



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**RELACIÓN ENTRE CONTEXTO ALFABETIZADOR FAMILIAR DE
ALUMNOS DEL AULA COMUNITARIA Y SU APRENDIZAJE EN
LECTURA Y ESCRITURA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

MARÍA GUADALUPE TEPETATE PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. JOSÉ FÉLIX MONTOYA FLORES

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO

SEPTIEMBRE, 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Licenciatura en Ciencias de la Educación

UAEH/ICSHu/LCE/346/2018
 Asunto: **El que se indica**

M. EN C. JULIO CÉSAR LEINES MEDECIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.
P R E S E N T E.

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis "Relación entre contexto alfabetizador familiar de alumnos del aula comunitaria y su aprendizaje en lectura y escritura" que, para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Educación, presenta la **P.D.L.C.E. María Guadalupe Tepetate Pérez** con número de cuenta **299937**, consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **María Guadalupe Tepetate Pérez**, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional para obtener el grado de Licenciado.

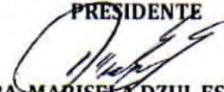
ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
 Pachuca de Soto, Hidalgo, 31 de agosto de 2018


DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
DIRECTOR




MTRO. MIGUEL ÁNGEL MACHORRO CABELLO
PRESIDENTE

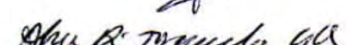

MTRO. JESÚS GABRIEL CUEVAS RAMÍREZ
SECRETARIO


MTRA. MARISELA DZUL ESCAMILLA
VOCAL 1


DR. GONZALO AQUILES SERNA ALCÁNTARA
VOCAL 2


DR. JOSÉ FÉLIX MONTOYA FLORES
VOCAL 3


DRA. GRACIELA AMIRA MEDÉCIGO SHEJ
SUPLENTE 1


MTRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ
SUPLENTE 2

c.c.p. Archivo
 ASIO/MAMC/lhc

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42084
 Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4236

lic_educacion@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx



DEDICATORIA

A quien, con profundo amor ha tomado mi mano y me ha sostenido, quien sobre todas las cosas se ha hecho llamar mi amigo, dueño de mi vida, mis pensamientos, de mi todo, a quien anhelo conocer cada día más. *Dios.*

A quienes, con su ejemplo, me han enseñado a caminar con inteligencia y pedir sabiduría para guiar mis pasos, defensores de la justicia y luchadores incansables; *Margarita Pérez y Severiano Tepetate. Mis padres.*

A quienes me enseñaron a amar y compartir, sin esperar nada a cambio, Alejandra, Daniel, y Elizabeth, *Mis hermanos.* A Agustín, mi pequeño hermano, gracias por ser mi cómplice y amigo incondicional.

A quienes con su amor y alegría dan felicidad a mi vida, Eduardo, Aracely, Andrea, Dylan y José. *Mis sobrinos.*

A quienes con un poco de todo han sabido ser parte de mí, compañeros de risas y aventuras. *Mis amigos.*

A Usted Mtro. Mario David Cárdenas, gracias por confiar en mí y enseñarme a explotar mi potencial. Lo admiro y estimo muchísimo.

Al CONAFE, institución de tan noble labor, lugar donde encontré mi camino y vocación. Mis amados exalumnos, gracias por enseñarme a aprender.

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por abrirme sus puertas, y acogerme en todos estos años. A mis Maestros, profesionales increíbles y de gran trayectoria, gracias por compartir sus conocimientos y experiencia.

Al Dr. Félix Montoya, excelente profesional y gran persona, gracias por aceptar ser mi director, por confiar en mí, por enseñarme con el ejemplo que es posible hacer un mundo en el que quepan todos y que el cambio no se hace soñando, sino trabajando en ello, gracias por todo.

A los Sinodales, gracias por tomarse el tiempo de leer este trabajo, de revisarlo y darme la oportunidad de presentarlo. Mtra. Alma Delia Torquemada, gracias por todo su apoyo en este proceso.

RESUMEN

El presente proyecto “Relación entre contexto alfabetizador familiar de alumnos del aula comunitaria y su aprendizaje en lectura y escritura”, constituye una investigación de enfoque cualitativo realizada bajo la singularidad de la enseñanza en el aula comunitaria del CONAFE y el contexto alfabetizador, generado en el entorno familiar de una comunidad indígena del Municipio de Ixmiquilpan. Cuyas principales conclusiones derivaron del contraste entre el análisis teórico y los resultados obtenidos en el trabajo de campo, que estriban en el reconocimiento del papel tan importante que desempeña la familia como primer espacio de formación y apoyo continuo para el alumno, y la escuela, como institución a la que se atribuye la responsabilidad de la enseñanza, en un contexto en el que los desafíos se hacen presentes, no solo en el acceso a la educación, sino también en las condiciones bajo las cuales se presenta tanto en la escuela como en la familia.

ABSTRACT

The present project "Literacy context for students of the community classroom and their learning in reading and writing" consistent in an investigation qualitative made under the singularity of teaching in the classrooms of CONAFE, the context literacy generated in the familiar surroundings of a community indigenous of the community of Ixmiquilpan. Whose first conclusions where derives from the contrast between the theoretical analysis and the results obtained in the work outside, same ones that recognize the important role , that the family plays like the first training space and continuous support for the student , and the school like institute , which the responsibility of teaching is attributed, in a context in where the challenges are made present not only in the access of education but also in the conditions under which it occurs both at school and in the family.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
-------------------	----

CAPÍTULO I : MARCO DE REFERENCIA EMPÍRICO METODOLÓGICO

1.1 La investigación cualitativa para comprender el aprendizaje del sujeto.....	17
1.1.1 Hacer investigación en la escuela con orientación etnográfica... 17	
1.2 El municipio de Ixmiquilpan y sus comunidades.....	20
1.2.1 El Botho una comunidad de Ixmiquilpan.....	23
1.2.2 Luis Donald Colosio Murrieta- Aula Compartida.....	26
1.3 Abriendo puertas en una escuela del CONAFE.....	31
1.3.1 Describiendo la enseñanza y el aprendizaje en el Aula Compartida.....	32
1.3.2 Niños, padres de familia y docente aprendiendo a leer y escribir.....	35
1.4 El trabajo de campo y el análisis.....	36
1.4.1 Observación participante.....	37
1.4.2 Entrevista en profundidad.....	40
1.4.3 Diario de Investigación.....	42
1.4.4 Análisis con Atlas. Ti.....	43

CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

2.1 El proceso de aprender a leer y escribir.....	45
2.2.1 Variables relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	47
2.2 Contexto alfabetizador familiar.....	50
2.2.1 Contexto alfabetizador activo.....	50
2.2.2 Contexto alfabetizador pasivo.....	51
2.3 Contexto alfabetizador familiar en poblaciones denominadas pobres o carenciadas.....	52

CAPÍTULO III LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DURANTE LA JORNADA ESCOLAR.

3.1 Actividades para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en el aula de clases.....	59
3.1.1 El pase de lista.....	59
3.1.2 Lectura de regalo.....	63
3.2 La lectura y la escritura en el trabajo con las UAA (Unidades de Aprendizaje Autónomo).....	71

CAPÍTULO IV AMBIENTE FAMILIAR Y APRENDIZAJE

4.1 El contexto hogareño de los alumnos.....	83
4.1.1 Influencia que ejercen los integrantes de la familia en la formación de los alumnos.....	92

4.2 Apoyo que brinda la familia a sus hijos en el desarrollo de sus actividades escolares.....	96
4.2.1 Apoyo de los padres en la realización de las tareas escolares.	98
4.3 Relación entre la familia y la escuela.....	105

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

5.1 El proceso de aprender a leer y escribir desde el punto de vista cultural.....	112
5.2 Aprender a leer y escribir en el aula comunitaria	115
5.2.1 La lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje.....	117
5.2.2 El papel del docente como orientador en el aprendizaje	121
5.3 Hacia donde orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula comunitaria.....	125

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
--	------------

INTRODUCCIÓN

Cuando una persona aprende a leer y a escribir se abre camino no solo a nuevos aprendizajes, sino también a nuevas experiencias que enriquecerán su formación como ser humano a partir del papel tan importante que desempeñan estos procesos ; a nivel académico como herramienta para el aprendizaje, y a nivel socio-cultural como forma de comprender y abordar el mundo que nos rodea, de ahí que sean considerados aprendizajes fundamentales para la vida y a cuyo proceso se ha puesto especial atención, a partir del diseño de enfoques y paradigmas orientados a su logro eficaz.

Con la lectura el ser humano se permite interpretar y dar significado al contexto que lo rodea a partir del pensamiento del otro, y de la realidad que este pudo plasmar. Esto es, leer implica antes que enfrentarse a un texto escrito, comprender el mundo con todos sus seres y procesos y construir significados a partir del texto, lo que se vuelve posible por la interacción entre los elementos textuales y los conocimientos del lector (Valverde, 2014). De esta manera la lectura se convierte no solo en una forma de conocer, sino de construir nuevos conocimientos.

En dualidad al proceso de lectura, la escritura emerge como una herramienta de comunicación que nos permite representar y expresar mediante una serie de códigos, todo aquello que nos rodea, pero en la particularidad del sentido y significado que a nivel cultural hemos asignado a nuestra realidad, convirtiéndose en una “posibilidad de crecimiento continuo y no una simple destreza, ya que la escritura, además de servir de puente para conocer o dar a conocer, también reforma la conciencia; es decir, que la expresión escrita tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite” (Giraldo, 2015: pág. 42).

En torno a la significación que otorgamos a la lectura y la escritura, en la formación social y académica del ser humano, reconocemos también su complejidad, no solo en su aprendizaje sino también en su enseñanza, a partir de que referimos a un hecho propiamente humano, y que por tanto tiende a ser intervenido por factores internos y externos a él, tales como las capacidades cognitivas, estilos de

aprendizaje, metodología de enseñanza, ambiente social y familiar etc., además de tener lugar en distintos escenarios y bajo diferentes condiciones sin exclusividad de alguno.

La influencia que ejercen estos factores es altamente significativa, de tal forma que en el ámbito educativo es preciso analizar cada uno de ellos a fin de generar acciones que garanticen su aprendizaje óptimo, en cuanto a que, dada su complejidad, y en relación a las intenciones que pretende, como aprendizaje fundamental para la vida académica y social, las dificultades en el proceso se hacen presentes. Razones por las que este proceso se abordará en función de las implicaciones que le suceden en el ámbito escolar y familiar, a partir del reconocimiento de la escuela como entidad social a la que se ha adjudicado el papel de la enseñanza y la familia como primera entidad formadora.

Uno de los problemas fundamentales a los que nos enfrentamos cuando referimos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura radica en considerar que este solo tiene lugar en la escuela y que las acciones que aquí se realizan serán la causa de su éxito o fracaso, premisa que no solo tiende a ser adoptada por la familia y la sociedad en general, sino que también por la escuela misma, asumiendo este rol en solitario y en la individual de las aulas.

Este referente da ocasión a múltiples dificultades que posicionan a la escuela y a la familia en lo que parecieran ser polos opuestos, sin pauta a trabajar en conjunto en el reconocimiento del papel tan importante que ambos ejercen como principales espacios de formación a los que la persona que aprende es expuesta y de los cuales retomará elementos que conducirán y darán forma a su aprendizaje.

En relación a lo antes expuesto este proyecto titulado, “ Relación entre contexto alfabetizador de alumnos del aula comunitaria y su aprendizaje en lectura y escritura“ , tuvo origen en la necesidad de abordar a la familia como ente de formación y reconocer la influencia que ejerce en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que nos permita dar respuesta a interrogantes en torno a ; ¿cuáles son los factores que se ven involucrados en el aprendizaje de la lectura y escritura del alumno?, ¿qué se entiende por contexto alfabetizador familiar?, ¿cómo se relaciona el alumno con el contexto alfabetizador familiar en el que se desarrolla?,

¿de qué manera los padres del alumno favorecen el desarrollo de escenarios relativos al contacto con eventos de lectura y escritura en su familia?, ¿cómo se desarrollan las experiencias hogareñas relativas al contacto con eventos de lectura y escritura?, ¿cómo es el desempeño académico del alumno en cuanto a lectura y escritura? y ¿cómo se caracteriza este desempeño?

En función a esto se estableció como principal objetivo comprender la manera en que los alumnos del aula comunitaria aprenden a leer, no solo en el espacio áulico sino también al interior de sus hogares, en el acontecer de cada una de las vivencias que en estos espacios sucede, así como las condiciones que la rodean y los factores que en ella convergen. Bajo esta dirección este proyecto se desarrolló abarcando dos grandes singularidades; la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación comunitaria y el ambiente alfabetizador en una familia de contexto rural e indígena.

La primera, corresponde a una forma de enseñanza en la que alumnos de diferentes edades y niveles, aprenden en un mismo espacio, realizando actividades conjuntas que giran en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso funcional, pero que en la cotidianidad del aula y los requerimientos institucionales van perdiendo fuerza hasta convertirse en actividades puramente académicas.

En la segunda singularidad del mismo fenómeno, nos referimos a un contexto en el que la lectura y la escritura corresponden a prácticas vistas como ajenas a la vida diaria y propias a las instituciones escolares y en el que las condiciones culturales y económicas limitan las puertas hacia el aprendizaje, en el que los alumnos realizan un recorrido lleno de dificultades, pero también de anhelos.

En relación a esto, la tesis que se sostiene parte de la premisa que sustenta el reconocimiento que el aprendizaje de la lectura y la escritura no comienzan con la instrucción formal, ni es la escuela el único espacio fuente de aprendizaje, o conclusión del mismo. Para que estos procesos sean orientados hacia una enseñanza y aprendizaje con sentido es necesario que escuela y la familia reconozcan su papel en la formación del alumno, como principales facilitadores de eventos y espacios relacionados con la práctica de lectura y la escritura, sean intencionados o no y de esta forma ser copartícipes de la enseñanza.

Es preciso también abordar que de acuerdo a este estudio, en el proceso de aprender a leer y escribir no existe un método o panacea que garantice su logro eficaz o que conduzca a un mismo resultado, ya que si bien es influido por diferentes factores no tiende a ser determinado directamente por uno solo, razón por la que al analizar las dificultades presentes en este proceso no podemos adjudicar el problema a tal o cual condición, antes bien debemos considerar el todo pese a la complejidad que esto representa.

Aludimos también al principio de la complejidad en cuanto a que tratamos un proceso propiamente humano, aseveración bajo la cual debe fundamentarse el enfoque de la enseñanza, esto es, que su fin deberá orientarse en función de las necesidades del sujeto que aprende y de la utilidad que la lectura y la escritura representarán en su formación, para que de esta manera no solo exista una enseñanza con sentido, sino que un aprendizaje con sentido. A fin de que estas puedan fungir como verdaderas herramientas de aprendizaje, no solo a un nivel académico sino de formación personal.

A fin de presentar un análisis más detallado de lo antes expuesto, este proyecto se estructura en un conjunto de cinco capítulos en los que se exponen las principales ideas y conclusiones generadas a partir del análisis y la interpretación de la información recabada en el trabajo de campo, así como de algunos postulados abordados por diferentes autores.

El Capítulo I “Marco de referencia empírico metodológico”, aborda las orientaciones dadas al presente a partir de la adopción de la metodología cualitativa y sus diferentes herramientas como eje rector de la investigación, que dieron pauta a un acercamiento más exacto de la realidad educativa que acontece en el aula comunitaria y en la cotidianidad de los habitantes de la población, así como su relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos.

Presenta además un preámbulo en el que se exponen las características más importantes del contexto que rodea a nuestros sujetos de estudio, a nivel escolar y familiar, abarcando los aspectos que caracterizan a la educación comunitaria y la manera en la que está llega a la comunidad de El Botho, una comunidad indígena rural, con un antecedente histórico y cultural que persiste pero que busca su

evolución en la formación de sus hijos y que han tomado como un objetivo a alcanzar pese a las dificultades presentes no solo en lo educativo sino también en lo social, cultural y económico.

El Capítulo II “Marco de referencia teórico”, integra una serie de referentes que nos permiten tener un acercamiento conceptual a las principales ideas y postulados abordados por autores, cuyas conclusiones se derivan de una profunda investigación a nivel teórico-práctico, y que en complementariedad con la metodología aplicada en la investigación dio lugar a una interpretación más cercana y fundamentada a nuestro estudio.

El Capítulo III denominado “Las prácticas de lectura y escritura durante la jornada escolar”, describe la forma en que los alumnos y docente del aula viven la lectura y la escritura, en la realización de las actividades escolares, permitiendo dar cuenta de los retos y desafíos que enfrentan en el transitar por el camino del aprendizaje; los alumnos como sujetos que se adentran a un espacio en el que las palabras oídas y las historias imaginadas pueden ser representadas e interpretadas, y la docente como una guía cuyo objetivo principal será acompañar al alumno generando espacios en los que la lectura y la escritura sean vistos como una herramienta fundamental de aprendizaje no solo de contenidos académicos sino también para la vida.

En este capítulo daremos cuenta además del compromiso adoptado por el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) en su objetivo por garantizar que la lectura y la escritura sean enseñadas para su uso funcional a partir de la generación de postulados que guían este proceso, así como las distintas actividades orientadas para estos fines en contraste con la realidad acontecida en el aula y la forma en la que estas actividades y principios son puestos en práctica.

El Capítulo IV “Ambiente familiar y aprendizaje”, permite dar cuenta del papel que adquiere la familia en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos, dando pauta a reconocer cómo es que culturalmente estas prácticas son vistas como propias a los centros escolares, es decir que solo pueden ser enseñadas y practicadas en la escuela para fines académicos, lo que da lugar a la generación

de una brecha en la que los alumnos pese a intentarlo no puedan practicar esta actividad fuera de las paredes del aula.

El V capítulo de este proyecto integra las reflexiones finales generadas durante el desarrollo de cada uno de los capítulos, mismas que giran en torno al papel que desempeña la escuela como institución a la que socialmente se ha asignado la tarea de enseñar, y el reto que ha decidido afrontar desde el ámbito de la planeación curricular, en el diseño de estrategias y líneas de acción que apoyen esta meta, y a la familia como primer espacio alfabetizador al que pertenece el alumno así como las implicaciones que en esta tienen lugar, no solo en la forma en la que se ha de aprender, sino también en la forma en la que ha de concebirse la lectura y la escritura.

La realización de este estudio nos da la pauta a comprender en un primer momento que leer y escribir se convierte en un desafío cuando se antepone la comprensión a la decodificación y la producción ante la transcripción, ya que de lo contrario solo haríamos referencia a un aprendizaje técnico y no a un aprendizaje para la vida.

Y en un segundo momento que el aprendizaje de la lectura y la escritura deben ser abordados bajo la perspectiva de diferentes disciplinas para la construcción de espacios en los que los alumnos tengan la oportunidad de ser partícipes y constructores de su propio aprendizaje y que estos no se limiten a la escuela. En una concientización que nos haga saber que la lectura y la escritura no deben ser consideradas el privilegio de unos cuantos sino parte misma de lo que nos hace ser humanos, personas con capacidad de comprender el pensamiento del otro y plasmar nuestro pensamiento para compartir lo que somos.

CAPÍTULO I

MARCO DE REFERENCIA EMPÍRICO METODOLÓGICO

La investigación en el ámbito educativo desempeña un papel central y determinante al fungir como una herramienta para la generación de nuevos aprendizajes, siendo esta una forma de ampliar el conocimiento y abordar los problemas educativos desde un nivel de perspectiva más amplio, dando pauta a la generación de propuestas y a la toma de decisiones que orientan el quehacer educativo, promoviendo su mejora desde un nivel local hasta un nivel macro.

El ámbito de estudio de la educación es extenso por naturaleza propia, ya que genera implicaciones en los diferentes sectores de la sociedad y dimensiones del ser humano, razón por la cual cuando referimos a la investigación en educación, hablamos de un proceso que si bien no establece metodologías exactas para su tratamiento como pudiera plantearse en el área de las ciencias naturales, tampoco podemos tomar acciones que vayan a la deriva antes bien aunque no en un sentido estricto es necesario apegar a una metodología a fin de guiar la investigación hacia los fines deseados.

Por lo anterior y dado el valor asignado a esta investigación, este capítulo describe la metodología que “hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación” (Quesedo y Castaño, 2002, pág. 7). Siendo esta la forma en la que nos permitiremos dar respuesta a las interrogantes planteadas, a partir de la definición de un camino o guía que conduzca este proceso.

Y en función al objetivo y características de la presente, se adoptó el uso de la metodología cualitativa definida como la investigación que produce datos descriptivos: es decir las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Quesedo y Castaño, 2002).

1.1 La investigación cualitativa para comprender el aprendizaje del sujeto

La elección de la metodología cualitativa y sus diferentes herramientas, fue dada a razón de que interesa abordar en este trabajo la manera en que aprenden a leer y escribir los alumnos del aula comunitaria, cómo lo hacen, qué y quiénes rodean este aprendizaje, a fin de conocer de manera más cercana este proceso, dando pauta no solo a la generación de conclusiones y propuestas más cercanas, sino de propuestas más contextualizadas, que abordan esta realidad que nos ocupa.

Para lo cual fue necesario acercarse de manera directa a lo que se investiga y observar de cerca lo que sucede, ya que a pesar de que no se puede conocer un fenómeno de manera cien por ciento pura, la investigación cualitativa permite realizar una descripción más cercana de lo que se quiere investigar dado sus métodos y características, y de esta manera a partir de un ejercicio interpretativo, arribar a la estructura lógica que hace posible entender cómo niños que viven en desventajas sociales, económicas y de muchas otras índoles, generan conocimiento a partir de lo que hacen en la escuela.

1.1.1 Hacer investigación en la escuela con orientación etnográfica

En relación a lo antes descrito se tuvo a bien partir del enfoque etnográfico propio de la investigación cualitativa, que puede entenderse en palabras de Rockwell, (2009) como un proceso de “documentar lo no-documentado”, teniendo como fin conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros.

Este enfoque se propuso con la intención de poder comprender una realidad que está presente en el contexto educativo del país, pero de la que pocos conocemos a pesar de las distintas variables que en ella convergen, convirtiéndose en una oportunidad de adentrarse a un campo distinto de la educación.

Por lo que se pretende tener un acercamiento a la realidad educativa en la que se encuentra no solo nuestro objeto de estudio sino dar pauta a comprender situaciones similares, este propósito sólo puede darse a partir del adentramiento al espacio en el que confluyen y acontecen los hechos por lo que “la base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo” (Rockwell, 2009)

Bajo esta dirección la realidad a la que se hace referencia es poder dar cuenta de las características contextuales y procesuales que giran en torno de los niños que se encuentra en la etapa de aprender a leer y a escribir, buscando reconocer las características del contexto familiar y social en el que se desenvuelven, así como la relación que se establece con sus procesos de aprendizaje.

Una vez esclarecido el objetivo y retomando a Bertely, M. (2002) quien define algunas tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar su trabajo de campo: postula que el primero corresponde a la definición del protocolo de investigación, que son las preguntas y dimensiones de análisis, así también la delimitación del referente empírico, para dar paso a la selección de técnicas e instrumentos de investigación y de esta manera construir las primeras inferencias factuales y conjeturas.

En correspondencia a esta primera tarea referida a la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis, se partió en un primer momento del análisis realizado en el capítulo I “Marco de referencia teórico” a fin de determinar con mayor claridad lo que se busca al elegir determinado espacio empírico.

En cuanto a las dimensiones de análisis se determinó con base en el objetivo, que este da lugar dentro de la dimensión socio-educativa en virtud de que lo que se pretende es precisamente tener un acercamiento al vínculo que se genera entre la escuela y la familia como núcleo social, reconociendo sus implicancias en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Esta dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos, económicos, culturales o

históricamente diferenciados. Una vez definido el enfoque de la investigación y las dimensiones de análisis el siguiente paso referido corresponde a la “selección del tipo de situaciones empíricas que resultan significativas y relevantes para el etnógrafo educativo” (Bertely.M, 2002)

Esto es la determinación del espacio físico, así como los escenarios propios en los que se pretende abordar la realidad a estudiar, que implica además el reconocimiento de los actores involucrados en estos escenarios y las características de cada uno de ellos en cuanto al objeto que se persigue.

En relación a lo anterior se delimitó en un primer momento el contexto de investigación que para este caso fue la Primaria Comunitaria “Luis Donald Colosio Murrieta”, ubicada en la comunidad de El Botho del municipio de Ixmiquilpan Hidalgo, contexto en el que se encuentran nuestros sujetos de estudio que corresponden a cuatro alumnos que comparten el aula, la docente LEC (Líder para la Educación Comunitaria), así como los padres de familia de los alumnos, cuyas características serán descritas con mayor proximidad en los siguientes apartados.

En esta definición espacial, queda claro que los contextos en sí mismos, refiriéndose al fenómeno educativo, son poco relevantes si no se perciben, se analizan y se reconstruyen a la luz del sujeto mismo. Por eso, en esta investigación de corte etnográfico, lo más importante son los sujetos: sus aprendizajes, sus tareas escolares, pero también sus necesidades, sus intereses, sus emociones, sus relaciones con el ambiente y con otros sujetos y, en general, todo aquello que nos define como sujetos sociales con plenos derechos que implican una responsabilidad sustancial de ser educados para garantizar no sólo la pervivencia de la especie, sino el desarrollo humano de cada participante.

1.2 El municipio de Ixmiquilpan y sus comunidades

A fin de realizar un reconocimiento del contexto de nuestra investigación, comenzaremos por describir al municipio de Ixmiquilpan que corresponde a una región que desde su origen y trayectoria guarda dentro de sí, una grandeza geográfica y cultural impresionante, que va desde la belleza de sus aguas termales hasta sus extensas llanuras y elevaciones cubiertas por mezquites y pastos, así mismo se caracteriza por la alegría de sus festividades y rituales que envuelven a la población en un colorido folclore.

Comprende una extensión territorial de 486.84 kilómetros cuadrados, con un clima semidesértico (en algunas estaciones templado) que permite el desarrollo de una gran variedad de flora compuesta por cactáceas, agaves, mezquites y nopales, así también en algunas zonas se encuentran plantas como encinos, pinos, manzanilla etc., y árboles exóticos como el aguacate, durazno y granada. En cuanto a la fauna esta se compone de animales pequeños como conejos, ardillas y onzas así como de reptiles e insectos, por mencionar algunos¹. Así mismo los pobladores de la región cuentan con animales para la cría, tales como puercos, borregos, pollos, etc.

Las características antes mencionadas tienden a determinar en gran medida las actividades económicas desempeñadas por los pobladores, a partir de la explotación y aprovechamiento de los recursos naturales en actividades como la agricultura por riego y de temporal, el pastoreo, la elaboración de artesanías a base de fibra de lechuguilla y maguey, entre otras.

Los pobladores de esta región han enriquecido y conformado su cultura a partir de su origen mismo, ya que albergó dentro de su territorio a una de las culturas más importantes del país que es la Hñähñu, misma que ha heredado a la población actual su lengua y cultura, de la cual aún se preservan algunas características importantes.

¹Fuente: INAFED (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal)

Un factor determinante en la transformación económica y cultural en el municipio se ha dado a partir de la educación como eje, ya que a la par de su desarrollo las instituciones educativas han ido evolucionando a fin de poder abarcar las nuevas demandas de la población originadas por diferentes fenómenos sociales, como el crecimiento demográfico, la globalización, la migración, la pobreza etc.

Las instituciones y dependencias a cargo de la educación enfrentan un gran desafío a partir de que de acuerdo a los indicadores de carencia social en el municipio un 17.5 % de la población presenta rezago educativo, a partir de que el 7.55% de la población de 15 años y más es analfabeta, mientras que un 36.17 % de este mismo rango cuenta con la educación básica incompleta, además de un 0.83 % de la población que no asiste a la escuela (SEDESOL; 2017).

Para afrontar este gran reto en el municipio existen instituciones de educación formal, encargadas de brindar educación básica, medio superior y superior, así como de formación para el trabajo a la población en general y aunque en su mayoría son instituciones públicas también es posible acceder a instituciones particulares o privadas.

La educación formal es impartida en diferentes niveles y modalidades, que estarán determinadas por factores asociados a las características propias de la población, así como de la administración de las instituciones a cargo de regular los procesos educativos en el municipio.

La educación básica está integrada por el nivel Preescolar, Primaria y Secundaria. En el caso de la educación Preescolar esta se rige bajo cuatro modalidades que son; *Preescolar General*, *Preescolar Indígena*, *Preescolar CONAFE*, impartida por el Consejo Nacional para el Fomento Educativo y los CENDI (Centro de Desarrollo Infantil).²

Para el caso de la educación Primaria a la cual enfocaremos este estudio se presenta en tres modalidades; Primaria General, Primaria Indígena y Primaria Comunitaria, las dos primeras a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP),

² Fuente: Portal de Educación. com. mx/ Guía completa de Centros Educativos en México (2016)

mientras que la última es impartida por el CONAFE a partir de sus diferentes programas.

La educación Primaria, de acuerdo con la SEP (2015), corresponde al nivel en el que los niños y niñas aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas. Correspondiendo a uno de los niveles básicos más importantes que ayudarán al alumno en su transitar por la educación media superior y superior.

A partir de que en el municipio de Ixmiquilpan se concentra una población de 31, 249 hablantes de lengua indígena,³ siendo uno de los cinco municipios con mayor población hablante en el estado, la educación Primaria Básica se presenta en un gran porcentaje bajo la modalidad de *Primaria Indígena*, ya que para el año 2010, de 110 de primarias existentes en el municipio, 60 brindan educación bajo esta modalidad⁴. Lo anterior como parte del esfuerzo realizado por las autoridades educativas en pro de la conservación de la lengua y la cultura Hñähñu.

Esta modalidad conserva las principales características de la primaria general, sin embargo, a partir de que las comunidades indígenas tienen la característica de poseer una variedad de costumbres, tradiciones y lenguas autóctonas que las hace diferentes al resto de la sociedad, en este nivel y modalidad se fortalece el enfoque intercultural bilingüe en la perspectiva que pretende un marco de respeto y tolerancia a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, atendiendo a niñas y niños de 6 a 14 años (SEPH, 2018).

En cuanto a la modalidad de Primaria Comunitaria en el municipio de Ixmiquilpan existen 9 servicios de los cuales 6 se brindan bajo el Programa de Aula Compartida (PAC)⁵, modalidad educativa impartida en nuestro contexto de estudio y cuyas características serán abordadas más adelante con mayor precisión.

³ Milenio digital (2014).

⁴ Fuente: SEDESOL, (2010) Secretaria de Desarrollo Social. Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Indicadores Sociodemográficos.

⁵ Fuente: Coordinación Académica de la Región Ixmiquilpan (2018)

Mientras que las instituciones de educación secundaria en el municipio brindan este nivel bajo las modalidades de; *Secundaria General*, *Secundaria Técnica*, *Telesecundaria* y *Secundaria Comunitaria*, ubicadas en diferentes puntos territoriales en donde existe mayor concentración de población, por lo que las comunidades pequeñas no cuentan con este servicio y para cursar este nivel requieren movilizarse hacia los centros en donde se encuentran.

1.2.1 El Botho una comunidad de Ixmiquilpan

El Botho (El Botho el Espíritu), es una comunidad indígena del municipio de Ixmiquilpan, cuyo nombre se origina de la lengua materna Hñähñu y significa “Lugar donde abundan las piedras”, para llegar a esta comunidad se realiza un recorrido de aproximadamente 35 minutos sobre carretera pavimentada partiendo de la cabecera municipal.

Minutos antes de llegar al lugar se pueden apreciar barrancas y cerros, poblados por una vegetación correspondiente al clima semidesértico, tales como mezquites, olivos, pirules, magueyes, nopales etc. No es de extrañarse que durante el trayecto pueda visualizarse a orillas de carretera algunos rebaños de ovejas o chivos siendo pastoreados por sus dueños.

Corresponde a una población pequeña no mayor a cien habitantes, agrupadas en alrededor de doce familias, los pobladores son gente muy amable y cordial con quienes los visitan. Una característica que los distingue es que la gran mayoría de los adultos mayores de 30 años hablan Hñähñu, lengua materna de la región de Ixmiquilpan, misma que comparten con los pobladores más jóvenes.

Colinda al norte con la comunidad de Palacios, Cardonal; al sur con Chalmita, Ixmiquilpan y al este con San Miguel Jigui, Cardonal; comunidad con la que desde algún tiempo presenta problemas en relación a sus límites territoriales, esto a partir de que ambas comunidades se encuentran en el límite exacto que divide el municipio de Cardonal con el Municipio de Ixmiquilpan. Lo anterior se hace

relevante a partir de que en esta comunidad de San Miguel Jigui se encuentran los servicios educativos de Preescolar, y Primaria generales a cargo de la SEP, así como la escuela Telesecundaria, servicios a los que la población de El Botho podría acceder fácilmente por la cercanía, y que no es posible debido a estos problemas.

Dentro de las actividades económicas practicadas por la población están el pastoreo, trabajo por jornal, albañilería entre otros, estas dos últimas en ocasiones representan una necesidad de movilidad para los trabajadores, ya que no siempre encuentran trabajo cerca y es necesario trasladarse a comunidades más lejanas o a otros municipios para emplearse, también hay personas que han tenido que migrar a los Estados Unidos de América, en busca de un empleo para el sostén de su familia.

Es característico también que las familias tengan en sus hogares animales de granja como puercos, gallinas, borregos y chivos, mismos que son criados para su venta como una actividad económica extra o para el consumo propio, además de tener pequeños huertos o milpas en los que cultivan maíz, frijol o simplemente son usados para sembrar algunas flores o plantas de olor, tales como yerbabuena, toronjil, epazote, que utilizan como condimentos en la preparación de sus alimentos.

En cuanto a su organización a pesar de ser una comunidad pequeña, cuentan con una administración compuesta por; un Delegado Municipal, que corresponde a la principal autoridad en la comunidad, un secretario, un tesorero y vocales, así como comités de participación encargados de organizar distintas actividades en pro del desarrollo comunitario. Estos representantes son elegidos mediante el voto de los ciudadanos⁶ quienes a partir del trabajo conjunto han logrado transformaciones considerables en su comunidad, ya que algunos años atrás no contaban con los

⁶ En el contexto propio de nuestro estudio se consideran ciudadanos a aquellas personas cuya participación en las decisiones y actividades realizadas en la comunidad se da de manera de activa, además de realizar una aportación económica por el pago de los servicios comunitarios y demás gastos generados para el mantenimiento de la comunidad. Para ser ciudadano no es necesario contar con la mayoría de edad, ya que se ingresa cuando así la persona lo decide o cuando ha adquirido una responsabilidad como jefe de familia.

servicios que ahora tienen, como es la clínica para servicios básicos de salud, la escuela en donde se encuentra el aula comunitaria y la carretera en pavimentación.

En el ámbito educativo la comunidad aún enfrenta retos importantes a razón de que el 7, 5 % de la población de 15 años o más es analfabeta, mientras que el 37. 5 % de este mismo rango de edad tiene la educación básica incompleta⁷, sin embargo, pese a esta situación los habitantes de la comunidad realizan esfuerzos para que sus hijos completen su educación hasta llegar a la educación superior, esto a partir de que el total de la población de 0 a 14 años acude a la escuela.

Estos esfuerzos se ven reflejados a partir de que en la comunidad el único centro educativo con el que se cuenta es el aula comunitaria que brinda los servicios de preescolar y primaria, por lo que para recibir la educación secundaria los alumnos de esta edad escolar se ven en la necesidad de acudir a otras comunidades del municipio de Ixmiquilpan en donde se brinde este servicio como lo es en la comunidad vecina del Espíritu en donde se encuentra una escuela Telesecundaria.

Mientras que para recibir la educación media superior los alumnos tienen la opción de acudir a las escuelas preparatorias del centro de Ixmiquilpan o del municipio cercano de Cardonal. Así mismo cuando llega el momento de cursar la educación superior es necesario que los alumnos de esta edad tengan que movilizarse hacia las escuelas del municipio o hacia las escuelas del estado y el país, lo que representa un gran desafío no solo de movilidad sino de los gastos económicos que esta implica.

⁷ Fuente: SEDESOL (2013). Catálogo de Localidades. Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP. Indicadores de Rezago Social. El Botho (El Botho El Espíritu).

1.2.2 Luis Donaldo Colosio Murrieta- Aula Compartida

En la comunidad de El Botho, se encuentra la escuela Primaria “Luis Donaldo Colosio Murrieta”, que corresponde al único centro educativo de la localidad, es un espacio pequeño que cuenta con una barda perimetral de malla de alambre, ubicado justo al lado este de la carretera que conecta a la comunidad con el pueblo vecino de Palacios Cardonal, en su interior se encuentra una cancha de básquetbol con tableros en los extremos y algunos dibujos de figuras geométricas pintadas, pero apenas visibles debido a su deterioro.

En esta cancha los niños desarrollan actividades como jugar futbol, a “las atrapadas”, “los quemados”, “policías y ladrones”, entre otros juegos, ya sea durante la hora del recreo escolar o en las tardes cuando así se hace posible, en ocasiones también es ocupada por los jóvenes de la comunidad para jugar un partido de fútbol o básquetbol.

Es utilizada además para la realización del acto cívico, ya que justo a un lado se encuentra el asta bandera, aquí mismo se realizan los eventos escolares como día del niño o las clausuras de fin de curso, también es ocupada por la comunidad durante sus festividades como la feria patronal en honor a Juan Diego, Santo patrono de los pobladores que profesan la religión católica, en virtud a que corresponde al único espacio en la comunidad destinado para estos fines.

Encontramos en la escuela también una mesa de madera junto a la cancha con algunos bancos del mismo material, ocupado por los alumnos y la docente para realizar actividades fuera del aula, en algunas ocasiones también cuando así es posible las madres de familia esperan a sus hijos en este lugar con el almuerzo para la hora del recreo, y una vez que los niños salen se sientan con ellos a acompañarlos.

Esta actividad resulta emotiva para los alumnos ya que cuando sus madres les hacen saber que irán a verlos, antes de llegada la hora del recreo continuamente asoman la cabeza sobre la ventana del aula mirando en dirección a la mesa, para visualizar si ya llegaron, y si es de esta manera salir a su encuentro.

Junto a la cancha se encuentra una construcción realizada con quiotes de maguey de la región, denominada por los niños como “la casita”, que fue construida por los padres de familia con la finalidad de que los niños pudieran jugar dentro, pero que debido al tiempo que lleva construida esta se encuentra un tanto deteriorada, razón por la cual ya solo la usan para esconderse cuando juegan a las “escondidas”.

También utilizada para fines de “esconderse” a unos metros de “la casita” se encuentra una construcción en obra negra de lo que al parecer será un aula, de la cual solo se encuentran realizadas las paredes. A un lado de esta construcción se encuentra el aula de clases en el que cada mañana durante el periodo escolar se reúnen los alumnos junto con la docente para comenzar la jornada. Corresponde a un espacio pequeño pero adecuado para los cuatro alumnos que comparten el aula además por su puesto de sus materiales escolares.

Techada con concreto, y de un color verde claro en la parte interior y exterior, cuenta con dos ventanas grandes, una en la parte de enfrente y la otra en el extremo contrario, cuenta con una puerta que al igual que las ventanas está pintada en color blanco y tiene un alambre para poder abrirla desde fuera.

Al entrar al aula a mano derecha se encuentra el escritorio de la docente, que corresponde a una mesa mediana de madera junto con una silla, utilizada para colocar los materiales a ocupar en la clase así como sus libros y libretas, se encuentran también cuatro mesas (de plástico y metal) con dos sillas cada una ocupadas por los alumnos una para colocar su mochila y la otra para sentarse, de igual forma en la parte frontal del aula se encuentra colocado un pizarrón para gis en color verde, que en la parte superior tiene escrito el lugar y la fecha.

Acogiendo al aula en una multiplicidad de colores y formas creativas, se aprecia también una serie de espacios y trabajos realizados por alumnos y docente, conformando el “ambiente alfabetizador áulico”, mismos que se describen a continuación:

- *El abecedario*: Se encuentra ubicado en la parte baja del pizarrón representado en siluetas de paraguas, acomodadas en dos filas de manera horizontal siguiendo un orden lógico, en la parte superior izquierda de la

silueta se encuentra la letra en su forma mayúscula , (las letras están realizadas sobre papel foami color azul marino y las siluetas sobre cartulina en color verde), así mismo viene integrada una imagen por ejemplo ; está la letra B y debajo está la imagen de una bicicleta con un letrero de la palabra –bicicleta-, de esta forma están integradas las demás letras.

Este espacio corresponde a uno de los más importantes ubicados en el aula ya que los niños le dan utilidad en relación a que facilita la visualización de las letras y permite asociarlas a la imagen que representan como se aprecia el siguiente ejemplo:

“Oscar pregunta cuál es la “L”, la docente pide que la busque en el abecedario diciéndole que es la “L” de luna, comienza a buscar la letra mientras pasa su mano sobre las letras, cuando la encuentra se emociona y regresa a su lugar”

R06PACUAAPM12052017MGTP43

- *Las vocales:* Se encuentran contenidas dentro de la silueta de un tren, en el que cada vagón es ocupado por una letra representada en su forma minúscula y mayúscula, integra también una imagen y su nombre, (los vagones están formados por una hoja de papel de diferente color, así también las letras y los dibujos mismos que fueron dibujados y luego coloreados). Este espacio es poco utilizado por los alumnos en relación a que utilizan más el abecedario para identificar las letras, además de que su ubicación no favorece al encontrarse muy a distancia del pizarrón.
- *Horario de clases:* En la parte superior al espacio de las vocales se encuentra plasmado sobre un papel bond y hojas de colores el horario semanal de clases, en el que se enmarcan las unidades a trabajar, así como el tiempo destinado para cada una.
- *Reglamento del aula:* Del lado derecho al horario se encuentra escrito dentro de un papel bond las reglas a seguir en la clase entre las que destaca; el respeto, la puntualidad, la honestidad, entre otros. Este espacio a pesar de

ser altamente significativo es tomado en poca consideración ya que la docente es quien regula en todo momento la conducta dentro del aula.

- *Números del 1 al 10*: Del lado izquierdo de la pared en donde está colocado el pizarrón se encuentra el espacio de “los números del 1 al 10”, representados en número y letra además de integrar la representación de la cantidad con objetos o imágenes, (por ejemplo 2 dos, y una imagen de dos manzanas).
- *Números en series de 10 en 10 al cien*: Están representados en número y letra, los letreros de los nombres están siendo sujetados por las tenazas de figuras de cangrejos elaborados con papel foami rojo y amarillo.
- *Números de 100 en 100 al mil*: Representados igualmente con número y letra (están colocados dentro de figuras con forma de plátano).
- *Figuras geométricas*: Del lado derecho de los números también se encuentran pegadas algunas figuras geométricas (el romboide, cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo) igualmente tienen escrito su nombre en letreros pequeños.
- *Los meses del año*: Se encuentra del lado izquierdo al pizarrón escrito en un letrero visible con cartulina y plumón negro, representados dentro de la silueta de unos hongos (la parte del sombrero del hongo es color rojo, aquí se encuentra escrito el nombre del mes, y en la parte del tronco en color carne, está pegada una imagen representativa de acuerdo al mes).

Al lado de este espacio se encuentran dos carteles de las partes del cuerpo, (en uno está dibujado el cuerpo de un niño, y con pequeños letreros pegados sobre el dibujo están escritos el nombre de las partes del cuerpo), los carteles están elaborados sobre cartulina.

- *Días de la semana*: Están representados al interior de la silueta de unos lápices, contiene el día de la semana junto con una imagen representativa, por ejemplo, el día lunes es representado con una imagen de los honores a la bandera.

- *Los colores:* Representados con siluetas de pájaros en colores diferentes (están elaborados de cartón y pintados con pinturas de agua), contienen escrito el nombre de cada color escrito con marcador negro sobre papel blanco.
- *La tiendita:* En la parte inferior de las figuras geométricas, se encuentra un pequeño espacio en donde está una mesita y sobre ella tres cajas con diferentes envolturas de golosinas, rellenas con papel y selladas, además de un letrero que dice “La tiendita”. Este espacio está destinado para el trabajo con el campo formativo de pensamiento matemático a fin de que los niños puedan jugar mientras aprenden.
- *Biblioteca:* La conforman tres estantes, dos de estos son de aluminio, mientras que uno está formado con cajas de madera, el primero contiene materiales como mapas, cartulinas etc., el segundo contiene libros ya recortados, y viejitos, mientras que en el tercero se encuentran un aproximado de doscientos libros entre series CONAFE, Colibrí, Pasos de luna, así como libros de texto de ediciones anteriores.

La biblioteca es un espacio frecuentemente ocupado por los alumnos, y al ser pequeña reconocen el contenido de algunos de los libros como apreciamos a continuación:

“Ana y Brenda terminan sus actividades algunos minutos antes que Daniel, preguntan a la docente si mientras Daniel termina pueden leer un libro, la docente dice que sí, en ese momento se dirigen entusiasmadas a la pequeña biblioteca y comienzan a tomar libros, Ana observa mucho las ilustraciones y comenta para sí misma “este ya sé de qué se trata, este me gusta, este no etc.”

R02PACUAAECMN17032017MGTP05

Cada uno de los espacios descritos con anterioridad ambientan el aula de tal forma que los alumnos pueden visualizar letras por doquier lo que los lleva a familiarizarse con ellas, además que el uso de las imágenes permite a los alumnos identificar lo que significan las letras contenidas en lo letreros con tan solo observarlas. El uso

que los alumnos dan a cada uno de los materiales que se encuentran en el aula es lo que hace la diferencia entre un adorno y una herramienta de aprendizaje.

1.3 Abriendo puertas en una escuela del CONAFE

En la escuela “Luis Donald Colosio Murrieta”, se imparten los programas educativos propuestos por el CONAFE que es el Consejo Nacional para el Fomento Educativo, organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública que tiene como misión, brindar educación inicial y básica comunitaria a niños, niñas, jóvenes y sus familias en comunidades desfavorecidas, acorde a sus necesidades y características, mediante un modelo educativo para que desarrollen sus capacidades de aprender a aprender y aprender a convivir (CONAFE, 2017).

En relación a estos fines el CONAFE brinda diferentes Programas Educativos, tales como Preescolar Comunitario, Primaria Comunitaria y Secundaria Comunitaria, bajo las modalidades de atención a Población Migrante, Población Indígena, Circos y Necesidades Educativas Especiales (CONAFE, 2017).

Dada la característica de que en la comunidad únicamente se encuentran matriculados 4 niños en esta escuela (dos de ellos para educación Preescolar y dos en educación primaria) , el CONAFE llega a la comunidad con dos tipos de programas: el primero corresponde al Preescolar Comunitario, y el segundo a la Primaria Comunitaria, dirigido a niños de 3 años a 5 años 11 meses y de entre 6 años cumplidos y 14 años 11 meses de edad respectivamente, que habitan en comunidades rurales e indígenas y con un máximo de 29 niños por programa.

Estos programas son impartidos por docentes denominados “Líderes para la Educación Comunitaria” (LEC) que son jóvenes de entre 16 y 29 años de edad, preferentemente originarios o avecindados de las comunidades donde desarrollan su función que es ser docente y aprendiz, y que prestan un servicio social educativo en una comunidad rural o indígena, o en campamento de jornaleros agrícolas migrantes, en un circo o en un albergue indígena (CONAFE, 2017).

De acuerdo a lo anterior por programa se asigna a un LEC a atender a un máximo de 29 niños, sin embargo, en los casos en los que la matrícula de alumnos es menor a 5 por programa se asigna a únicamente un docente LEC para impartir ambos programas fusionándose bajo la modalidad de Programa de Aula Compartida (PAC).

Para el caso específico de esta comunidad la figura docente la ocupa una joven de 19 años de edad con estudios de preparatoria, quien recibió el curso de formación intensiva con duración de un mes, además de recibir una capacitación permanente a través de las actividades de tutoría, implementadas por los Capacitadores Tutores (CT), designados para la implementación de los programas educativos bajo el modelo pedagógico ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) implementado por el CONAFE.

Y de esta manera cumplir con su objetivo general que es propiciar oportunidades para que los niños, niñas, jóvenes y las familias de comunidades desfavorecidas accedan a la educación inclusiva, intercultural, equitativa y de calidad que les permita desarrollar capacidades y aprendizajes. (CONAFE, 2017).

1.3.1 Describiendo la enseñanza y el aprendizaje en el Aula Compartida

Cada uno de los programas que imparte el CONAFE en sus diferentes modalidades, son guiados por el modelo pedagógico ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo), propuesto como una alternativa para el trabajo en la educación comunitaria.

Este modelo organiza los niveles de la educación básica mediante una propuesta flexible, pertinente, bilingüe e intercultural que pretende responder a las necesidades específicas de las comunidades beneficiarias. Una de las características principales del aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo es el principio de aprender a aprender con el que cada estudiante avanzará de nivel de conocimiento de acuerdo con sus capacidades individuales y colectivas. El

Modelo propicia el trabajo conjunto de alumnos con diferentes conocimientos y edades que son integrados en comunidades de aprendizaje (CONAFE, 2017).

El currículum del modelo ABCD para la Educación Comunitaria incluye los campos de formación del plan de estudios nacional para la educación básica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia: los temas y contenidos de este último se desarrollan de manera transversal a los campos restantes, bajo el nombre de ciudadanía; asimismo, por las características de la educación comunitaria y la formación que adquieren los estudiantes en su vida y relación cotidiana, se incluye el campo de Participación en comunidad.

A partir de los campos formativos enunciados se integran cuatro unidades de aprendizaje denominadas UAA (Unidades de Aprendizaje Autónomo) que son; Lenguaje y Comunicación, Exploración y Comprensión del Mundo Natural, Exploración y Comprensión del Mundo Social, así como Pensamiento Matemático, que corresponden a cuatro colecciones de libros que son otorgados a cada uno de los alumnos que cursan los programas educativos del CONAFE.

Estos se otorgan independientemente del nivel educativo ya que su contenido es el mismo, no obstante, se imparten conforme a las necesidades educativas de cada uno de alumnos y se presentan a manera de guía a fin de orientar su desarrollo tanto para la docente LEC como para los alumnos.

La estructura que integra cada una de estas unidades de aprendizaje (UAA) se detalla a continuación:

- *Para iniciar:* es la primera sesión de las unidades, su finalidad es la reflexión sobre el interés y las expectativas acerca del estudio del tema.
- *Presentación del tema:* en este apartado, se encuentra una introducción al tema a partir de preguntas de reflexión que ayudarán a relacionar los contenidos con las experiencias de vida.

- *Propósitos generales y específicos:* en esta sesión, se establecen las metas que se plantea alcanzar en el estudio de la unidad, cada propósito específico corresponde a un nivel de profundidad en el estudio.
- *Acepta el desafío y construye comprensiones:* en cada unidad, se proponen desafíos y enfrentar ciertos retos, como analizar textos literarios, científicos, históricos y matemáticos. Algunos textos están escritos en inglés, otros más en alguna lengua indígena, todos serán de ayuda para el ejercicio en el proceso de aprender por cuenta propia.
- *Organiza y registra lo que comprendiste:* después de que se trabaje cada desafío es importante reflexionar y discutir con el tutor los principales aprendizajes obtenidos. En todo momento, pero sobre todo en este, será muy importante hacer registro de lo que se ha aprendido y lo que se ha dificultado.
- *Revisa tu avance:* en este apartado, se encuentra el trayecto de aprendizajes que se esperan lograr con el estudio, en donde se solicita identificar los avances y retos.
- *Para seguir aprendiendo:* en esta sesión, se encuentra la bibliografía de otros materiales en donde se puede encontrar más información del tema.

Para el trabajo con estas unidades de aprendizaje el CONAFE establece un ciclo de trabajo denominado “Ciclo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo” que consta de los siguientes pasos:

0.- Catálogo de aprendizaje

1.- Elección del tema (Menú temático)

2. Se recibe tutoría para aprender por cuenta propia.

3.- Se demuestra lo aprendido

4.- Se registra el proceso de aprendizaje

5.- *Se da acompañamiento a un compañero.* (SEP-CONAFE, 2016)

De acuerdo a lo anterior se plantea que el alumno en el trabajo con las unidades de aprendizaje sea el propio autor de su aprendizaje y la docente únicamente cumple la función de ser un guía a fin de orientarlo al logro de los objetivos, estas unidades se trabajan durante la jornada escolar en un horario de 9:00 am a 2:00 pm que incluye media hora para el recreo que es de 11: 30 am a 12:00 pm tiempo designado para que los alumnos consuman sus alimentos y puedan jugar un momento.

1.3.2 Niños, padres de familia y docente aprendiendo a leer y escribir

Como hemos dado cuenta la educación que plantea el CONAFE, prevé un aprendizaje conjunto es decir postula que en la educación comunitaria todos aprenden, por lo que es necesario que desde su rol todos se involucren de manera activa a fin de formar una comunidad de aprendizaje.

En esta comunidad de aprendizaje “la figura docente, llamada Líder para la Educación Comunitaria, tiene la tarea de ser un mediador o facilitador del aprendizaje, para lo cual utiliza estrategias que favorecen la interacción de los niños con el conocimiento, con los otros, con la figura educativa y con su entorno social y físico (CONAFE, 2017)”, es decir, que dentro de su función está formar un vínculo con el entorno del alumno, sea en la impartición de los contenidos o en el desarrollo de actividades extraescolares que involucren a los padres y sociedad en general a la participación en las actividades de la escuela.

La participación de los padres en esta comunidad de aprendizaje radica principalmente en ser copartícipes de las actividades extraescolares “tareas” de los alumnos como un apoyo en casa aportando conocimientos y experiencias. Además de participar en las actividades propuestas por la docente LEC a realizar en el aula tales como talleres, reuniones etc.

Así mismo la localidad desempeña un papel central en la educación del CONAFE, porque su participación activa en la educación de los niños garantiza que los contenidos curriculares se enriquezcan con los saberes de los habitantes y que las estrategias pedagógicas sean elementos escolares y extraescolares (CONAFE, 2017).

1.4 El trabajo de campo y el análisis

Una vez delimitado el espacio empírico, el siguiente paso consistió en establecer la apertura al contexto. Es decir, la parte de la gestión que autorizara la entrada a la comunidad. En este caso fue realizada con el respaldo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), institución que brinda el programa educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Esta solicitud fue expuesta de manera escrita primeramente ante las autoridades del CONAFE en la región de Ixmiquilpan y una vez autorizada se presentó al docente LEC (Líder para la Educación Comunitaria) encargada directa de la impartición de los programas en del aula comunitaria de El Botho, que en consenso con los padres de familia tuvo igualmente una respuesta favorable y tiempo después de esto se realizó el primer acercamiento a las actividades educativas que tienen lugar en este espacio.

En una segunda etapa y teniendo garantizado el acceso se prosiguió con la selección de las técnicas e instrumentos para la investigación en los que se determinó el uso de la observación participante, la entrevista en profundidad, así como el diario de campo. Instrumentos que en congruencia con el objetivo de la investigación darían lugar a obtener la información necesaria, misma que en lo posterior sería organizada, seleccionada e interpretada para los fines de la presente tesis y que se detallan a profundidad en los siguientes capítulos, lo anterior en relación con lo establecido en las dimensiones abordadas dentro del protocolo de la investigación.

1.4.1 Observación participante

De acuerdo a esto, se determinó la utilización de la observación participante que “corresponde a la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (medio) de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1992).

Es decir, que la observación como herramienta nos permitiría estar presentes físicamente en el contexto de nuestro estudio, de tal forma que pudiéramos apreciar a través de nuestros sentidos lo que ahí acontece, de cierta forma sin interrumpir el proceso natural del fenómeno observado, aunque reconocemos que esto no es posible a razón de que nuestra sola presencia ya representa una modificación a esta naturalidad.

Estas observaciones estuvieron dirigidas a dar cuenta del acontecer de los alumnos y la figura docente dentro del aula, a fin de poder registrar las interacciones y procesos dentro de este espacio, mismas que corresponden a un total de once incluyendo una observación denominada de reconocimiento encaminada a describir en una primera instancia las características contextuales del espacio empírico.

Estas observaciones, en un primer momento estaban dirigidas a un solo alumno con la intención de poder observar de manera más concreta y específica todos los acontecimientos en su entorno, sin abordar un espacio mayor, debido a que se tenía la idea de que en el aula había un número mayor de alumnos, pero durante el ingreso al campo se observó que el aula únicamente contaba con cuatro alumnos, de ahí entonces se abrió la posibilidad de poder observarlos a todos y su mundo de vida en el aula.

Durante el primer día de la observación en la hora del recreo se tuvo el primer acercamiento a los padres de familia quienes a pesar de tener conocimiento previo de la visita, tenían la inquietud de saber el para qué o por qué de esta, por lo que cuestionaron al respecto y de la manera más clara posible se dio a conocer el objetivo de las observaciones y la visita a la comunidad, así mismo se

agradecieron las facilidades para el acceso al aula y se informó acerca de los días planeados para la realización de las observaciones posteriores.

De la misma forma durante la hora del recreo se estableció una conversación con la docente a fin de que pudiera generarse un ambiente de más confianza, en el sentido de que durante las primeras horas de la observación se percibió cierto nerviosismo de su parte al momento de dar alguna indicación a los niños, haciéndolo con voz muy baja, presentándose con frecuencia momentos de silencio.

En este primer acercamiento las madres de familia expresaron sus quejas respecto a la docente en cuanto a su forma de trabajo, al momento de la conversación se generó una cierta tensión en el entendido de que no se podían realizar comentarios a favor o en contra o realizar gesticulación alguna a fin de mantener una cierta neutralidad, tarea que resulta ciertamente complicada, esto también en el sentido de que la docente se encontraba dentro del aula tal vez escuchando la conversación ya que la distancia era corta.

Al comenzar las observaciones en el aula y a pesar de saber lo que se quería observar al momento de ir tomando registro de ello, el mismo trabajo de los niños en las actividades captaba la atención y envolvía en la actividad, ocasionando que se llegara a entretener observando únicamente lo que realizaban los niños, sin realizar anotación alguna.

En momentos cuando se realizaba el registro se sentía una ausencia de la clase en la que se estaba, ya que era como no estar al no involucrarse. La primera observación en cuanto a tiempo fue larga dado que se tomó registro desde el ingreso al aula que corresponde a las primeras actividades de la clase hasta las últimas actividades de esta, exceptuando la hora del recreo.

Posterior a esto, se decidió realizar únicamente el registro desde el momento de la llegada al aula hasta la hora en la que los niños salían al recreo, sin embargo, se siguió permaneciendo en el aula, por lo que se tuvo a bien procurar poder trabajar y apoyar a la docente en sus actividades con los alumnos. Ella daba la indicación de qué actividad realizar y cómo aplicarse y lo único que se hacía era seguir sus instrucciones.

Un aspecto que de igual forma resultó una experiencia agradable fue que en un principio se le presentó a la docente la solicitud de alguna actividad o ejercicio para trabajar con los niños, cosa que aceptó sin ningún problema; por el contrario, algunas ocasiones tuvo a bien solicitar algún material, mismo que en la medida de lo posible, se tuvo a bien realizar y entregar a la brevedad posible para que se utilizara en las actividades de enseñanza y aprendizaje que la LEC tenía planificadas con los alumnos.

En cuanto a los alumnos, el primer día de la observación se percibieron un tanto extrañados situación que se disipó durante las demás observaciones, en las que comenzaban a solicitar ayuda en sus actividades, el involucramiento en los juegos durante el trabajo con la unidad de Conciencia Corporal, o en la hora del recreo, también comenzaban a entablar pequeñas conversaciones, a realizar preguntas y solicitar opiniones sobre cualquier tipo de tema.

Se hacía latente el establecimiento del “rapport” mencionado por Taylor y Bodgan, (1992). Lo que creaba un ambiente de confianza dentro del aula, sea con los alumnos o con la docente lo que generó cierta armonía en las observaciones, que desde su comienzo hasta casi el final se realizaron sin inconvenientes en cuanto al acceso y permanencia en el aula.

Las limitaciones que se presentaron en la mayoría de las ocasiones fue el tiempo en el que podían realizar las observaciones que por lo general fueron los viernes de cada semana. En un principio y después de la observación de reconocimiento surgió el interés de poder registrar lo que se trabajaba en la asignatura o unidad de aprendizaje denominada “Lectura y Escritura” que se trabaja en el aula una hora a la semana los días miércoles de acuerdo con el horario establecido, sin embargo, esta acción sólo pudo realizarse una vez dado el tiempo destinado.

Además de esto la hora en la que se ingresaba a la institución que era regularmente sobre los 15 o 20 minutos después de comenzada la clase ocasionaba que no se pudiera tomar registro de esta en su inicio y las actividades que en este lapso de tiempo se realizaban, a razón de que el acceso a la comunidad estaba limitado en cuanto a transporte, por lo cual también se limitó la oportunidad de establecer

mayor contacto con las madres de familia que por las mañanas en lo regular iban a dejar a su hijos a la escuela.

Otra limitante también se dio en cuestión a que los días destinados para la observación correspondían también al tiempo en que se realizaban las reuniones de tutoría de la LEC a cargo de la clase, llevadas a cabo el último viernes de cada mes, bajo dos modalidades; de acuerdo con la docente el primer mes se destinaba a la realización de actividades de logística (relacionado a lo administrativo) y el segundo mes, se trabajaban tres días comenzando jueves para terminar sábado, pero en este espacio las actividades realizadas eran de tipo académico.

Sin embargo, las ocasiones en las que se realizaron las observaciones fueron muy fructíferas para la investigación, por lo que esta herramienta desempeño el papel protagonista, al ofrecer información relevante que dio pauta a la interpretación y contraste con las conceptualizaciones dadas por los autores, permitiendo dar cuenta del acontecer diario de nuestros sujetos de estudio en su contexto propios.

1.4.2 Entrevista en profundidad

Como parte de las técnicas seleccionadas estuvo también la entrevista en profundidad que, en complementariedad con la observación participante, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), “en contraste con la entrevista estructurada, es flexible y dinámica, no directiva, no estructurada, no estandarizada y abierta”, pensada desde un inicio para los padres de familia y la docente, y que tuvo como objetivo el poder conocer los aspectos relacionados con el ambiente alfabetizador familiar del alumno.

A fin de orientar el desarrollo de la entrevista en profundidad, los autores plantean la realización de una guía de entrevista que corresponde a “una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista, el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía

de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas (Taylor y Bogdan, 1992).

De esta forma se diseñó la guía de entrevista como instrumento que dio paso a la realización del plan o guía de entrevista dirigido a las madres de familia y a la docente esto en relación con el objetivo y las preguntas de investigación establecidas dentro del protocolo en las que se consideraron las siguientes dimensiones: Personas que integran la familia del niño, características y hábitos de los integrantes de la familia (en cuanto a lectura y escritura), actividades de lectura dirigidas a los niños, características de los niños al realizar actividades que impliquen lectura y escritura (realización de actividades extraescolares * tareas), manera en la que los adultos (integrantes de la familia apoyan a los alumnos en la realización de estas actividades* tareas y el uso de material impreso en los hogares.

En cuanto a la implementación de las entrevistas existieron ciertos aspectos considerados como obstáculos o limitantes en su aplicación en dos sentidos; el primero en el hecho de que las madres de familia sintieron cierta desconfianza al momento en el que se planteó realizar las entrevista, una de las razones de esto se pudo vislumbrar posterior a la entrevista, en la que se pudo conocer que el servicio de Primaria Comunitaria en la comunidad está condicionado por la institución, esto en virtud a que la matrícula de alumnos que se tiene dentro del aula es inferior al mínimo establecido para la implementación del programa.

Así mismo, al momento en el que se planteó a una de las madres de familia la posibilidad de una entrevista ella aceptó cuestionando las intenciones, por lo que se trató de comunicar el objetivo de una manera clara, de tal manera que generará cierta confianza, sin embargo, durante las siguientes dos visitas de observación se percibió su ausencia tanto en las mañanas al ir a dejar a sus hijos, como en las tardes al ir a recogerlos , presentada esta situación se optó de cierta forma por provocar estas preguntas a fin de poder conocer la información requerida sin establecer precisamente una entrevista como tal.

Y en otro sentido al momento de realizar las entrevistas el no tener algo estructurado como se acostumbra, dio lugar a la generación de momentos en los

que se desarticulaban las ideas a expresar y se daba tendencia a repetir los planteamientos, así como la generación de espacios en los que ya no se sabía sobre que se estaba hablando, razón por la cual resultó por lo menos en el ámbito de esta investigación una tarea compleja, misma que se fue solucionando a través del diálogo informal.

El diálogo informal corresponde a una excelente manera de abordar algún tema de interés en particular, como en este caso lo fueron los temas poco abordados en la entrevista, ya que al momento en el que se alude a una “entrevista” de inmediato la persona tiende a predisponer no solo sus respuestas o acciones sino que también se predispone a las intenciones de entrevista como tal, mientras que en un diálogo informal la conversación es más abierta y el clima generado brinda mayor confianza y apertura. Por lo que en los momentos menos esperados se buscó un acercamiento a las madres de familia de tal forma que pudieran comentar sin preocupación alguna o predisposición.

1.4.3 Diario de Investigación

Fue planteado como una forma de poder registrar el acontecer de la investigación y la forma en la que esta se iba desarrollando, abarcando aquellos acontecimientos o información generada de manera espontánea dentro de la estancia en el campo, así como aquellas experiencias generadas en el investigador, herramienta que en conjunto con los instrumentos antes mencionados daría lugar a complementar y estructurar los resultados de la investigación.

A fin de manejar con mayor propiedad la información, esta fue registrada en tres apartados; el primero corresponde al diario de campo en el que se registraron aspectos clave suscitados en espacios no generados artificialmente o previamente condicionados, como las pláticas espontáneas con los alumnos, la docente y madres de familia en las que se exponían distintos aspectos relacionados a la investigación que escapaban o no pudieron ser rescatados con las demás herramientas ocupadas.

El segundo apartado, refiere al diario íntimo que comprende el registro de las experiencias generadas en el investigador al contacto con el espacio de la investigación, abarcando las emociones y sentimientos que se experimentan en el acontecer de las actividades observadas y vividas al encontrarse dentro del campo, lo anterior en relación a que somos sujetos con una cultura propia adentrándonos a un espacio en el que los sujetos a estudiar poseen de igual manera una cultura propia.

Y en un tercer apartado el extra texto, que en el sentido técnico del término, son las fotos, dibujos, planos y glosarios⁸ que el investigador tiene a bien rescatar en el campo de la investigación, es decir que mientras el investigador está inmerso en el campo tendrá un acercamiento con actividades o espacios que podrán ser fotografiados o en su caso dibujados a fin de presentar de manera más fiel lo observado, por lo que las fotografías serán parte fundamental de este diario fungiendo como un registro de algo observable, también en este se integran todos aquellos documentos al alcance del investigador como es el caso de expedientes escolares, hojas de actividades etc., que serán de gran ayuda en la investigación.

Para el caso de la presente investigación esta herramienta en general desempeñó un papel importante en relación a las limitaciones presentadas en la entrevista, ya que en esta se rescataron aquellos elementos que no pudieron ser abordados y de esta manera se dio una complementariedad entre instrumentos, así mismo el extra texto dio lugar a captar de manera inmediata datos sumamente relevantes relacionados con el trabajo áulico de los alumnos y que en la observación participante quedaban fuera dadas las limitaciones temporales.

1.4.4 Análisis con Atlas. Ti

Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió a organizar cada uno de los registros obtenidos. Para esta tarea una herramienta utilizada fue el programa

⁸ René Lourau (1989) El diario de investigación, materiales para una teoría de la implicación

Atlas. Ti, que permite introducir una serie de archivos, y ordenarlos de tal forma en la que podamos, por así decirlo, separar todo en las más mínimas partes, a fin de conocer a profundidad lo recolectado y después volver a armar todo, de tal forma que se posea una estructura adecuada para su interpretación.

Para el trabajo con esta herramienta en un primer momento se hace necesario digitalizar todos aquellos documentos recabados y construidos, dividiéndolos en dos partes; *los documentos primarios* y *los documentos secundarios*, los primeros comprenden el registro de las observaciones, del diario de investigación y de las entrevistas, mientras que los secundarios refieren al extra texto es decir las fotografías, planos, dibujos etc., recabados u obtenidos en el trabajo de campo.

Una vez hecho lo anterior, los documentos primarios son analizados utilizando la codificación, es decir cómo cada uno de los documentos responde a las intenciones y líneas del proyecto, le son asignados símbolos denominados códigos que no son más que letras que representan algún eje o tema de la investigación. La asignación de estos códigos permite categorizar la información obtenida a partir de los diferentes documentos de apoyo, estructurándola en conjuntos de información que serán posteriormente organizadas a partir de la herramienta de formación de familias.

Las familias corresponden a grupos más estructurados de información, que permiten dimensionar la investigación en ejes interrelacionados entre sí, para posteriormente dar paso a la organización y estructuración vertical de la investigación en un índice hipotético.

De manera general, el trabajo con el atlas ti, permite organizar y reorganizar la información obtenida de tal forma que podamos verla por separado y en su conjunto para así visualizar sus relaciones y dimensiones.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

Una vez configurado y descrito el marco de referencia empírico metodológico, se hace preciso abordar nuestro tema de investigación desde la perspectiva teórica con la que este ha sido estudiado por los investigadores y teóricos educativos, es decir, la revisión y análisis de los datos existentes y que dan cuenta de alguna o varias de las dimensiones retomadas en nuestro estudio, a fin de conocer ; ¿cuáles han sido las principales investigaciones realizadas en este ámbito?, ¿cuáles son las conclusiones a las que se ha llegado y porque? , y sobre todo ¿cuáles son las aportaciones que se han realizado?

Los estudios realizados en el ámbito de la lectura y la escritura como procesos, permiten a las diferentes instituciones de educación, construir o adoptar nuevas teorías respecto al modo de comprender el significado de leer y escribir, a partir de lo cual se retoman de igual manera nuevos enfoques para su enseñanza y aprendizaje. Esto en el sentido de que cada una de estas investigaciones (realizadas a partir de diferentes metodologías) aportan nuevas perspectivas de comprensión, pero sobre todo generan propuestas solidas orientadas a la mejora.

Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados en los diferentes ámbitos de estudio, en el proceso de aprender a leer y escribir siguen existiendo vacíos de interpretación respecto a la forma en la que deben ser abordados, no solo por las instituciones educativas, sino por las instituciones que promueven las políticas públicas y que orientan su desarrollo, además por supuesto de nuestro papel como sociedad y la forma en que concebimos estos procesos.

2.1 El proceso de aprender a leer y escribir

En el análisis de este estudio abarcaremos la comprensión de la lectura como una actividad compleja del conocimiento en la que intervienen y confluyen diferentes

capacidades y actividades muy diversas⁹. Esto no solo por parte del sujeto que aprende, sino que involucra también la participación de los docentes, padres de familia y el contexto en el que el sujeto se desenvuelve.

Hacemos referencia al contexto en el aprendizaje de la lectura a razón de que “toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Ferreiro y Gómez, 2002, pág. 18). Es decir, el contexto en el aprendizaje desempeña un papel relevante no solo en la concepción que el sujeto pueda tener de la lectura sino también del sentido que va asignarle en el acto de leer, así como de la interpretación generada después de la lectura.

Así mismo, las estrategias planteadas por los docentes entorno a la enseñanza de la lectura retoman su importancia en este proceso a razón de que “aprender a leer, implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto, implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos” (Ferreiro y Gómez, 2002, pág. 27).

En lo anterior volvemos a aludir a la importancia que tienen el planteamiento de estrategias orientadas hacia una enseñanza con sentido, es decir que desde el ámbito del aula el docente debe proponer actividades en las que el sujeto pueda tener una interacción directa con el texto, mismo que debe responder como objeto de conocimiento a los intereses y necesidades propias del que aprende. Por lo que estas estrategias no solo serán planteadas por el docente sino también por los padres de familia en la forma en la que, desde sus estructuras internas ellos interpreten el sentido de lo que es leer.

En cuanto a la escritura, este proceso se da en el transitar de diferentes etapas, referidas por Emilia Ferreiro (2004) como niveles de conceptualización, en los que el alumno adoptará el sistema alfabético de manera paulatina comenzando por la diferenciación del dibujo hacia la realización de símbolos con significado atribuido,

⁹ Bernabeu (s/f) La Lectura: ¿Compleja actividad del conocimiento?

en un principio de manera propia y en un nivel de concreción más avanzado el significado será atribuido ya de manera lógica estableciendo relación entre lo que plasma y el significado de los códigos o signos.

Razón por la cual al momento en que el alumno ingresa al aula este ya posee estructuras variadas que lo ubican en alguno de estos niveles, por lo que aquí la diferenciación entre cada uno de los sujetos debe ser prioridad a modo de poder continuar su desarrollo en el ámbito formal y no orientar el proceso de tal forma que pueda ocasionar un retroceso en el sujeto, por lo que se postula que su enseñanza:

No se trata de un método, pues las etapas en el proceso de construcción no se pueden «enseñar», sino más bien la función del docente consiste en propiciar actividades que favorezcan la movilización, el avance de los aprendientes de un nivel al siguiente, en el marco de una estrategia pedagógica significativa y respetando los «tiempos» de cada persona. Esto implica que no es posible homogenizar. Es necesario respetar los ritmos de cada aprendiente en un clima de gozo y de valoración de la diversidad. (Flores y Hernández, 2008, pág. 3)

Bajo este planteamiento es importante considerar que los métodos bajo los cuáles se plantea la enseñanza de la lectura y la escritura deben estar orientados a las características propias del sujeto, sin pretender partir de la nada antes bien se precisa comprender el entramado estructural que este lleva consigo, a fin de dar continuidad a lo ya cimentado. En este plano también habrá que dar cuenta de la influencia ejercida o no por los padres de familia en su entorno de desarrollo.

2.2.1 Variables relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura

La importancia asignada al aprendizaje de la lectura y la escritura se da a razón de que corresponden a las principales herramientas de las cuales se valdrá el sujeto para la consecución de nuevos aprendizajes, tan es así que se considera que la

alfabetización inicial, de no producirse en los primeros años de escolaridad será un déficit que se arrastrará a lo largo de la escolaridad (Ricca, 2012, pág. 1).

Razón por la cual es importante analizar cada una de las variables que en estos procesos confluyen, ya que como hemos retomado con anterioridad, hablar de lectura y escritura es abordar un complejo entramado que envuelve conceptualizaciones como las estrategias de enseñanza planteadas por el docente y padres de familia, el contexto en el que el sujeto se desenvuelve, así como la influencia que ejercen en el aprendizaje no solo en consecuencias positivas sino también negativas.

La autora Mónica Viviana Ricca en su estudio “Fracaso escolar, fracaso en la alfabetización inicial” asevera que, aunque el objetivo de la escuela primaria es alfabetizar a los alumnos, no siempre se logra y los retrasos en la lectura y la escritura se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Ricca, 2012, pág. 1). Siendo la escuela quien asume esta responsabilidad, como actores o principales facilitadores de estas estrategias, quienes a su vez han vislumbrado como parte de su actuar la mejora en sus métodos y materiales propuestos para estos fines.

Sin embargo, estas dificultades también son frecuentemente vinculadas a la falta de vocabulario, a la dificultad en la decodificación, al nivel socioeconómico, a la situación alfabética de los hogares (Ricca, 2012, pág. 1). En esta aseveración podemos rescatar además de los indicadores relacionados directamente con las características internas del sujeto, al vínculo existente entre estas y el contexto en el cual se desenvuelven, a razón de que será precisamente este quien proporcione el primer acercamiento a la lectura y la escritura.

Que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad y en grado considerable de su historia familiar. Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; de que la lectura es algo deseable, y que se la haya inculcado también

confianza, en su inteligencia y en sus aptitudes académicas.
(Bettelheim y Zelan, 2015, pág. 15)

En este caso cuando referimos al contexto hacemos alusión también a los actores participes en él, en este caso los padres de familia quienes de manera intencionada o no se vuelven generadores de espacios de motivación y apertura hacia el desarrollo de actividades que promueven de manera directa o indirecta el desarrollo de las habilidades necesarias o precursoras del acto de leer y escribir.

Ahora bien, la importancia que ejerce la creación del vínculo entre la familia y la escuela recae en el hecho de que si bien iniciada la etapa de enseñanza formal el sujeto lleva consigo una serie de estructuras que lo llevarán a desarrollar su aprendizaje, estas no siempre son las más óptimas, es decir que mientras algunos sujetos ya han tenido un acercamiento directo con materiales o espacios relacionados con la lectura y la escritura, otros escasamente han tenido estos encuentros.

Razón por la cual autores como Bettelheim y Zelan, (2015), aseveran que , cuando el impacto del hogar haya sido negativo, puede que las experiencias escolares del pequeño ejerzan, en condiciones óptimas, una influencia correctiva, aunque solo con el paso del tiempo. Es decir, que al ingresar al aula, los esfuerzos a realizar por los docentes no solo estarán encaminados en continuar con un proceso que ya ha sido empezado, sino que también tendrán la tarea de corregir o mediar las brechas generadas en el contexto de desarrollo del sujeto.

De tal forma que, con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presente la lectura y la literatura (su valor y significado). (Bettelheim y Zelan, 2015, pág. 15).

2.2 Contexto alfabetizador familiar

Para los fines de este proyecto retomaremos la conceptualización de contexto alfabetizador familia como el conjunto de los recursos del hogar que abarcan experiencias en las cuales el niño se encuentra en contacto con eventos que involucran la lectoescritura y la disponibilidad de materiales impresos; además de las habilidades y conocimientos prelectores definidos como precursores de la lectura formal, que tienen sus orígenes en las experiencias tempranas de la vida de un niño (Andrés et al 2010).

En la definición anterior, podemos rescatar en un primer momento que, se hace alusión a recursos los cuales podemos definir como una ayuda o un medio proporcionado al sujeto al fin de lograr un fin, los cuáles pueden ser físicos como libros o libretas, pero también, hace referencia a la forma en la que estos son dispuestos a los sujetos, en este caso aludiendo a experiencias en las que se tiene contacto con estos, esto es por un lado los recursos y por otro lado los mediadores de los recursos.

Expuesto lo anterior , existen algunos autores que postulan una diferenciación o clasificación de estas características, en función a la forma en la que estas son dadas o presentadas a los niños, es decir que mientras algunas de ellas son propuestas por los padres de familia o cuidadores tales como los tiempos destinados para la lectura, otros se limitan a los recursos existentes tales como los materiales impresos , para lo cual se realiza una distinción en dos apartados: El contexto alfabetizador activo y el contexto alfabetizador pasivo.

2.2.1 Contexto alfabetizador activo

Referimos a contexto alfabetizador activo, a aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades que promueven la alfabetización o el desarrollo del lenguaje, como la lectura compartida de libros infantiles, tareas

de dibujo o escritura conjunta y esfuerzos de instrucción directa (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006, pág. 65)

Es decir que este contexto rescata más la importancia de la mediación dada por parte de los padres de familia o cuidadores, en el desarrollo de actividades que motiven y proporcionen al sujeto espacios en los que la práctica de la lectura sea cotidianos, mismo que no solo puede ser proporcionado por los padres de familia, sino que también puede ser mediado por los docentes al interior de las aulas o en actividades conjuntas en las que se involucre la participación de los padres de familia.

2.2.2 Contexto alfabetizador pasivo

Por otro lado, el contexto alfabetizador pasivo comprende los recursos del hogar y las actividades que incluyen el uso del lenguaje escrito por parte de los adultos del entorno. Estas características hacen posible que los niños atraviesen por experiencias que les permiten observar a sus progenitores en actividades cotidianas de lectura y escritura. Aquí el énfasis sobre el papel que juega el contexto está puesto en el rol del aprendizaje indirecto a través de modelos, en relación con el impacto que pudieran tener sobre el desarrollo de habilidades y conocimientos infantiles (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006, pág. 65)

Mientras que en el contexto alfabetizador activo impera el desarrollo de actividades propiamente planeadas, en este contexto que puede decirse es el que más se observa al interior de los hogares, se el desarrollo de actividades que, si bien propician experiencias relativas a la lectura y la escritura, no son intencionadas ya que forman parte misma del ambiente en el que los sujetos se desenvuelven, tales como las acciones que sus padres realizan.

También cabe nombrar dentro de esta diferenciación que frecuentemente en el contexto alfabetizador pasivo se involucran aspectos inherentes a las familias como

es el caso de su formación académica, sus costumbres y hábitos, así como de las condiciones económicas en las que viven y que forman parte de su realidad.

La diferenciación presentada se realiza únicamente con el fin de distinguir sus principales características ya que es preciso mencionar que estas por lo general van de la mano, un ejemplo claro es que puede atribuirse a la existencia de material gráfico una intensificación de las actividades de lectura, sobre la base de un mayor interés, y posiblemente disponibilidad de recursos. (Querejeta et al, 2004, pág. 8)

Por lo que, de acuerdo con la autora Maira Querejeta “El contexto alfabetizador no constituye un constructo unitario, sino que deben discriminarse en su interior los aspectos que impactan en mayor medida en los niños preescolares. Para ello no sólo deben utilizarse como únicos indicadores el nivel sociocultural de la familia y/o la frecuencia de las experiencias de compartir la lectura con el niño. Esta visión simplista no describe adecuadamente las relaciones entre dicho contexto y sus consecuencias en el desarrollo infantil. (Querejeta et al, 2004, pág. 2)

Lo anterior en función a que el contexto alfabetizador familiar como variable asociada al aprendizaje de la lectura y la escritura ha cobrado un papel determinante en su logro o fracaso, razón por la cual los indicadores a tomar en cuenta para su estudio deben tener siempre en consideración que todas estas características mencionadas ejercen un impacto diferente en cada sujeto, por estas razones al momento de realizar estudios de este tipo es necesario abrir más nuestro panorama, sin dar lugar a la generación de predisposiciones respecto a los que se pueda o no encontrar en los campos de estudio.

2.3 Contexto alfabetizador familiar en poblaciones denominadas pobres o carenciadas

Habiendo expuesto las diferentes características que envuelven el contexto alfabetizador familiar tanto pasivo como activo y dado cuenta de la importancia que este ejerce en el aprendizaje de la lectura y la escritura, antes de la instrucción formal, así como durante, cabría cuestionarse respecto a que ocurre cuando estas

condiciones no son dadas a los sujetos, es decir cuando en sus hogares no reciben influencia de los factores ya mencionados o cuando esta influencia no es positiva.

Diversos estudios realizados que involucran la relación existente entre el contexto alfabetizador familiar y las poblaciones de familias pobres o “carenciadas”, aluden al hecho de que, en estos contextos, no siempre se proporciona un ambiente rico en oportunidades de contacto con el lenguaje escrito. (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006, pág. 81)

Lo antes referido se relaciona directamente con las características contextuales de esta población, denominada de esta manera “carenciadas” a partir de que cuentan con indicadores tales como; el rezago educativo, analfabetismo, pobreza, así como escasos recursos. Es decir que si en estos contextos las prácticas relativas a la lectura y la escritura son escasas o nulas tiene que ver en principalmente con las condiciones en las que los sujetos se encuentran.

De acuerdo a esto para la práctica de la lectura y la escritura con sentido es necesario disponer no sólo de adultos alfabetizados cuyas prácticas de lectura y escritura sean variadas y frecuente, sino, además, contar con hogares en los que se propicie que los niños participen en interacciones específicas con los cuidadores, que favorezcan los aprendizajes prelectores (Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006, pág. 81).

2.4 El papel del contexto alfabetizador familiar en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Es apremiante el reconocimiento que en cada uno de los estudios se da al ambiente alfabetizador familiar como favorecedor del desarrollo de habilidades verbales y el enriquecimiento del vocabulario, así como el interés por la lectura, haciendo énfasis en que todas aquellas oportunidades de interacción directa o indirecta con material impreso contribuyen también a fomentar en el niño un creciente interés por la lectura y la escritura. (Alegría y Cordero, 2000, pág. 1)

El ambiente alfabetizador como se menciona dependiendo del contexto al cual se haga referencia será factor determinante en el desarrollo de las habilidades de los sujetos aun antes de comenzada su educación formal, sean estas actividades propuestas con esta intención o no, aunque en la mayoría de los casos es frecuente que las familias no reconozcan el impacto que ejercen el aprendizaje de sus hijos, planteando que este comenzará a aprender hasta comenzar a ir a la escuela.

Sin embargo, como hemos dado cuenta el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura dependerá, en gran medida, de las habilidades y conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela. Esos conocimientos y habilidades no se desarrollan en el vacío, no son algo que sucede en la vida de los niños por efecto del calendario madurativo. Proviene de la red de interacciones en las que participa el niño en los contextos habituales de vida. (Alegría y Cordero, 2000, pág. 1)

CAPÍTULO III

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DURANTE LA JORNADA ESCOLAR

Las actividades que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen lugar en diferentes escenarios, desde el momento en que nacemos nos rodeamos de elementos que nos hacen apropiarnos del lenguaje tanto oral como escrito, por ejemplo, al ver un anuncio en la televisión, escuchar una historia, una conversación, etc.

Aprender a leer y escribir no se limita únicamente a recibir una instrucción formal dentro de las escuelas, sino que tiene diferentes variables, pese a esto “estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar” (Ferreiro, 2004, p. 123).

Resulta importante reflexionar respecto a que ningún alumno al comenzar su instrucción en la escuela lo hace desde cero, es decir que no ingresa sin ningún tipo de conocimiento previo, ni tampoco será la escuela el único medio en el que el alumno desarrollará su proceso de aprendizaje, por la sencilla razón de que no es el único medio en donde el alumno se desenvuelve.

A pesar de esto la misión de “enseñar a leer y a escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares” (Ferreiro y Teberosky, 2003, p.9), y es precisamente a la escuela a quien se atañe esta responsabilidad, así si el alumno aprende a leer en la escuela, esta es reconocida por tener buenos maestros, métodos de enseñanza etc.; por otro lado, si el alumno no aprende se denuncia que la escuela no tiene buenos maestros o métodos adecuados.

Por esta razón “la lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero, a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende. Junto con el cálculo elemental, la lecto-escritura constituye uno de los objetivos de

la instrucción básica, y su aprendizaje es condición de éxito o fracaso escolar” (Ferreiro y Teberosky, 2003, pág.13)

La importancia de la lectura y la escritura en la escuela recae en que corresponde a un aprendizaje fundamental que abre puertas a más aprendizajes convirtiéndose en una base o pilar, además que los docentes adquieren una gran responsabilidad, ya que es precisamente aquí cuando la misión de apoyar a los niños y generar espacios para su aprendizaje resultan más necesarios.

En el aula comunitaria saber leer y escribir corresponde a una tarea prioritaria ya que para el alumno significa tener una mayor independencia en la realización de sus actividades escolares, así también sucede con la docente quien se permite tener una mejor organización dentro del aula.

Estos procesos se presentan en el alumno de innumerables formas, mientras que para algunos resulta una tarea fácil, para otros, corresponde a un reto importante que conlleva a consecuencias un tanto complejas, no sólo para el alumno sino también para la docente, los padres de familia y la escuela misma.

Dentro de este capítulo reflexionaremos respecto a la manera en la que se dan estos aprendizajes en el contexto específico del aula comunitaria, a partir de un acercamiento con el desarrollo de las actividades diarias de la jornada escolar, y para este fin consideramos importante reconocer dos aspectos fundamentales: la lecto–escritura como actividad compleja ¹⁰ que es responsabilidad de organizar y sistematizar su enseñanza desde la escuela y, la lecto-escritura como transposición gráfica del lenguaje que se aprende y desarrolla de forma cotidiana.

El primero corresponde a la lectura, entendida como “una actividad compleja en la que intervienen numerosos procesos, desde la percepción de los estímulos (letras,

¹⁰ La complejidad a la que aquí se hace referencia tiene fundamento en el pensamiento de Edgar Morín quien sustenta que el estudio de lo complejo ha impactado también en el ámbito más directo de las interacciones de los seres humanos: la educación, la interpretación de la sociedad, la política, y la comprensión del momento actual que vive la humanidad.

palabras, etc.) hasta que se logra extraer el significado del texto. Algunos se dan en las etapas iniciales del procesamiento, interactuando, a su vez, con otros más complejos, necesarios para poder extraer el significado del texto; esto es, la comprensión”. (Sacristán, 2017, pág. 15)

Consideramos este concepto en relación a que si bien al leer se percibe y “extrae” por así decirlo el significado de las letras plasmadas, la lectura no se limita a esto, sino que conlleva como el mismo autor menciona a procesos más complejos como la comprensión, poder identificarnos con la lectura, estar en contra de lo que ahí se dice, plantearnos nuevas alternativas, generar nuevas ideas, imaginar y viajar mediante ella; estas son algunas de las cosas que podemos realizar al leer , más allá de sólo decodificar las letras.

En un segundo momento consideraremos a la escritura como “una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras (Ferreiro, 2004), es decir este corresponde a un proceso en el cual podemos dejar evidencia de lo que pensamos o decimos de una manera gráfica, escribir es complejo en función a que las ideas se plasman no sólo para quedarse guardadas sino para poder compartirlas con otros y expresar los significados que asignamos a las cosas.

Por esta razón “la lectura y la escritura son herramientas que necesitan practicarse para su uso funcional” (CONAFE, 2017), es decir cuando se enseña y aprende a escribir debe realizarse teniendo conciencia de su importancia sobre la vida no solamente de quien enseña o aprende, sino de todos aquellos que los rodean y la forma en que pueden usarlo en las condiciones, tiempos y lugares de su propia existencia.

En todos los programas que implementa el CONAFE (Consejo Nacional del Fomento Educativo), la adquisición y el fortalecimiento de la lengua escrita son procesos esenciales, ya que al promover en los estudiantes la lectura y la escritura, se les fomenta el desarrollo de su autonomía para seguir aprendiendo y para que puedan acceder a la información de diversas fuentes (CONAFE, 2017).

En los programas impartidos dentro del aula comunitaria se implementa el Modelo educativo ABCD (Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo) (CONAFE, 2017), mismo que para la adquisición de la lectura y la escritura contempla los siguientes principios:

- El interés del estudiante por comunicar el contenido aprendido precede al uso del conocimiento del uso del código para escribir.
- El interés por entender, comunicar y escribir lo que sabe, es lo que mueve a un estudiante a adquirir la lectura y la escritura.
- No se aprende a escribir sin sentido y sin contenido.
- El proceso de la adquisición de la lectura y la escritura no debe apresurarse, cada alumno se acercará de la manera que pueda al proceso de escritura y/o lectura, hasta lograr la convencionalidad del mismo. Hay que respetar el ritmo de los estudiantes.
- La adquisición de la lectura y la escritura se trabajarán diariamente durante la jornada escolar mediante la tutoría de cualquiera de las Unidades de Aprendizaje Autónomo, no sólo al estudiar las que corresponden al área de Lenguaje y Comunicación.

En este último postulado se hace referencia a que si bien dentro de las actividades programadas a desarrollarse en el programa de Primaria comunitaria y Preescolar Comunitario que es el caso de nuestro estudio, existen actividades directamente relacionadas a la enseñanza de la lectura y la escritura, estas no pueden desvincularse de las demás ya que la lectura y la escritura van a ser pilares fundamentales para el aprendizaje de los demás contenidos escolares.

3.1 Actividades para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en el aula de clases

De acuerdo al modelo curricular del CONAFE ABCD, se proyecta que el aprendizaje de la lectura y la escritura sean actividades que se promueven diariamente durante la jornada escolar, y esta no debe limitarse únicamente a las actividades correspondientes al área de Lenguaje y Comunicación, ya que la lectura y la escritura están presentes en todo momento.

En el desarrollo de la jornada diaria escolar los alumnos de la Primaria y Preescolar Comunitario, desarrollan diversas actividades en las que aprenden y ponen en práctica la lectura y la escritura, a fin de fortalecer estas prácticas el CONAFE plantea dentro de su programa algunas líneas de acción que fomentan este aprendizaje, planteadas para realizarse como parte de la jornada escolar y durante el trayecto del curso, que son: el pase de lista y la lectura de regalo.

3.1.1 El pase de lista

Al comenzar la jornada escolar después de la actividad de bienvenida en la que los alumnos y la docente se dirigen un saludo cordial como forma de comenzar el día de clases, se continúa con el pase de lista mismo que “se realiza usando diferentes actividades lúdicas que permiten a los estudiantes identificarse como parte de un grupo. En el caso de los niños más pequeños les permite reconocer cómo se escribe y lee su nombre, diferenciándolo del de sus compañeros” (CONAFE, 2017, pág. 144).

Una de las prácticas frecuentes desarrolladas para este fin es la formación del nombre de los alumnos a partir de tarjetas en las que se plasman las letras del abecedario en mayúsculas y minúsculas, esta actividad permite que los alumnos puedan interactuar con las letras formando su nombre, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

“Sentados sobre el piso del aula, de manera que queda un pequeño espacio entre ellos donde están colocadas unas tarjetas con las letras del abecedario en mayúsculas y en minúsculas (elaboradas en hojas de papel blanco), se encuentran los cuatro alumnos cada uno tiene una hoja tamaño carta en la que se encuentran ya formadas algunas palabras con estas tarjetas. Al momento buscan las letras para formar su nombre completo, mientras lo hacen frecuentemente uno de los alumnos (el más pequeño) dice a la docente que no encuentra ninguna letra de su nombre, que ya no hay letras, o que ya se acabaron, a esto la docente pregunta cuál es la letra que busca, el niño le responde, y ella describe la forma de la letra apoyándose de su mano para simularla”.

R02PACUAAECMN17032017MGTP05

En este párrafo logramos ver que los alumnos a pesar de conocer su nombre y poder expresarlo de manera oral, al representarlo con letras les permite reconocer primeramente que su nombre puede ser personificado de alguna forma, y en segundo lugar reconocer cuáles son las letras que lo representan como dimos cuenta en el momento en que el alumno cuestiona respecto a que no encuentra letras de su nombre.

El significado que adquieren las letras cuando se unen para formar el nombre propio de un niño, los invita a querer descubrir la manera de hacerlo por ellos mismos, los desafía a dominarla, a hacer propio el lenguaje escrito, hasta decir: “Esas son mis letras” (SEP-CONAFE, 2011)

Al tratarse de la conformación de su nombre resulta significativo en función a que ya están familiarizados con él, sea de manera oral o escrita, correspondiendo a una estrategia de aprendizaje sencilla, pero de alto impacto para los alumnos, además de apoyar a los más pequeños, puesto que al reconocer su nombre entre los de sus compañeros, “les permite acercarse a la escritura con sentido, ya que no sólo es una palabra, sino que los nombra y les da identidad” (CONAFE, 2017)

Como bien hacen mención Ferreiro y Teberosky (2003), “el nombre propio pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación, como el prototipo de toda escritura posterior”, lo que resulta

importante si visualizamos en la escritura una forma de poder representar aspectos significativos de nuestro pensamiento, así como el sentido que le otorgamos.

Reconocemos entonces la importancia que representa la práctica de la escritura del nombre propio en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ya que como podremos dar cuenta más adelante, las letras que corresponde al nombre de los alumnos son las que más reconocen y logran identificar.

La escritura del nombre representa para los niños un reto diferente, por ejemplo, para el alumno de primer grado de preescolar la dificultad es mayor ya que aún le cuesta identificar las letras, su forma y la secuencia de las mismas, por lo que es necesaria una mayor orientación por parte de la docente.

Mientras que para el alumno de primer grado de primaria, la dificultad recae en reconocer las letras de sus apellidos ya que las de su nombre las distingue de manera más fácil, y si bien el alumno conoce cuáles son sus apellidos presenta dificultad al momento de escribirlos:

“Daniel continúa ahora con sus apellidos, la docente le pide que pronuncie su apellido en voz alta y pausada (le da el ejemplo), a fin de encontrar más fácilmente las letras”.

R04PACUAAECMN07042017MGTP20

Damos cuenta en el ejemplo anterior que al repetir de manera oral y pausada el apellido del niño, le permite identificar cuáles con las letras que lo integran, esta estrategia corresponde a una práctica utilizada con frecuencia por la docente que facilita a los alumnos el reconocimiento de las letras a partir de su sonido. Ejercicio mediante el cual los símbolos denominados letras cobran sentido al identificarlas en la personalización de su nombre.

Lo anterior corresponde al método de enseñanza sintético fonético, “en el que la unidad mínima es el fonema, la cual considera que debe darse una relación directa entre el fonema y su representación gráfica. En el lenguaje español existe una alta correlación entre lo oral y lo escrito, por ello, resulta más directa la lectura de una sílaba asociada a un fonema” (CONAFE, 2011) Luego de allí, construir palabras, frases y oraciones completas para que el lenguaje cumpla con su cometido

comunicacional y funciones para la interacción social entre sujetos de un mismo grupo socio cultural.

Es decir que para la escritura en nuestro idioma los sonidos están asociados regularmente a una representación gráfica, en este caso el alumno conoce cómo se escriben las letras, pero al escuchar la palabra completa le es difícil dar cuenta de cuáles son las letras que contiene, por esta razón, al ir pronunciando la palabra de manera más pausada el alumno logra distinguir cuáles son las letras que integran en este caso su apellido.

Así mismo otra de las dificultades observadas en los alumnos corresponde al uso de las letras mayúsculas en la escritura de su nombre como se aprecia a continuación:

” Mientras están en la actividad la docente menciona en dos ocasiones que recuerden colocar las letras mayúsculas en donde corresponde, a lo que los niños asientan realizando comentarios tales como “así como yo maestra, así estoy bien, ¿esta es una mayúscula? etc.” La docente responde a cada uno de estos comentarios ya sea asentando con palabra o con gesto”.

R02PACUAAECMN17032017MGTP05

Damos cuenta que si bien los alumnos reconocen que hay letras mayúsculas y minúsculas y que es necesario su uso, aún no las utilizan como parte de su escritura ya que la docente les hace el recordatorio de utilizarlas. Esta práctica llevará a los alumnos a convertir el uso de las letras mayúsculas como parte de la lengua escrita, en este caso de los nombres propios aún antes de reconocer los principios de ortografía y redacción de manera formal.

Por esta razón la orientación que da la docente hacia los alumnos recordando el uso de estas letras corresponde a una tarea fundamental que los llevará a familiarizarse con su uso tal y como visualizamos en este caso:

“La docente se queda en la mesa de Daniel, le ayuda a voltear las tarjetas (algunas están boca abajo), enseguida le pregunta a ver dime — ¿Con qué letra comienza tu nombre? — el niño señala la letra “d” y le dice con esta, la docente le indica que sí es la letra,

pero que recuerde que la primera letra de los nombres debe comenzar con una letra mayúscula, enseguida la encuentra y continúa conformando su nombre”.

R04PACUAAECMN07042017MGTP20

Podemos identificar entonces la significancia de la realización de estas actividades en los alumnos que se encuentran en el proceso de aprender a leer y a escribir, al permitirles dar sentido a la escritura y apropiarse de ella de una manera sencilla pero significativa, al tiempo en que van reconociendo la forma de las letras, su sonido, si estas son mayúsculas o minúsculas y en qué momento poder utilizarlas.

La actividad llevada a cabo en este sentido, para los alumnos alfabéticos, se traduce en una actividad de refuerzo o reafirmación de lo que ya conocen, así también para los más pequeños puede ser un acercamiento relevante para aprender a leer y escribir. Mientras que para los que han avanzado en torno a estos aprendizajes, como ya escribe sin dificultades su nombre, sería mejor proponerles otro tipo de actividades un tanto más complejas que reten sus capacidades para el aprendizaje y sobre todo el uso funcional de la lectura y la escritura.

3.1.2 Lectura de regalo

La lectura de regalo “constituye una actividad que promueve espacios de interacción entre los niños, la expresión de emociones y el intercambio de puntos de vista, consiste en que la docente LEC (Líder para la Educación Comunitaria), elija un texto breve para leer a los niños, o bien que los niños decidan qué leer, variando los temas día con día con la finalidad de que la lectura se convierta en una práctica cotidiana” (CONAFE, 2017)

Para esta actividad una de las prácticas frecuentes realizadas por la docente es solicitar a los alumnos hacer algunos dibujos en tarjetas y colocarlos en el pizarrón a modo de secuencia y relatar una historia con base en estos dibujos como se ejemplifica a continuación:

“La docente reparte un pedazo de cinta (los alumnos se notan muy emocionados, se mueven mucho y dan vueltas), pegan sus dibujos en el pizarrón de manera ordenada (en fila horizontal), se encuentran emocionados y preguntan — ¿quién va primero? —, (colocan los dibujos alternadamente) se paran en fila horizontal frente al pizarrón, visualizan los dibujos y comentan sobre ellos, la docente indica que se queden quietos para escuchar el cuento. Comienza Daniel quien relata su historia rápidamente (lo hace a partir de las imágenes que están pegadas), seguidamente continúa Brenda con su relato, en ese momento Daniel hace ruido y se muestra inquieto, la docente le llama la atención, cuando Brenda termina continúa Ana e igualmente relata una historia, al final de cada relato se dan los aplausos correspondientes”.

R04PACUAAECMN07042017MGTP20

La actividad descrita corresponde a una práctica en la que los niños dotan de sentido y significado a los dibujos a partir de la narración de una historia basada en su imaginación y en lo que ellos conocen; el sentido que le dan les permite mostrar cosas que configuran su mundo de vida y, el significado, comunicar lo que es valioso para ellos en ese mundo. Esta actividad los motivaba en el sentido de que ellos pueden elegir lo que significarán las imágenes o los títeres según sea el caso, tal y como menciona la docente:

“Les gusta mucho crear sus propios cuentos, y pues se les parece más interesante que estar leyendo un libro”.

REDPCLDCMEMGTP

Esta manera de poder expresar sus ideas corresponde a un preámbulo importante para el aprendizaje de la escritura y la lectura, ya que los alumnos logran conjugar sus ideas y estructurarlas de tal manera que encuentran un sentido a lo que expresan de manera oral y es precisamente lo que se hace en la escritura al organizar una idea y después plasmarla, lo mismo que al leer un cuento, ya que en esencia escuchamos lo que otra persona plasmó en letras.

Corresponde también a una actividad favorecedora tomando en cuenta que tres de los alumnos aún no leen y escriben de manera convencional, lo que da pauta a que participen compartiendo sus ideas, fortaleciendo así el manejo del lenguaje oral y

dar a conocer las representaciones mentales que van configurando su mundo del día a día.

En la lectura de regalo la docente también solicita a los alumnos la elección de un libro de su agrado a fin de darle lectura. Para esto cada uno de los alumnos elige un libro ya sea porque reconoce el contenido al haberlo escuchado o leído con anterioridad o porque los dibujos llaman su atención.

El sentido de esta estrategia es que los niños conozcan diferentes producciones escritas y se acerquen eventualmente y por sí mismos a la lectura, es importante que esta actividad sea placentera para los niños. (CONAFE, 2017) En este sentido, el trabajo escolar que se desarrolla en el aula comunitaria, no tiene por qué ser tortuoso para los alumnos; ha de tener algo de placentero, de divertido, de propositivo y humanizado.

Esto en relación a que la lectura debe fundamentarse en los niños como una actividad agradable dotada de todo sentido y significado tanto de quien la comparte como de quien la escucha, ya que corresponde a una oportunidad de conocer cosas nuevas como daremos cuenta en el siguiente ejemplo:

“La docente pide su libro a Brenda , cuando se lo entrega se para frente a los niños y comienza a leer en voz alta , el título es -Los zapatos-, comienza leyendo sobre la importancia de los zapatos, los niños están muy atentos mirando a la docente, ella al tiempo en que va leyendo muestra las ilustraciones, llegan a una hoja en la que están los dibujos de varios zapatos, y la docente pregunta - ¿qué pueden observar?-, los niños rápidamente responden; unos huaraches, unos tenis, botas, zapatillas, entre otros, la docente continúa leyendo, Oscar pregunta – ¿de quién es el libro?-, Ana le responde que es de la escuela, los niños prestan atención , en ese momento Ana escucha algo sobre la historia de los zapatos (cuenta acerca de cómo es que los pueblos de México comenzaron a usar los denominados huaraches), y expresa de forma oral. Oscar escucha y pregunta – ¿huaraches?- , Ana le pide a la docente que le muestre el dibujo más de cerca, y luego le pregunta ¿por qué se llaman huaraches?, la docente responde que seguramente así le pusieron las personas de antes , Oscar solicita poder observar el dibujo, Daniel comienza a bostezar y a distraerse, la docente continúa leyendo, Ana y Brenda están muy

atentas observando y escuchando, en momentos regresa la atención de Daniel, Oscar se mantiene tratando de observar los dibujos”.

R08PACUAAEYCMN02062017MGTP62

De lo anterior damos cuenta en un primer momento que la docente desarrolla lectura en voz alta interactuando con los alumnos a partir de la realización de preguntas respecto al texto que se lee y las imágenes que se observan.

Esta interacción favorece que la lectura no se desarrolle de manera plana y que los alumnos se mantengan atentos y activos, visualizando el texto como algo cercano a ellos. Poder observar las imágenes también es importante ya que pueden conocer de manera visual el contenido del texto además que pueden observar detalles no encontrados en la lectura.

También reconocemos que el contenido del libro va acorde con los conocimientos que tienen los niños, ya que al tratarse de “los zapatos” pueden hacer aportaciones como damos cuenta al momento en que la docente pregunta - ¿qué pueden observar? - ellos responden en función a que reconocen el contenido y pueden enriquecer su conocimiento a partir de la información nueva.

Mientras que, si la lectura se realiza de manera plana, esto es sin interacción entre la persona que lee en este caso la docente y los alumnos, la actividad es percibida como “aburrida” y rápidamente pierden el interés en ella, esto se da a razón de que no se sienten parte de la lectura, sino como una simple audiencia, situación que exponemos a continuación:

“La docente comienza a leer (El libro se llama los Robots), en ese momento Daniel se sienta en su lugar, la docente se encuentra parada casi enfrente de él sosteniendo el libro, instantes después Daniel se levanta de su lugar y se dirige con Brenda, la docente quien se encuentra leyendo se percata y expresa- haber se sientan o sino no voy a leer nada-, Daniel inmediatamente regresa a su lugar, la docente continúa leyendo, instantes después Daniel se vuelve a levantar de su lugar y comienza a caminar de un lado a otro, la docente nuevamente le dice (con expresión de fastidio) -

haber Daniel siéntese o no leo nada-, Daniel vuelve a sentarse. Mientras lee la docente trae el libro cerca de la cara, y da lectura en voz baja, una vez que termina de leer un párrafo, voltea el libro y muestra las imágenes, mientras tanto Ana y Oscar ya han sacado el dominó que se encontraba en una cajita sobre el escritorio, y han extendido las fichas sobre su mesa”.

“Daniel se encuentra recargando su cabeza sobre su mesa, la docente termina de leer la página y expresa que ya no leerá más porque ya se pasó el tiempo, les dice que ya el lunes continuarán con la lectura del libro de Brenda”.

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

De acuerdo a lo anterior, uno de los principios fundamentales que no deben dejarse a un lado en la lectura en voz alta es precisamente la interacción entre la persona que lee, el texto y el sujeto a quien va dirigida la lectura, ya que al tener el libro tan cerca del rostro no se tenía interacción con los alumnos, además de que era más difícil escuchar su voz.

Es necesario también que el evento de lectura no sea una actividad muy tardada ya que en este caso esta lectura ya era la tercera que se realizaba, lo que llevó a los niños que para ese momento ya estuvieran por así decirlo fastidiados, y al momento de escuchar la lectura Daniel ya no prestaba mucha atención siendo que este era un tema de su agrado.

Una manera amena de realizar esta interacción es el planteamiento de preguntas antes, durante y al final de realizada la lectura, ya que al momento de plantear las preguntas los alumnos pueden responder con base en los conocimientos previos que tiene respecto del tema, también les permite poder preguntar sobre cosas que desconocen o por las que tienen curiosidad como podremos cuenta en este caso:

“Ana y Oscar están atentos a la lectura que realiza la docente, ella les pregunta ¿qué productos vienen de la leche?, los niños rápidamente comienzan a decir – el queso, la leche de chocolate, la leche de bote esa que está en polvo, el yogur-, etc.”

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

Como damos cuenta los alumnos dan respuestas conforme a lo que ellos conocen del tema, lo que les permite reflexionar durante la lectura y poder relacionarla, además de realizar sus aportaciones lo que es importante ya que es una forma de comprender lo que se lee, dando parte a la lectura de comprensión, es decir, aquella que no sólo se queda en el gusto por escuchar o repetir lo mismo que dice el texto, sino aquella que intenta promover la búsqueda y determinación de la estructura lógica de las ideas y que facilita enlazarlas con otras que permiten, juntas, dar explicaciones más profundas de lo que pasa en una realidad dada.

Así mismo para una mejor comprensión es importante que al momento de realizar una lectura cuyo contenido resulta desconocido para los alumnos o por lo menos en los términos que se utilizan, se dé una explicación acerca lo que se está leyendo, lo que permitirá tener un conocimiento más profundo respecto a un tema, reconociendo en la lectura una forma de obtener aprendizaje nuevo tal y como se ejemplifica a continuación:

“ La docente continúa con la lectura y ahora pregunta acerca de qué tipo de planta es el arroz, lee las opciones mencionando, si es un cereal, si es un arbusto o si es un cactus, los niños comienzan a responder variadamente preguntando ¿qué es un arbusto, ¿qué es un cereal?, y ¿qué es un cactus?, la docente les da respuestas ejemplificando con las plantas que tienen en su comunidad, continúa con la lectura y da la respuesta a los niños, explicando el por qué es un cereal, los niños se sorprenden y lo expresan con un gesto de asombro” .

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

Al momento en que la docente ejemplifica cada uno de los términos los niños expresan asombro ya que tal vez conocen ese tipo de plantas, pero desconocen que también se denominan de otra forma, lo que es importante ya que si en algún momento vuelven a escuchar estos términos podrán hacer la relación con los ejemplos dados y las imágenes observadas.

Dentro de la práctica de leer en voz alta, mostrar las imágenes a los alumnos permite realizar un mejor reconocimiento e interpretación del texto, favoreciendo la

comprensión además de captar el interés de los alumnos a partir de ellas como apreciamos a continuación:

“ La siguiente pregunta que contiene el libro (el libro contiene al comenzar una pregunta y seguido de esto una explicación acompañada de imágenes) y que la docente realiza a los alumnos es ¿cómo se hace el chocolate?, los niños comentan y comienzan a expresar su gusto por el chocolate haciendo expresiones tales como -mmm que rico-, a mí me encanta el chocolate esta delicioso-, la docente continúa dando lectura mientras muestra las imágenes, los niños interesados en lo que observan se acercan más a la docente, y todos se levantan de su silla” .

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

Lo anterior es de suma importancia en relación a que éste en particular es un tema de interés para ellos y que conocen bien, incluso en las expresiones que realizan ya que asocian el término no sólo a una cosa sino a un sabor, lo que los lleva a reconocer en el contenido de los libros una forma de plasmar significados incluso como en este caso sensaciones.

Además de que las imágenes en el texto favorecen la imaginación, se percibe también la sensación que el texto transmite. Ambas, al observarlas, los niños logran recordar lo que se decía en la lectura sobre ellas y relatar aspectos sobre el libro sin saber leer de manera convencional como se muestra también en los siguientes ejemplos al momento en que la docente intenta recuperar lo que los alumnos comprendieron del texto leído:

“La docente le dice que sí, pero de qué trató, Ana comienza a contarle respecto al cuento, Brenda pone atención, la docente se acerca más a Ana, (puedo notar que Ana rescata casi la totalidad del cuento haciendo énfasis a los detalles que observó en las ilustraciones)”.

“Cuando Ana termina de relatar, pasa con Brenda y le pide que ahora haga un relato de qué trató el cuento, Brenda comienza a contarle muy pausadamente, en momentos se queda callada, la docente la motiva a hablar, haciéndole preguntas tales como: ¿de qué tamaño era su peinado? Etc.”.

R08PACUAAEYCMN02062017MGTP62

Solicitar al alumno relatar lo que rescata de la lectura es importante ya que lo motiva a expresar lo que absorbió del texto y las imágenes que observó, y que al final de cuentas eso es lo importante, que el alumno pueda escuchar la lectura y retomar las ideas que generó respecto de ella, en relación a que esto corresponde a los principios de la comprensión lectora. Equipados con estos argumentos, seguramente en poco tiempo estarán en condiciones no sólo de repetir la historia del texto, no sólo recordar información asociada a imágenes, sino, además serán capaces de transferir los datos comprendidos a situaciones diversas que no tienen que ver con las que propiciaron el aprendizaje.

En este caso cuando se solicita a la alumna relatar de qué trató el cuento ella puede rescatar la esencia del mismo apoyándose de las imágenes dentro del texto y de esta forma puede recordar con mayor facilidad su contenido convirtiéndose así en una herramienta fundamental de aprendizaje en los alumnos que se encuentran en este proceso tan importante de aprender a leer.

A pesar de que podría decirse que lo recuerda porque la lectura fue reciente, no obstante, como veremos en el siguiente ejemplo, es posible que el alumno dote de significado a la lectura recordando su contenido y que este sea de su agrado al punto que, a pesar de no saber leer, puede rescatar la esencia del mismo:

“Mientras tanto Daniel se encuentra sentado en su lugar con un libro de lecturas sobre su mesa, lo tiene abierto en la página en donde está la canción de los “diez perritos” con ilustraciones, el niño se encuentra cantando en voz baja la canción de los diez perritos, mientras sigue las líneas del texto con los dedos, Ana lo escucha y voltea a mirarlo y sorprendida exclama preguntando si Daniel ya sabe leer, la docente lo observa mientras el alumno continúa cantando y realiza una mueca de sonrisa”.

R10PACUAAEYCMS09062017MGTP83

Como hemos venido dando cuenta la actividad de lectura de regalo fomenta el desarrollo de la lectura en los alumnos ya que “escuchar un cuento narrado en voz alta con juegos de voz, una determinada sonoridad y entonación acompañado de las imágenes ilustrativas hace que el niño disfrute de algo que por sí mismo no

puede hacer todavía” convirtiéndose en un aspecto de motivación a aprender y realizar las lecturas por sí mismo.

Entendiendo que no pueden hacer por sí mismos, no por falta de capacidades, sino porque están en proceso de potenciarlas. Esa potenciación está asociada con su edad. Entre más pequeños son, la fuerza interna para reconocer el mundo y hacerse de convencionalismos para vivir, se ve aún limitada. A medida que crecen, esas facultades se ven aumentadas potencialmente y se ven más equipados para procesar, disfrutar y usar cualquier tipo de información que les llega por cualquier medio.

3.2 La lectura y la escritura en el trabajo con las UAA (Unidades de Aprendizaje Autónomo)

La lectura y escritura en el trabajo con las UAA (Lenguaje y Comunicación, Exploración y Comprensión del Mundo Natural, Exploración y Comprensión del Mundo Social, así como Pensamiento Matemático) trabajadas dentro del aula comunitaria, cobra relevancia en relación a que para realizarlas es necesario que los alumnos den lectura a instrucciones, redacten oraciones, entre otras y por tal razón al realizar estas actividades necesitan un apoyo constante por parte de la docente.

“Requiere que los estudiantes adopten una actitud ante los textos escritos para comprender su significado y el sentido que el autor o los autores intentan comunicar, para saber expresar en forma oral con claridad y sencillez dudas y hallazgos, y para comunicar en forma escrita sus reflexiones mediante el uso correcto de las reglas que caracterizan los textos académicos”

Lo anterior también en relación a que en el aula se encuentran cuatro alumnos tres de los cuales aún no escriben, ni leen de manera convencional, entonces la docente tiene que apoyar de manera directa a cada uno de ellos como daremos cuenta a continuación:

“Al momento de escribir el nombre de los animales Ana pregunta a la docente cómo se escriben las palabras, a lo que ella responde dictando letra por letra, para esto sólo muy pocas letras las escribe sin dificultad mientras que para la mayoría pregunta cómo es la forma, la docente la apoya indicando “ la p de pelota”, apoyándose de las letras del abecedario , de la misma manera Daniel pregunta cómo se escribe el nombre de los animales, y la docente igualmente dicta letra por letra, así mismo el alumno se apoya de las letras del abecedario para distinguir algunas letras”.

R02PACUAAECMN17032017MGTP05

Damos cuenta en esta actividad que la niña al ser de segundo grado de preescolar ya logra distinguir algunas de las letras del abecedario pero no en su totalidad, así que la docente tiene que apoyarla explicándole la forma de las mismas, además de atribuir a la letra una representación al decir que es la “p” de “pelota”; representación que se logra a partir de la asociación que se hace con un objeto o artefacto conocido para la niña.

Para el proceso de la escritura es importante que el alumno encuentre una significación en la representación de un objeto de la vida real proyectada, en una palabra, es decir, que al igual que su nombre puede ser representado, así también a los objetos, animales, etc. les corresponde un nombre que los representa.

De esta manera el alumno podrá encontrar una relación directa entre lo que puede observar en la realidad concreta y lo que puede observar en una imagen, como se muestra en la realización de la siguiente actividad:

“(Tenía una imagen y debajo una línea con el nombre, ella tenía que completar, por ejemplo, el dibujo de una flor y abajo venía la palabra _lor, tenía que colocar la letra f.)

“Tiene que escribir la palabra mula, la letra que falta es la m, entonces la docente le pregunta - ¿qué animal es? -, Ana le responde, la docente le dice - ¿entonces que letra falta?, si es (mmmula) — haciendo sonar la letra m al pronunciarla, Ana pronuncia también la palabra y responde que la u, la docente vuelve a pronunciar en voz alta y pausada la palabra diciéndole que hay una letra antes de la “u”.

Daniel escucha y le dice que es la “mu” de vaca, y comienza a realizar el sonido (la onomatopeya de la vaca), Ana responde que la m, y anota la letra”

R05PACUAALYC26042017MGTP32

La alumna logra identificar en primera instancia que la palabra que tiene que completar es “mula” ya que corresponde a la imagen que observa, es decir que se le atribuye un nombre al animal representado en la imagen, lo que nos lleva a reconocer la importancia de las imágenes en el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

En segundo lugar, visualizamos la práctica de la repetición pausada de una palabra a fin de determinar qué letras contiene, resulta importante también rescatar la representación a modo de sonido que realiza el alumno al decir – es la “mu” de vaca.

En esta actividad podemos encontrar una relación con lo que menciona Montessori, 1939 “dado que la lengua española goza de una relación fonema / grafema: basta con pronunciar claramente los diferentes componentes de una palabra (por ejemplo, m-a-n-o), para que el niño, cuyo oído está ya educado, pueda reconocer uno por uno, los sonidos componentes. Entonces mira en el alfabeto movable qué signos corresponden a cada sonido, y los pone uno junto a otro, componiendo así la palabra (Salas, 2002)

Las actividades que realiza la alumna de primer grado de preescolar y el alumno de primer grado de primaria corresponden al reconocimiento de las letras contenidas dentro de una palabra hablada, para reconocer su forma escrita y de esta manera escribirla o completarla según sea el caso.

La práctica de completar palabras también es realizada por los alumnos de primer y segundo grado de primaria tal y como visualizamos en el siguiente ejemplo:

“Brenda vuelve a preguntar a la docente -¿y nosotros que vamos a hacer?-, la docente les entrega unas hojas de trabajo (son hojas tamaño carta en la que vienen los siguientes apartados; Fecha y un espacio para que se escriba, Área: Exploración y comprensión del mundo social- Origen de la humanidad y poblamiento del

mundo, en las instrucciones se indica que van a completar las palabras y dibujar lo que se les solicita, la hoja está dividida en cuatro áreas: en el primer apartado está escrito –m_n_ y p_e d_o_a_g_t_n-, en el segundo apartado – m__o y _ie de c_im__nc_-, en el tercer apartado - m__o y p_e de g_r__a-, y en el último – m__o y p_e de s_r __u_a__-), les pide que lean las instrucciones. Brenda comienza a leerlas en voz baja, Daniel únicamente toma la hoja, la docente deja que Brenda termine de leer las instrucciones después da las instrucciones verbalmente, pide que observen las imágenes que se encuentran pegadas en el pizarrón, pregunta qué es lo que observan, Brenda comenta que un guante (la docente ríe y observa su dibujo), comentan que un pie, una mano como de mono, la mano de un chivo etc.)”.

R10PACUAAEYCMS09062017MGTP83

En el desarrollo de esta actividad la imagen representa una herramienta fundamental para el alumno de primer grado, ya que al tener un apoyo visual presente reconoce lo que tiene que escribir, además de que, al tener algunas letras escritas, se facilita el reconocimiento de las letras a escribir al ir pronunciando de manera pausada la palabra, en este caso para la alumna de segundo grado si bien ya lee y escribe, la imagen es una ayuda para encontrar más fácilmente las letras faltantes.

También damos cuenta que a pesar de que las instrucciones están contenidas dentro de la hoja de trabajo proporcionada y que la alumna tuvo a bien dar lectura fue necesario una explicación más detallada y de manera verbal por parte de la docente.

Mientras tanto en el trabajo con el alumno de primero grado de preescolar las actividades frecuentes que realiza la docente junto con el alumno están relacionadas con el reforzamiento de la motricidad fina a partir de remarcar letras escritas con líneas punteadas o con puntos consecutivos como se muestra en el siguiente ejemplo:

“La hoja que tiene Oscar en la que está dibujado un dragón, tiene un título escrito en forma punteada, y le pregunta a la docente señalando con el dedo, - ¿qué dice aquí? -, la docente le dice que

- mito-, Oscar repite -nito-, la docente le ayuda a pronunciar la palabra repitiendo varias veces de manera pausada”.

R06PACUAAPM12052017MGTP43

En el desarrollo de esta actividad el alumno reconoce en las letras plasmadas a modo de palabra que estas tienen un significado al preguntar - ¿qué dice ahí? -, a pesar de que las letras que forman la palabra están escritas a partir de puntitos.

Lo anterior guarda relación con lo que menciona Ferreiro y Teberosky (2003), “El texto es visto como portador de algún contenido, sugiere algo: las preguntas “¿qué dice?” o “¿dice algo?” son aceptadas como pertinentes frente a un texto.

Esta actividad permite acercar al alumno al significado que toman las letras cuando estas se unen, llevándolo a reconocer que las letras dicen algo, que están escritas por una razón, y el hecho de preguntar - ¿qué dice ahí? -, representa una motivación hacia el aprendizaje a que un futuro el alumno pueda por sí mismo saber qué es lo que se dice en una palabra y sobre todo poder interpretarla.

En este proceso de aprendizaje el alumno va reconociendo poco a poco las letras y lo que representan además de practicar la forma en la que estas se dibujan sobre el papel, reconociendo como en el caso de este ejemplo que a cada letra le corresponde un nombre:

“La docente va con Oscar, diciéndole que van a trabajar, lo toma de la mano y le dice - vamos a remarcar estas letras- (que son las que están sobre el dibujo del dragón), es el nombre de Oscar escrito con puntos a fin de que forme las letras uniendo estos puntos , le dice vamos a remarcar la “O”, la docente repite “O”, Oscar también repite la letra mientras remarca, señala la letra “t” y le pregunta a la docente que si esa es la “i”, ella le dice que no, que es la t”, entonces cuál es la “i”, pregunta Oscar, la docente le responde mientras mueve la mano diciendo es un palito con su puntito”.

R06PACUAAPM12052017MGTP43

El sentido de pertenencia que da el alumno a las letras corresponde a una forma en la que se le atribuye una representación a la letra, cuando el alumno menciona

que si esa es la “i” en ese momento el alumno rescata tal vez una similitud entre ellas dada la forma que presentan.

Llama la atención la forma en que la docente orienta la actividad, enfatizando respecto a la forma de las letras al decir - “es un palito con un puntito”-, ya que en ese momento el alumno logra apreciar y distinguir diferentes formas en las letras.

El reconocimiento de las letras puede hacerse indicando quien es “el poseedor” de esa letra es decir de quien es la inicial (Ferreiro y Teberosky, 2003), como el caso siguiente en el que el alumno es capaz de identificar una letra estableciendo la relación con el dibujo es decir en ese momento el visualiza la imagen de un “sapo” y al pronunciar la palabra logra reconocer el sonido de “s” para asignarle el sentido de pertenencia:

“Le pregunta - ¿qué letra es esta? - señalando la letra “s”, la docente le responde que es la “s” de sapo, seguidamente se levanta de su lugar y se dirige hacia el espacio de abecedario en el que está la letra “s” en mayúscula y en minúscula y debajo la imagen de un sapito verde, lo señala y le pregunta a la docente - ¿este es maestra? -, ella le responde que sí, y emocionado regresa a su lugar.

R06PACUAAPM12052017MGTP43

Para este caso el alumno cuenta con un referente en la asociación qué es el dibujo del “sapo”, por esta razón al observar la imagen y saber que se trata de un sapo reconoce de qué letra se trata, sin embargo, también logra recordar aquellas asociaciones realizadas con anterioridad al escribir y que eran enfatizadas por la docente, como se muestra a continuación:

“Oscar le pregunta a la docente si primero puede remarcar su nombre que se encuentra escrito con letras punteadas en la parte inferior de su actividad, la docente le dice que sí, pero que después tiene que pintar, Oscar expresa que primero está la “O” de “olla”, después remarca la letra “r”, expresa que ahora sigue la letra “m” se queda pensando y después dice la “c” de “caracol”, enseguida pasa de la misma manera con las demás letras”.

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP9

La asociación que realiza el alumno es interesante en relación a que la escritura de su nombre es una actividad que el alumno practica siempre al realizar algún tipo de ejercicio o actividad, ya que la docente siempre solicita que debajo de la actividad escriban su nombre, además por su puesto de “El pase de lista”.

Además de que al momento en que el alumno repite la letra y la asocia a un objeto corresponde a una imitación de lo que la docente realiza cuando escriben juntos las letras, lo que es importante ya que nos deja ver cómo es que a partir de los objetos puede nombrar las letras.

Esta asociación la realiza no únicamente con las imágenes, también es posible asociarla con personas, más específicamente con su nombre propio ya que corresponden a las primeras letras que el alumno logra distinguir y hacer propias como se muestra en este ejemplo:

“La docente se acerca a él y le va indicando las letras que tiene que ir realizando, (la O es una letra que hace fácilmente y reconoce que es la primera letra que lleva su nombre), la anota, después pregunta que letra sigue la docente le indica que la “c” la que es como la “o” pero le quitas un pedacito, de esta manera le va indicando letra por letra.”

R08PACUAAEYCMN02062017MGTP62

Esta manera de expresar o dar a conocer al alumno cuál es la letra que corresponde, le permite comenzar a realizar diferenciaciones entre una letra y otra para que en los niveles posteriores de su aprendizaje pueda identificar la palabra ya en su totalidad.

Dentro de las prácticas realizadas en el trabajo con la escritura se efectúa la transcripción de textos, en la que la docente da a elegir algún texto a los alumnos con la intención de ser posteriormente transcritos como se muestra a continuación:

“La docente se dirige hacia él y le pregunta si ya eligió su cuento, Daniel le responde que sí y continúa cantando, la docente ahora le entrega a Daniel una hoja tamaño carta con formato doble raya dándole la instrucción de que tendrá que transcribir la lectura a la hoja de tal manera que respete las letras mayúsculas y las minúsculas así como los tamaños de la letra, Daniel pregunta qué

pasa si se llena toda la hoja, la docente le dice que si ya no le cabe le dará otra, Daniel comienza a acomodarse y a buscar sus materiales, la docente ahora se dirige con Brenda y le pregunta si ya eligió su texto, ella le responde que sí, entonces le da la instrucción igualmente de transcribir el texto en las hojas doble raya”.

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

En cuanto a la práctica de la transcripción de texto si bien corresponde a una actividad frecuente, no representa una actividad de motivación hacia el aprendizaje de la escritura esto en relación a que “cuando el énfasis está en la transcripción y sin ningún sentido claro del propósito y la audiencia en la función comunicativa, entonces los niños no ven la importancia de la escritura” (Díaz y Herrera 2012).

Esta actividad además convierte a la escritura en una actividad no placentera, ya que el alumno se ve obligado como en el siguiente ejemplo a tener que realizarla sin tomarle sentido alguno:

“Daniel expresa a la docente que es mucho lo que tiene que transcribir, la docente responde que ese texto él lo eligió, que ella no le pidió elegir un texto muy largo, Daniel comienza a hojear el libro, encuentra un texto corto y expresa – ha mejor hubiera elegido este- “.

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

Si bien el alumno toma conciencia de que tiene que realizar la actividad, al expresar – es mucho lo que tengo que transcribir-, da cuenta de que esa actividad le pesa y este hecho no lo llena de emoción por escribir como lo hace. Sin embargo, la firmeza de la docente de no cambiar lo indicado, hace que el niño valore lo que decide y así, además de aprender el contenido con la lectura y la escritura, también se fortalece el carácter y la capacidad de decidir del niño, logrando una asociación entre estos elementos y la posibilidad de escribir y leer.

Otra situación se muestra en la siguiente actividad en la que en lugar de copiar forma por sí mismo sus palabras:

“En ese momento Daniel forma una palabra (sos), y pregunta a la docente que dice aquí ella le dice, en ese momento el intercala las letras (escribe oso), y vuelve a preguntar a la docente, ella le dice, el emocionado le dice que la va a anotar, y se dispone a sacar su libreta”

R11PACUAAEYCMS16062017MGTP94

Podemos visualizar en esta práctica que se dota más de significado el acto de escribir ya que la expresión del alumno corresponde a la emoción generada de poder escribir esta palabra por pequeña que parezca, para él significa un gran logro que puede ser la piedra angular de la edificación de sus saberes a partir de la escritura y la lectura.

En contraposición a lo antes reflexionado sobre la práctica de transcribir Aguirre (2010), asevera que “ Es necesario remarcar que la transcripción es ineludible en el aprendizaje de la escritura de textos pero entendida como una actividad que sirve de vehículo para poder comunicar lo que se desea y no como una actividad mecánica que asocia el escribir con transcribir, es decir, se aprende a plasmar grafías para luego intentar otorgarles significado, práctica ésta, que no tiene en cuenta las necesidades ni los conocimientos sobre escritura, lo que puede conducir a falta de apropiación del valor de esta herramienta en la vida diaria” (Aguirre, 2010, pág. 23)

En relación a lo anterior la transcripción por un lado ayuda a los alumnos a poder trazar de una mejor manera las letras, y más aún cuando elige un cuento de su agrado, no obstante frente a esto se puede decir que es de mayor importancia en el aprendizaje de la escritura, la práctica de lo que se denomina escritura espontánea, es decir que pueda escribir una serie de cosas a modo de garabatos o utilizando las letras que conoce, a fin de que si bien al escribir no se haga de manera convencional, si se realice con sentido.

Asignando una mayor importancia a poder construir una idea de lo que se quiere plasmar en letras y realizar un escrito propio ya que “las habilidades de transcripción de niveles inferiores afectan los procesos de composición de niveles superiores (Sánchez, Borzone, y Diuk, 2007).

Siendo así más significativo que el alumno escriba y dote de significado a una serie de letras y garabatos porque (aunque en lo convencional no digan nada), para ellos tiene un significado y esa es la importancia de la escritura: dar significado a lo que se escribe, porque de otra manera sería como copiar un dibujo, y dibujar letras no escribirlas.

Esto en relación a que “la escritura no es una práctica de transcripción de modelos y copia, sino que supone la construcción por parte de los niños acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropian y modifican sus esquemas cognitivos de acuerdo a la enseñanza que reciban y las experiencias que les brinden” Foote et al., 2004; Miller y Smith, 2004 citado en (Díaz y Herrera 2012)

Si la enseñanza y el aprendizaje de la lecto escritura tienen que ver más con objetos que se aceptan y asimilan de forma significativa, más que por imposición u obligación, a la larga y en otros niveles educativos, se tendrán alumnos capaces no sólo de leer el pensamiento de otros autores que han dejado en la escritura; serán capaces de comunicar sus ideas a través de este lenguaje escrito y generar mayor apertura para acceder a cualquier tipo de aprendizajes que les plantee la escuela o la vida misma.

En cambio, si la escuela insiste en las tareas obligatorias sin sentido para los alumnos que, generalmente consisten en copia o transcripción de grandes volúmenes de texto, el alumno no sólo terminará aborreciendo su relación con la escuela y todo lo que se asocia a ella, además cerrará en gran medida sus posibilidades de identificar áreas en las que puede potenciar su aprendizaje, porque la institución logró no sólo instruir, sino convencerlo de ser obediente y sumiso en aras de la productividad.

CAPÍTULO IV

AMBIENTE FAMILIAR Y APRENDIZAJE

En el aprendizaje intervienen una serie de factores que determinan la manera en la que este se lleva a cabo, así como los resultados obtenidos. En el capítulo anterior se abordaron actividades significativas y escenarios propuestos en el aula en pro de garantizar el aprendizaje de la lectura y escritura, que van desde los materiales utilizados hasta el rol del docente en el trabajo con los mismos.

A pesar de ser la escuela a quien se ha conferido el papel de la enseñanza formal, no es la única institución mediadora o responsable de la educación, ya que alcanzar el objetivo de lograr el desarrollo integral del ser humano confluyen la labor de otras instituciones sociales como la familia, que corresponde al primer espacio de desarrollo al que se pertenece desde el nacimiento, y que tendrá entre otros objetivos fundar las primeras bases formativas para la vida.

Así como la escuela provee de distintas experiencias que median el aprendizaje de los alumnos también “existen muchas maneras en que la familia puede ayudar el proceso de aprender, ya sea creando las condiciones ambientales, manifestando determinadas actitudes o manteniendo un clima familiar que facilite aprender”, (Valoras UC, 2009, pág. 1).

Bajo esta línea analizaremos al conjunto de condiciones establecidas por el ambiente en el que se desenvuelven los alumnos, a partir del reconocimiento del término *contexto alfabetizador familiar*, que puede entenderse como “el conjunto de los recursos del hogar que abarcan experiencias en las cuales el niño se encuentra en contacto con eventos que involucran la lectoescritura y la disponibilidad de materiales impresos” Andrés, M. L et al. (2010)

Estas experiencias a las que nos referimos van desde que el alumno observa a sus hermanos o padres escribir un texto, leer un libro, realizar una tarea, hasta los momentos en los que la familia destina un espacio específico para compartir una historia, tener una conversación o apoyarlos a realizar algún trabajo escolar.

Se evoca además a la disponibilidad de recursos materiales existentes en el hogar que pueden ser revistas, periódicos, libros, etiquetas de empaques, estampados en camisas y todo aquello que integre la representación de letras. Sin embargo, también es importante resaltar que estos materiales no representan nada en sí mismos si no hay una persona que les asigne un significado y utilidad.

En este caso se considera que la existencia de una gran cantidad de materiales escritos en casa, no dan garantía que el alumno desarrolle de manera más rápida su aprendizaje lecto-escritor que uno que cuenta con escaso material escrito en casa, ya que el factor determinante a considerar es precisamente la interacción que se tiene con él y hasta la propia actitud proactiva del infante. Es decir, es más probable que un niño que tiene iniciativa propia, interés, determinación y avance hacia lo escrito, pueda leer más y mejor que aquellos niños que sólo esperan las órdenes de los adultos para hacer algo.

La importancia de analizar el papel de la familia en el establecimiento de estas condiciones es que a partir de la convivencia diaria el alumno observa la manera en la que se establecen las relaciones entre los miembros, se envuelve en el clima generado, y se involucra además en los acontecimientos que suceden en el hogar apropiándose de estas prácticas de manera no intencionada y haciéndolas partes de su formación como persona.

De esta manera “La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hacen posible que diariamente puedan asistir a las clases, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar activamente de ellas, y aprender” (López y Tedesco, 2002, pág. 11). Si los alumnos tienen ejemplos vivos en la familia acerca del uso y funcionalidad de la lectura, los alumnos serán arrastrados a esas prácticas, pero si no, las propias condiciones familiares van imponiendo límites.

Esto es que, así como en el aula el docente es quien busca generar las condiciones para el aprendizaje, acercando al alumno una gran diversidad de experiencias y materiales, en casa este papel debe ser asumido por los padres de familia y demás miembros a fin de acompañar al alumno en su aprendizaje.

No es una determinante absoluta que los hijos de padres analfabetas o que no usan la lectura y la escritura para llevar a cabo su vida diaria, sea la condena de los hijos de comportarse como analfabetas aún en este mundo tecnificado, pero sí hay mayores probabilidades que los hijos de estas familias repitan patrones conductuales y, su forma de vida, arrastre los mismos problemas que los de su familia. En otros términos, esto sería así: Hijos de padres analfabetas, tienen mayores probabilidades de no encontrarle sentido al aprendizaje de la lecto escritura e hijos de padres alfabetas y alfabetas funcionales, tendrán mayores oportunidades de aprendizaje y de uso de la lengua escrita.

4.1 El contexto hogareño de los alumnos

Dada la importancia de la familia como el primer ambiente en el que el alumno se desenvuelve, consideramos importante analizar su estructura, configuración y dinámica, es decir quiénes la conforman, de qué manera conviven, qué actividades realizan y cómo lo hacen, para así comprender las experiencias que el alumno vive antes y durante su aprendizaje lecto-escritor.

La familia corresponde a una institución que ha ido evolucionando a la par del ser humano y de diferentes factores a nivel social, económico, político y religioso, entre otros, lo que ha representado un cambio significativo en su forma de organización, así como en el rol de cada uno de sus integrantes, situación que veremos reflejada en las siguientes líneas.

La estructura familiar de los alumnos que acuden al aula comunitaria corresponde a lo que se denomina una familia extensa, característica en las comunidades rurales, es decir que además de la familia nuclear (padres e hijos), la integran también los abuelos, tíos, primos y otros parientes.¹¹

¹¹Retomamos el concepto de Familia extensa, propuesto por la enciclopedia británica en español, 2009, Familia extensa, además de la familia nuclear, incluye a los abuelos, tíos, primos y otros parientes, sean consanguíneos o afines.

En este caso y como podremos visualizar dada las características de cada uno de los hogares, los alumnos tienden a convivir más con los demás miembros de la familia que con sus padres, como nos hace mención la docente del aula compartida, objeto de esta investigación:

Entrevistador: En el caso de Ana y Oscar ¿quiénes son las personas con las que ellos conviven?, bueno ¿con quiénes viven?, ¿a quién le cuentan lo que ven en la escuela, lo que hacen?

Docente: A su abuela y a sus tíos, bueno a su tío y a su primo, porque en sí ya la mamá pues no les pone mucha atención.

Entrevistador: ¿Esto a qué crees que se deba?

Docente: Bueno pues la mamá está muy metida en el teléfono y este y bueno desde que el papá se fue a Estados Unidos, este, la señora se ha descuidado mucho de sus hijos porque o sea pues ya tuvo a su pequeño o seas su bebecito y entonces a los niños pues ya los descuido mucho porque pues antes era de las mamás que estaba todo el tiempo en la escuela, incluso se quedaba hora y media en la escuela, este, apoyándome, entonces pues yo siento que también tenía cosas que hacer ¿no? pero pues se veía en la intención de la señora en apoyar a sus hijos pero pues no sé si porque se fue el marido y se quedó sola o no sé qué pasó.

REDPCLDCMEMGTP

Se observa que existe ausencia del padre de familia, quien por cuestiones laborales tuvo que migrar hacia los Estados Unidos, por lo que a la madre de familia corresponde la responsabilidad de ser la jefa del hogar. Una responsabilidad que no siempre se cumple de la mejor manera justificada en el desaliento de verse sola, en la ansiedad y la angustia propia de la responsabilidad o en lo que sea, pero la madre no se está haciendo responsable de sus hijos tal como en otros tiempos y como los propios pequeños lo demandan y necesitan.

En un segundo momento y como consecuencia de lo expuesto en los últimos párrafos, la docente da cuenta cómo los alumnos guardan una relación más estrecha con los tíos, abuelos y primos que con la madre de familia ya que en las condiciones en las que se encuentra, estos parientes cercanos que viven en la misma casa son quienes se hacen cargo de ellos, como se enuncia a continuación:

“Mientras están pintando Oscar hace mención de que su mamá no está, a lo que la docente pregunta – ¿entonces quién te va a dar de comer? -, Ana le contesta -mi primo Adán que hoy no fue a la escuela- “.

R07PACUAAPM19052017MGTP52

En este ejemplo visualizamos la manera en que otros miembros de la familia brinda su apoyo a la madre, de tal manera que a partir de situaciones como esta es que los alumnos van pasando más tiempo con ellos y no con su progenitora. Lo que en ocasiones puede resultar para los niños una experiencia agradable, mientras que otras no tanto, como se detalla a continuación:

“Pregunté a los niños si les gustaba estar en la casa de su abuelita y Oscar responde –más que si solo que luego mi primo siempre me regaña- le pregunto por qué y Ana responde que – si pues es que él siempre es así de corajudo- “.

RDCAYOMGTP

Lo anterior puede suscitarse en el sentido de que los niños, tienen edades de tres y cinco años razón por la cual les agrada jugar, andar de un lado a otro etc., lo que podría implicar una incomodidad para sus tíos y primos dado que ellos ya son personas jóvenes o adultas que tienen otros intereses, otras responsabilidades y necesidades que satisfacer diferentes a las de los niños de esta aula compartida.

Así también dentro de su familia tienen un miembro con el que les agrada pasar tiempo, y al que constantemente mencionan como algo grandioso para ellos, tal como se expone en la siguiente cita:

“Ana comenta que ellos juegan con su primo Adán a las luchas, mientras que Oscar comenta que también juega con él al fútbol”.

RDCY020617

Esto puede darse a partir de que él es un adolescente de aproximadamente doce años, quien cursa su educación secundaria, en la telesecundaria de la comunidad vecina de El Espíritu, y corresponde al único familiar con el que conviven que es más cercano a su edad y que también es el único que aparte de ellos también estudia.

Así mismo de acuerdo a la opinión de la docente a partir de que el padre de familia migró, se provocó en la familia un desequilibrio, al mencionar que antes la madre prestaba más atención a los hijos que ahora, esto puede darse a razón de que al quedar como responsable directa del hogar adquirió la responsabilidad total en las actividades que antes eran compartidas.

Y a pesar de que únicamente tiene como ocupación las labores del hogar, las actividades que realiza, como el cuidado de los animales de crianza, la limpieza del hogar etc., requieren de un tiempo de inversión grande, que como damos cuenta le impide en cierto sentido convivir más con sus hijos, aunado a esto también está el hecho de que es madre de un bebé, quien requiere de un mayor cuidado y atención.

En cuanto al padre de familia a pesar de encontrarse lejos del hogar ha buscado establecer comunicación cercana con sus pequeños tal y como menciona Ana:

“Mi papá está en Estados Unidos, ya tiene mucho tiempo que se fue, pero él siempre me habla por teléfono, y dice mi mamá que el día del padre le va a mandar una foto, pero no sé si le va a llegar”.

RDCAYOMGTP

A pesar de tener corta edad los niños alcanzan a percibir la manera en la que se relacionan con los miembros de su familia y han aprendido a conocer quiénes son las personas con que cuentan y sobre todo con quien se sienten a gusto y con quién no, sea para solicitar ayuda o simplemente para estar con ellos. Ana sigue percibiendo la presencia de su padre, aunque sólo sea de manera espontánea y por lapsos brevísimos según lo permita la comunicación telefónica, la capacidad económica, la disponibilidad de tiempo y otros factores que seguramente condicionan y definen esta situación familiar.

También pudimos reconocer cómo es que el apoyo de otros miembros de la familia resulta fundamental en este caso para la madre, ya que en ausencia de los padres son quienes asumen el rol de cuidadores de los niños aun cuando esta tarea no les corresponde de manera directa.

En tanto de las otras dos familias, ambos padres a pesar de estar dentro de la comunidad, también presentan ausentismo dentro de sus hogares a causa de tener como oficio la albañilería y en muchas ocasiones como menciona una madre de familia, por falta de trabajo en un lugar cercano a la comunidad se ven en la necesidad de tomar contratos en otros lugares distantes de la comunidad de residencia:

Madre de familia: “Mi esposo trabaja de albañil, con un señor que agarra contratos en las construcciones, entonces hay ocasiones en que se van hasta por dos semanas a trabajar fuera, y por lo lejos allá se queda”

RDCMFBMGTP

No con la misma intensidad, pero los efectos de la ausencia del padre de familia, también lesiona la estabilidad emocional de los niños, aunque sólo la falta de su presencia en la familia sea sólo por algunos días, semanas o meses. En ese corto tiempo, los miembros de la familia tienen que reacomodar sus vidas, redistribuirse los roles y sufrir juntos la falta de uno de los amados miembros de la familia.

A pesar de que los padres varones trabajan y proveen de un sustento económico al hogar, las madres también realizan una aportación económica al trabajar, compartiendo de esta manera los gastos que se originan, además por supuesto de la contribución que realizan en las distintas labores del hogar como amas de casa.

El caso anterior resulta interesante de analizar en relación a que hoy en día en las comunidades rurales es un aspecto común que las mujeres madres de familia trabajen y aporten económicamente al hogar, dado que hace no muchos años esta era una situación poco observada, en función al rol que se le asignaba a la mujer como cuidadora del hogar, sin permitirles el acceso a algún trabajo, ya que esta tarea correspondía únicamente al varón, situación que se ha visto amedrentada a partir de que llevar ingreso económico a la familia se ha convertido en una tarea cada vez más complicada, lo que ha hecho necesaria la participación de ambos padres.

Expuesto lo anterior en función a las actividades que realizan, la organización de la familia se ha visto afectada ya que al laborar ambos padres ocasiona que el

tiempo destinado al cuidado de los hijos disminuya, quedando estos a cargo de sus abuelos o hermanos quienes se convierten en cuidadores directos de los niños, como en el caso de Brenda la alumna de segundo grado quien al estar ausentes los padres queda a cargo de sus dos hermanos y abuelos.

En este caso la alumna presenta dificultades para la convivencia con sus abuelos ya que como hace mención la madre de familia:

Madre de familia: “Ellos por lo general siempre hablan Hñahñu, si saben hablar español, pero casi no lo hablan, también por eso Brenda no platica con ellos por lo mismo”.

RDCMFBPCLDCMMGTP

La alumna a pesar de entender lo que sus abuelos le expresan, prefiere no estar con ellos, esto puede suscitarse a razón de que, si bien entiende el idioma, ella no lo habla, lo que dificulta el establecimiento de una conversación adecuada y por tanto una mejor convivencia. Obviamente, los abuelos no tienen conciencia clara de esta situación y, la percepción que de ella tienen, no les alcanza para decidir comunicarse en español para integrar a la niña a la conversación y abrir nuevas opciones de desarrollo en sus capacidades comunicativas.

También en el caso de Daniel, al momento de estar ausentes sus padres, queda al cuidado de sus hermanos mayores, uno de preparatoria y el otro de secundaria, no obstante, de acuerdo a la opinión de la madre de familia, la convivencia que se genera con ellos no es la ideal al mencionar que:

Entrevistador: ¿Cómo es la relación que tiene Daniel con sus hermanos?

Madre de familia: Con el que tiene 13 años si todavía con él juega, pero también este a veces se pelea y con el mayor no casi ni juega, ni convive con él.

REMFDMGTP

La falta de convivencia entre hermanos puede darse en relación a la edad que tienen tanto Daniel como sus hermanos ya que existe una diferencia considerable no sólo en la edad sino también en los gustos e intereses que posee cada uno de

ellos de acuerdo a su desarrollo, situación que es percibida por el alumno ya que al ser cuestionado respecto a la relación que tiene con su hermano mayor comenta que:

Daniel: “Casi no veo a mi hermano, él se encierra en su cuarto y ya”

RDCD160617

Pero a pesar de tener una escasa convivencia con sus hermanos el alumno da cuenta de diferentes actitudes y acciones que determinan los roles de ellos y van definiendo la dinámica familiar al comentar que:

Daniel: “Yo soy el consentido, pero cuando algo le miento o así, entonces ahora el consentido es el Eli (su hermano de 13 años), y así, pero al Emmanuel casi no lo quiere, él es el único que no lo quiere.

Entrevistador: ¿por qué no lo quiere?

Daniel: Porque siempre está enojado, porque mi mamá no le quiere comprar un nuevo celular, y luego también es bien malo,

Entrevistador: ¿por qué dices que es malo?

Daniel: Porque me pega, y a veces hasta llora porque mi papá le surte.

Entrevistador: ¿y a ti no te pega?

-Sí, pero nada más cuando me porto mal.

-Nada más que el Emmanuel si se porta mal hace cosas bien rebeldes, le insulta a mi mamá- “

RDCD17062017

Podemos rescatar tres situaciones en primer lugar está el hecho de que el alumno da cuenta de las acciones que realizan sus hermanos hacia sus padres y de las consecuencias que se generan al mencionar que ha visto llorar a su hermano

cuando su papá le “surte”¹², en segundo lugar el alumno ha asignado la etiqueta o papel de “malo” a su hermano mayor a razón de que también le “pega”, lo que permite percibir una mala relación existente entre ellos, y por último está el que el alumno recibe consecuencias por las acciones que realiza al mencionar que también es castigado “cuando se porta mal”.

Con base en lo antes expuesto es importante rescatar que aunado al ausentismo de los padres en casa el alumno tiene que lidiar con las acciones y actitudes de sus hermanos quienes asumen el rol de sus cuidadores al no estar presentes los padres y con quienes comparte la mayor parte de su tiempo.

También a esto, los alumnos se han adaptado a la nueva forma en la que se da la organización al interior de su familia, esto en el sentido de que han tenido que involucrarse en las actividades que sus padres realizan como en el siguiente ejemplo en el que los alumnos comentan que ayudan a su mamá a “pastorear”¹³:

En la hora del recreo, al lado de la carretera pasa un señor con su rebaño de borregos y chivos pastoreados con ayuda de un perro, lo observan y comentan que haber ellos cuando entrenan a un perro para que les ayude a pastorear, (les pregunto si tienen borregos), los niños comentan que seguido sacan a pastorear a sus borregos, cuentan que tienen dos borregas y dos borregos, que en los sábados y domingos los sacan a pastorear.

-Pregunto si ellos solos pastorean o con alguien más, ellos me comentan que sí que ellos solos porque su mamá no puede por el “Manuelin” (hacen referencia a su hermanito menor Manuel).

¹²La expresión “surte” es entendida y utilizada por los pobladores de la región para referir a un castigo corporal por medio de golpes que brinda en este caso el padre al hijo cuando se ha presentado una conducta inapropiada de acuerdo a su criterio.

¹³El pastoreo corresponde a una actividad frecuentemente practicada por la población, que consiste en llevar al campo a sus “borregos y chivos” a pastar, en este caso dadas las características geográficas de la población la presencia de pastos para el consumo de los animales es escasa, por lo que es necesario acercarse a las barrancas donde abundan los arbustos y pastos dada la humedad que almacenan en épocas de lluvia. Esta actividad es realizada regularmente por más de una persona de acuerdo a la cantidad de animales que tengan ya que de esta manera se facilita su control.

Pregunto a donde los pastorean y me dicen que ahí cerquita en la escuela, para que se coman la hierba que crece ahí.

RDCOAYO16062017

En este ejemplo damos cuenta de la forma en la que los niños perciben la nueva forma de organización de su familia al comprender que tienen que apoyar a su mamá al expresar que “no puede” a causa de que debe cuidar a su hermano, situación que también es percibida por la docente del aula al expresar que:

Entrevistador: ¿Y con Ana y Oscar?

Docente: Bueno ellos si apoyan mucho a su mamá porque tiene a su hermanito pequeño y este en algo, pues obvio no los obliga a hacer algo que no es de su edad sino en lo que se pueda por ejemplo traer alguna cosa o lavar algún trastecito o algo.

REDPCLDCMEMGTP

Así como en el caso de Ana y Oscar, Brenda la alumna de segundo grado de primaria se involucra en la actividad que realiza su mamá a fin de conseguir un ingreso económico a la familia:

Entrevistador: ¿Y por ejemplo en la casa de los niños no se les dejan tareas, así como del hogar?

Docente: Pues en sí, no los he visto, pero los niños luego mencionan que les ayudan a barrer o por ejemplo la mamá de Brenda que luego, el fin de semana vende pollo entonces pues también me dice que le ayuda a pelar los pollos y así.

REDPCLDCMEMGTP

Además de apoyar a sus madres en la realización de pequeñas tareas en el hogar como barrer, recoger objetos tirados o lavar trastes, también lo hacen de una manera más directa, como en el caso expuesto, en el que le ayuda por así decirlo en su trabajo “la venta de pollo”.

De manera general podemos visualizar la influencia determinante que ejerce el factor económico en los hogares de los niños del aula comunitaria, ya que a pesar

de presentarse otros factores como la mala convivencia entre sus miembros, esta es la que más influye al desatar distintas consecuencias en la dinámica familiar.

Es decir, la ausencia de uno o los dos padres por cortos o prolongados lapsos de tiempo es porque no tienen dinero, porque no lo pueden ganar en la comunidad y deben entrar a los procesos migratorios aún por tiempo limitado. La falta de atención de los padres se da por la cantidad de tiempo que deben ocuparse como trabajadores para tener su sueldo, así se podrían mencionar muchas situaciones más en las que la capacidad económica de la familia determina cómo viven, cómo se constituyen y el campo de oportunidades que generan para cada miembro indistintamente de su edad.

4.1.1 Influencia que ejercen los integrantes de la familia en la formación de los alumnos

La dinámica familiar generada en cada uno de los hogares dado los factores antes expuestos, interviene de manera significativa en la forma en que los alumnos conciben su entorno y lo que en él sucede, esto en relación a que de acuerdo a la edad que tienen que es de entre 3 y 7 años aún se encuentran en una etapa de formación en la que tienden a aprender por imitación ¹⁴y a identificarse con aquello que los rodea.

Por lo que resulta importante que en esta fase los alumnos reciban una influencia positiva por parte de los miembros, a razón de que sin importar que la enseñanza

¹⁴ El aprendizaje por imitación también conocido como aprendizaje vicario o de modelos, de acuerdo con el autor Albert Bandura “trata de explicar cómo se adquieren conductas nuevas que nunca antes había realizado el sujeto. Y este modo de aprender, presente en todas las culturas y civilizaciones como instrumento esencial de socialización, que afecta a un repertorio de actos humanos de tal entidad que lo convierte en el aprendizaje social por excelencia”. (Birlanga, s/f)

Este tipo de aprendizaje social sugiere que a partir de la observación el sujeto puede adoptar como propias aquellas conductas realizadas por un “modelo” en este caso los padres, hermanos o la familia en general, de tal forma en que sin ser obligados a realizar tal o cual acción ellos la realicen sea de manera consciente o inconsciente dado que tienden a adoptarla como propia.

sea de manera directa o indirecta los alumnos observan, perciben y dan cuenta de lo que acontece a su alrededor como se muestra en el siguiente ejemplo en el que el alumno establece un gusto por la actividad que su hermano práctica:

Daniel: “Mi hermano –Marcos- ya sabe hacer pasteles y Pizza, pero no lo hace porque no tenemos horno, hasta un día me dejó ponerme su traje de chef y me puse muy feliz”, mi hermano quiere ser chef de grande y por eso ahorita ya está aprendiendo, yo también quiero ser como él, chef o doctor”

RDCD160617

Vemos entonces que, a pesar de no tener una relación estrecha con su hermano, el alumno puede observar lo que él realiza y de cierta manera es influenciado por esto, al sentirse identificado con esta actividad despertando en él un interés por continuar una formación superior y poder ser igual que su hermano.

De la misma forma que en el ejemplo anterior en el que el alumno se identifica con una actividad, evocamos a la razón de ser del presente capítulo que es dar cuenta de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura realizadas en los hogares de los alumnos y que influyen directamente en su aprendizaje.

Sin embargo, como podremos dar cuenta en las siguientes líneas este tipo de actividades son escasas, en relación a que la lectura en las familias es concebida más propiamente como una actividad escolar, que como una actividad para el aprendizaje o para el enriquecimiento cultural, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Madre de familia: “Bueno, yo de que he visto no les gusta leer, a Emmanuel bueno a él si antes le gustaba leer nada más que pues ahora ya no quiere o bueno ya no veo que lo haga, si lee, pero nada más para sus tareas y eso a veces”.

RDCMFD070717MGTP

La lectura es vista como una necesidad ya que la madre de familia expresa que su hijo “solo lee para la realización de sus tareas”, más allá de ser concebida como una actividad de alto contenido significativo que propicia el aprendizaje, el disfrute, la información, etc.

De la misma forma a pesar de que la totalidad de los padres de familia leen de manera convencional, la lectura no es una práctica que realicen o promuevan en sus hogares, lo que también puede estar relacionado con el hecho de que el material para lectura en sus casas sea escaso, como expresa la docente:

Entrevistador: En el tiempo que pudiste observar a los niños, te percataste que en su casa tuvieran libros, o algún material que ellos puedan leer o manipular, libritos de dibujos o algo así.

Docente: Mmm, no, en sí libros que tengan únicamente los de la escuela y eso muy pocos.

REDPCLDCMEMGTP

Dentro de su hogar los alumnos tienen muy poco acceso a materiales para la lectura porque no tiene revistas, periódicos, libros informativos, cuentos, etc., ya que estos solo se limitan a los libros que ocupan en la escuela tanto ellos como sus hermanos, y no son de consulta permanente, sólo a petición o mandato de la docente o el docente como representante de la institución. No obstante, dentro de la escuela a pesar de ser pequeña cuenta con material de lectura que bien puede ser utilizado por los padres de familia sin embargo, esto no es así, tal y como se detalla a continuación:

Entrevistador: ¿Y por ejemplo los papás en algún momento te pidieron algún libro para llevárselo y leérselo a sus hijos?,

Docente: No

Entrevistador: ¿No?, ¿en ningún momento?

Docente: No

REDPCLDCMEMGTP

Este ejemplo confirma lo expresado con anterioridad, en el sentido de que la lectura no es concebida como una práctica común, como algo que corresponda a los padres de familia o a los hermanos, razón por la cual los eventos relacionados con la lectura dentro de sus hogares se limita al momento en que es utilizada para las tareas académicas.

Se da también el caso en el que los alumnos tienden a mostrar un gusto natural por la lectura a pesar de no saber leer de manera convencional, buscando trasladar las prácticas de lectura que realizan en la escuela a sus hogares como se muestra a continuación:

Entrevistador: ¿Había algún momento en que alguno de los niños te consiguiera algún libro para llevárselo a su casa?

Docente: Si,

Entrevistador: ¿Lo leían o te comentaban algo respecto al libro que se llevaban a casa?

Docente: Pues se llevaban el libro, Ana por ejemplo hubo ocasiones en que se llevaba un libro de pajaritos o algo así entonces ya les pedía a sus tíos o a su primo que se lo leyera, y bueno pues al otro día los regresaba”

Entrevistador: ¿Y bueno no te contaba de que lo había leído o así?

Docente: ha, ha, sí, pero ya con sus propias palabras o luego me pedía que lo volviera a leer.

REDPCLDCMEMGTP

Así como en la escuela los alumnos practican la lectura en casi todo momento, buscan realizar esta misma actividad en sus casas y al no saber leer por ellos mismos, de la misma forma en que dentro del aula solicitan a la docente la lectura de algún cuento, también buscan este apoyo en sus familias. La mayoría de las veces, los alumnos encuentran este apoyo, pero como se notará, los hermanos, primos o tíos lo llevan a cabo como extensión de la tarea escolar, porque la maestra se los pidió, pero no porque naciera de ellos mismos la iniciativa, no porque mostraran interés y competencias lectoras.

Aunado a esto también está el hecho de que al ser niños las historias o cuentos que pueden encontrar dentro de las páginas de algún libro es algo que sin duda los hace sentir el deseo por manipularlo y conocer su contenido como en el caso siguiente:

Docente: “Antes me decía David que le compraban revistas, que como le apasionan los dinosaurios entonces le compraban revistas de Dinosaurios con lecturas, entonces luego le pedía a sus hermanos que se los leyera, pero en si no lo tomaban en cuenta porque estaban haciendo otras cosas, pero en si no hacen espacio así tal cual para leerles entonces yo siento que eso le afecta a un niño que dice ha pues no le interesa la lectura porque pues no pasa en casa entonces pues siento que eso le ha afectado”.

REDPCLDCMEMGTP

Este ejemplo resulta muy ilustrativo en el sentido de que por naturaleza propia el alumno demuestra un interés por un tipo de lectura y al no poder realizarla por sí mismo solicita el apoyo de alguien que pueda leer su contenido, pero como bien dimos cuenta dadas las características que se viven en el hogar del alumno, esto no siempre es posible, por lo que como bien alude la docente, la falta de espacios para la lectura en casa ocasionan que de manera paulatina el alumno vaya perdiendo el interés que presenta por esta práctica.

La razón más importante por la cual los adultos deben prestar atención a sus hijos en esta etapa es precisamente por lo que se ha venido mencionando y es el hecho de que los niños aún no leen, sin embargo, esto no es un factor que los limite a disfrutar de una lectura, ya que lo pueden hacer escuchando al otro cuando la narra o simplemente imaginado al visualizar las imágenes.

4.2 Apoyo que brinda la familia a sus hijos en el desarrollo de sus actividades escolares

En el proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos, la familia desempeña un papel importante en función al apoyo requerido, ya que la mayoría de ellos (tres de los cuatro) no lee, ni escribe de manera convencional, razón por la cual la ayuda que puedan recibir en el desarrollo de sus tareas es fundamental, al momento de entender por ejemplo una instrucción, ya que son los padres en este caso quien en casa desempeñan la función que el docente tiene en el aula, que es

estar al pendiente del desarrollo académico de sus hijos y guiar su aprendizaje. Esto en relación a que:

Los padres deberían brindar las condiciones necesarias para que sus hijos se apropien y beneficien del proceso de aprendizaje; es su responsabilidad la consecución y el aporte de recursos (materiales, económicos, talentos), la calidad del tiempo de dedicación y el ambiente (familiar y espacial), con el fin de motivar, promover y alcanzar el éxito educativo de sus hijos. (Espitia, y Montes, 2009, pág. 96).

Es decir que la responsabilidad de los padres hacia el aprendizaje no se limita al hecho de matricularlos en alguna escuela, y comprarles sus útiles o materiales escolares, sino que va más allá involucrando espacios de tiempo dedicados exclusivamente a conocer cómo van los niños en la escuela, apoyarlos y guiarlos en alguna actividad sobre la que tengan duda, además por supuesto de destinar un espacio en específico dentro del hogar para la realización de sus tareas ya que:

El hecho de que las familias se involucren en las tareas escolares de sus hijos, preguntando por el trabajo que realizan en diferentes asignaturas, mostrando interés en su progreso escolar y que conversen sobre lo valioso de una buena educación, permite que los niños y los jóvenes perciban que sus familias creen que el trabajo escolar, y la escuela en general, es importante, que vale la pena hablar de ello y esforzarse por aprender más. Todo esto redundará en mejores desempeños escolares y una actitud positiva de los estudiantes hacia la escuela. (Romagnoli, C. & Cortese, I. 2016, pág. 1)

De esta manera, la familia es uno de los pilares más importantes, que apoyará a la escuela en el objetivo de brindar una formación integral al alumno,¹⁵ razón por la

¹⁵ Para este caso consideraremos a la formación integral como “El proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-

cual, la construcción de un vínculo permanente entre ambas se convierte en una prioridad, lo que hace necesario que se tome conciencia de la importancia que ambos ejercen de tal manera que se entienda que ni una ni otra pueden actuar de manera individual.

4.2.1 Apoyo de los padres en la realización de las tareas escolares

Las actividades económicas o del hogar que cada uno de los padres de familia realiza determinan en gran medida la dinámica generada al interior de sus hogares, en relación al tiempo que invierten para estar con sus hijos e involucrarse en sus actividades, como las tareas escolares.

La situación antes descrita, en muchas ocasiones es bien reconocida por los padres al dar cuenta de cómo es que a partir del tiempo invertido en otras actividades, es que el apoyo que dan a sus hijos se reduce, como en el caso del siguiente ejemplo en el que la madre de familia al ser cuestionada respecto a qué actividades realiza con ellos comenta que:

“Intento apoyar a mis hijos, pero como estoy sola a veces no puedo, por mi quehacer, luego mis animales y también él bebé que casi o más bien no lo puedo dejar solo”.

RDCMFAYOMGTP

En el caso anterior la limitante en cuanto a tiempo y espacio se ve influenciada por las actividades del hogar y el cuidado y crianza de su bebé, lo que se agrava en el

política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad. (Universidad Católica de Córdoba, 2008, pág. 1)

Esto es que ahora la escuela como institución social no solo está dispuesta para formar a los alumnos académicamente (en cuanto a contenidos), sino que ahora pretende tomar parte en la formación del alumno para la vida en sociedad fortaleciendo no solo su desarrollo cognitivo sino también su desarrollo a nivel personal en sus diferentes dimensiones.

caso de las madres de familia que aparte de estas labores también tienen una actividad económica asalariada.

A partir de esto podemos apreciar que, dentro de las familias, no se establece un tiempo específico para el trabajo con los hijos, ya que este tiempo se limita al momento en el que las madres de familia han concluido con sus demás tareas, como se aprecia a continuación:

Entrevistador: ¿Y por ejemplo cuando ya solicitó ayuda a sus hermanos y no le ayudan con qué es lo que él hace, va con usted?

Madre de familia: Si bueno en ese sentido si yo le leo, bueno siempre y cuando estemos ahí en casa porque luego estoy muy ocupada entonces le digo que me espere.

REMFDPCLDCMEMGTP

No es que la madre de familia no quiera colaborar con su hijo en la realización de las tareas escolares, sino que esa exigencia social la ha de realizar alternando con las responsabilidades que implican la vida misma. Al no establecerse un tiempo en concreto para el trabajo con los niños, los padres de familia solo destinan espacio para apoyarlos cuando ellos así lo solicitan, no obstante, cuando no es así, se da por hecho que no requieren de ningún apoyo como se ejemplifica en las siguientes líneas:

Madre de familia: “En ocasiones por mi trabajo, no puedo estar tan pendiente de mi hija, y ya en las tardes pues si trato de ver que haga su tarea pero que en ocasiones le pregunto y ella dice que no tiene”

RDCMFBPCLDCMMGTP

Del caso anterior un factor importante que emerge en esta relación entre padres e hijos, es la comunicación, en el sentido de que al no tener una relación muy estrecha a partir del poco tiempo que tienen para interactuar, establecer una comunicación es de vital importancia como una herramienta que le permita tanto al alumno expresarse y al padre de familia conocer de una manera lo que sucede con sus hijos.

A esa edad, viendo la poca disponibilidad de tiempo que tiene la madre para colaborar en la realización de los trabajos escolares, es fácil que los niños caigan en la tentación de negar la existencia de tareas a fin de hacer otras actividades que les resulten más gratas o necesarias, tal como le acontece a la madre, está sólo hace tarea cuando le “sobra tiempo”, cuando ha cumplido con todas aquellas tareas que no puede evadir. Después la escuela, como en segundo plano de importancia.

No obstante, a partir del ejemplo percibimos que la comunicación tampoco es un aspecto fuerte en la dinámica familiar, lo que trae consigo consecuencias tales como el incumplimiento con las tareas escolares, como se detalla a continuación:

Docente: “Hubo un tiempo en que Brenda ya no llevaba tareas y entonces la mamá se acercó a mí a preguntar que si yo no le dejaba tarea, entonces yo le decía que sí, y entonces pues llegó un momento en el que revisamos sus libretas y entonces ya tenía que no hizo tarea y eso y este entonces pues yo digo que le afectó en parte porque su papá, este, se alejó o sea pues tuvo que salir a trabajar, entonces pues siento que el papá es el que apoya más a la niña que la mamá, porque en sí pues antes me decía, este, bueno es que mi papá me ayudó a recortar y, este, entonces todo era mi papá y digo pues donde queda la mamá no, pero en sí y o sea pues ya le empezó a preocupar porque le decía que no tenía tareas y cuando revisaba las libretas pues tenía tarea y la niña no lo quería hacer porque pues ya la ponían a hacer tareas pues ya en la noche y entonces pues ya no quería hacerla”.

REDPCLDCMEMGTP

Se percibe la forma en la que el contexto familiar interfiere de manera significativa en el desarrollo académico de los niños, al momento en el que la docente atribuye la falta de cumplimiento y su consecuente bajo rendimiento escolar al hecho de que su padre tuvo que ausentarse, además de que la madre también haya tenido que salir a trabajar, quedando únicamente bajo el cuidado de los hermanos y abuelos. Suceso que afectó significativamente a la niña quien deja de cumplir la tarea; su estado de abandono era más profundo que la posible responsabilidad o preferencia por la escuela.

En un segundo momento se resalta que el tiempo destinado para apoyar a la alumna, como se mencionó anteriormente, se da a partir de que las demás actividades han sido concluidas, es decir el apoyo a los hijos para la realización del trabajo escolar se destina ya en un último momento. Esto trae como consecuencia que este tiempo ya no sea el óptimo, así mismo nos permite rescatar la importancia de la comunicación entre la familia y la escuela para de esta manera poder dar un mejor apoyo a los alumnos.

Ahora bien, el apoyo de los hermanos en la realización de las tareas resulta fundamental ya que por lo regular dentro de las familias cuando un niño solicita el apoyo a los padres y ellos están ausentes u ocupados realizando otra actividad, los hermanos son a quienes se recurre por ayuda y quienes también son exhortados a apoyar a los hermanos menores.

Sin embargo, como daremos cuenta en el caso de nuestro contexto, el apoyo de los hermanos mayores hacia los menores, también es muy escaso, a pesar de que los alumnos lo solicitan, como se detalla a continuación:

Daniel: “Si les pido que me ayuden, nada más que no quieren -Un día mi mamá me dijo que les dijera, pero ya sabía que no iban a querer entonces le dije al Eli (*hermano), y me dijo dile a tu hermano el Marcos (* hermano) y no quiso, entonces le dije a mi mamá que no quiso y me regañó a mí.”

RDCD062017

A pesar que los niños soliciten el apoyo a sus hermanos ellos se niegan, no alcanzan a percibir el valor de su ayuda hacia sus hermanos menores y únicamente lo hacen cuando son órdenes de sus padres como se aprecia en este ejemplo:

Madre de familia: “Con sus hermanos por lo mismo que ya son más grandes y ellos tienen trabajos de la escuela por eso pues casi no le ayudan a Brenda así a las tareas, pero cuando yo les digo que apoyen a su hermana pues si lo tienen que hacer”.

RDCMFBPCLDCMMGTP

De esta manera es como pudimos dar cuenta que a pesar del evidente apoyo que los alumnos requieren para la realización de sus tareas escolares, no existe un espacio o tiempo en específico que padres o hermanos destinen para esto, lo que trae como consecuencia que no realicen la tarea o actividad o bien que la realicen conforme a lo que ellos pueden o entienden, como se ejemplifica a continuación:

Docente: “Brenda hace sola sus tareas, este con su propia letra sus propios dibujos, pero hay en ocasiones que ella no lo termina o sea me lleva los trabajos incompletos pues la niña hace lo que ella entiende, lo que ella puede, pero o sea en sus trabajos se refleja que sus papás no la apoyan mucho en esto”.

REDPCLDCMEMGTP

Si la alumna no tiene ayuda de algún miembro de la familia, deberá hacer la tarea sola. Esto no quiere decir que no sea capaz, solo que tal vez logre hacerla completa y de manera satisfactoria en mayor tiempo y con mayor esfuerzo. También se corre el riesgo que el esfuerzo y el tiempo empleados en la realización de la tarea sean tan abrumadores que la niña decida abandonar el intento y caiga en el incumplimiento de trabajos escolares, debilitando su proceso de aprendizaje.

Así mismo en los momentos en los que se brinda este apoyo a los niños, se da otro factor que es la falta de paciencia que expresan los padres, en el sentido de que los niños requieren de un apoyo considerable sea en el momento de leer como al escribir, como en el siguiente caso:

Entrevistador: ¿Y por ejemplo el papá de Daniel?

Docente: Mmm, lo poco que sé es que, si lo apoya, pero lo que pasa es que lo regaña mucho, eh, pues yo supongo que le grita o no sé.

Entrevistador: ¿Por qué?

Docente: Porque luego el niño, en ocasiones me decía que ya no quería mucha tarea y yo le preguntaba ¿por qué?, y ya me decía que no pues es que me regañan mucho cuando no quiero hacerla, y le digo porque si te dejo poquita y además pues son ejercicios y eso, dice pues es que me regañan mucho y no me gusta y entonces

pues yo ya no sabía si dejarle la tarea porque lo regañaban o no sé.

REDPCLDCMEMGTP

En lo anterior apreciamos que si bien el padre intenta apoyar a su hijo en la realización de su tarea, no lo hace de una manera adecuada al “regañarlo”, en lugar de guiarlo y motivarlo para la realización de sus ejercicios, lo que es importante ya que las tareas que realiza en casa deben ser complementarias al trabajo que se realiza en la escuela.

Generalmente los padres de familia no tienen la formación pedagógica, ni didáctica para colaborar en el aprendizaje de sus hijos. En su lógica de adultos, con su experiencia y sus saberes les resulta fácil, lógico y simple lo que deben realizar los niños. Estos, carentes de la lógica, la experiencia, los saberes y muchas cosas más que sí tienen sus padres, les resulta incomprensible o muy difícil la tarea asignada por la escuela. Al enfrentar esta contradicción para la que no está preparado el padre, genera enfado, angustia, desesperación, etc. en el adulto que termina por inculparlo sin comprender la situación de aprendizaje ante la que se encuentra y, menos el daño que causa a su hijo.

Otra de las prácticas frecuentemente realizadas por los padres de familia es que al no poder guiar a sus hijos en la realización de sus tareas, tienden a realizar la actividad ellos mismos, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Entrevistador: ¿Y en los trabajos que los niños entregaban si percibías el apoyo de los padres?

Docente: He, bueno por ejemplo Daniel en algunas ocasiones, no los hace él , en varias ocasiones yo veía que lo hacía, bueno la letra no era de él sino de la mamá porque pues él remarca mucho sus letras y las letras no estaban así , este, era muy diferente entonces yo sí varias veces le dije a la mamá que o sea no me molestaba en que los apoyaran porque está bien eso que le ayuda, pero es necesario que ellos hagan sus ejercicios por sí solos pues lo que ellos van a aprender más no los que, ha, ha, y pues se molestaba la señora porque entonces me decía no tiene caso que le ayude, y le decía no pues si apoyándolo, pero el niño tiene que

hacer las cosas y sino cómo va a aprender, quiere que aprenda su hijo pero, peor no deja que él lo haga.

REDPCLDCMEMGTP

Lo anterior puede darse en el afán de que sus hijos cumplan con un requerimiento escolar, aunque a pesar de que estas tareas si son tomadas en cuenta para fines de acreditación, son también una forma en la que el alumno pueda reforzar lo que en la escuela trabajó, lo que pierde todo sentido si estas son realizadas por los padres.

Entrevistador: ¿Y cómo veías, si entregaban los trabajos que les dejabas de tarea?

Docente: No, bueno en algunas ocasiones, como por ejemplo del problema de que los niños no son muy atendidos este desde un mes me llevan todo el montonal de trabajos que yo les dejaba de tarea ¿no?, pues ahí generaba problemas porque a veces no me los daban completos o de plano aquí están pero no los hice, entonces me genera un como descontrol porque digo o sea que voy a evaluar si no me entregaron trabajos más que los que hicieron en la escuela pero no en casa.

REDPCLDCMEMGTP

Ante situaciones como ésta, cabe hacer preguntas acerca del sentido que tiene la tarea que los alumnos han de realizar en su casa. ¿Sirve para reforzar los aprendizajes logrados en el aula?, ¿Es una extensión de la actividad escolar?, ¿Sirve sólo para mantener ocupados a los niños?, ¿Es una carga extraordinaria para niños y padres?, ¿Es una forma de satisfacer la necesidad de abordar todos los contenidos curriculares?, ¿Se convierte en un refuerzo negativo?, etc.

Contrario a esto, cuando los padres dedican un tiempo específico para apoyar a sus hijos, se convierte en un factor altamente significativo en su aprendizaje, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“Ana se encuentra iluminando unos dibujos que están sobre una especie de “librito” (formado con hojas de mitad de cartulina color rojo), debajo del texto escrito, alcanzo a observar en una de las hojas que está escrito (Cuento: Un día en Oaxaca el capitán de un barco, invitó a Carlos a formar parte de su embarcación) ...

Ana termina de iluminar sus dibujos, se levanta y lleva la actividad a la docente, quien solicita que le cuente acerca del contenido, la alumna comienza a relatar a modo de secuencia siguiendo el contenido de los dibujos que ilustró, le pregunta - ¿quién te ayudó a escribirlo? -, Ana le responde que su mamá lo escribió todo, la docente le solicita que anote su nombre en la parte de atrás del “librito”, y ella lo hace.”

R06PACUAAPM12052017MGTP43

Este caso resulta muy ilustrativo en el sentido de que la docente solicita una tarea que involucra la escritura y posteriormente la lectura, prácticas que la alumna aún no domina bien, no obstante, con el apoyo de la madre ella pudo cumplir con la actividad, no solamente en el sentido de que haya entregado el cuento escrito sino que además pudo relatar el contenido.

4.3 Relación entre la familia y la escuela

Como se hizo mención al principio del capítulo es importante que tanto docente como padres de familia, unan esfuerzos por garantizar la existencia de espacios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, de tal manera que los esfuerzos realizados en casa se fortalezcan en la escuela y viceversa.

No obstante, pareciera ser que en lugar de generar este vínculo de apoyo lo que se ha generado entre docentes y padres de familia es la infinita búsqueda de un culpable ante alguna situación problemática, es decir si dentro de la escuela el alumno se porta mal, la familia opta por juzgar el carácter de los docentes y la disciplina que implementan, y de lo contrario los docentes buscan la responsabilidad en la educación que brindan los padres.

De la misma forma que en el ejemplo anterior, damos cuenta de la manera en que los padres de familia asignan la responsabilidad del aprendizaje de sus hijos a la docente como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Madre de familia: “Veo muy bajo el trabajo de Brenda por lo menos en este ciclo en el que ha estado con la maestra porque cuando estaba el otro maestro veía que con el sí trabajaba, incluso hasta se acabó dos libretas de puras actividades, lo que yo notaba es que él sí les exigía a los niños y por eso ellos si obedecían al realizar sus trabajos”.

RDCMFBPCLDCM

En este caso la madre de familia atribuye el bajo rendimiento académico de su hija al trabajo que la docente realiza, aludiendo al hecho de que su rendimiento era más alto cuando había un docente que “sí exigía a los niños”, por otra parte, en ningún momento hace el reconocimiento o alude a su papel como madre de familia y su responsabilidad en el hecho de que la alumna ahora presente bajo rendimiento académico.

Así mismo se alude al trabajo que la docente realiza en relación a que los alumnos hayan perdido el interés hacia el aprendizaje, como en el siguiente caso:

Madre de familia: “Pues antes lo que yo veía es que si le echaba más ganas sin embargo ahorita ya no, ya nada más llegó la maestra, y ya no quiso seguir escribiendo, me dice que no, que no le enseñaba nada, y siempre ese es el reclamo que teníamos con la maestra, le decía mi hijo ahora ya no quiere hacer nada y decía no pues ese es el nuevo modelo que nos dieron y yo ya no puedo hacer más, y yo le decía no pues por usted misma, le digo entonces enséñale, es que él ya sabía...este como se llama....escribir y ya empezaba a este a leer y ya como que él intentaba esos días, porque el maestro le decía este que tenía que hacerlo”.

REMFDPCLDCMEMGTP

Si bien el alumno le expresa a su mamá que “la maestra no le enseña nada”, lejos de establecer un acuerdo con ella en el que se expusiera su preocupación hacia el aprendizaje de su hijo, esto se orientaba más hacia una forma de reclamo en el que por obviedad no existía consenso, ni toma de acuerdos.

Lo que alude a una falta de comunicación entre la escuela y la familia, que tiene raíz en múltiples factores como la falta de involucramiento de los padres en las

actividades de sus hijos, así también el hecho de que ambas partes son renuentes a expresar sus inquietudes, como en el caso del siguiente ejemplo:

Madre de familia: “No entiendo la forma de trabajar de la maestra , incluso ya le he preguntado, pero que ella dice que ahora así se trabaja con el nuevo modelo, por ejemplo me acuerdo que en una ocasión le dejó una tarea a Daniel que consistía en buscar información acerca del ornitorrinco, y pues yo casi no tengo así como libros en donde pudiera buscar esa información, y pues mis otros hijos tampoco le pudieron ayudar, entonces ese día Daniel ya no realizó la actividad y después la docente ahora me mando un libro con Daniel con la información de ese animal, y yo opino que esto debió ser al revés, que primero debió haberle dado la información y luego ya la tarea , o por lo menos eso es lo que yo pienso”.

RDCMFD07042017

En lo anterior primeramente es claro que la docente no dio a conocer a los padres de familia la forma en la que trabajaría con sus hijos, lo que es importante, no con la única intención de que los padres estén enterados, sino que a partir de esta información pudieran generar acuerdos de trabajo conjunto y en el que ambas partes asumieran responsabilidades, ya que en el caso de la docente ella también refiere a la falta de apoyo de los padres de familia en la educación de los niños:

Entrevistador: ¿Cuándo se daba el que los niños no llevarán los trabajos, les decías inmediatamente a los papás?

Docente: Pues ponían excusas, de que no podían, que porque la niña no sabía dónde dejaba los trabajos entonces justamente ellos son responsables de que no sé, al llegar de la escuela preguntar ¿te dejaron tarea o revisarles más bien, pero en si no lo hacían y si bien ella dijo no tengo tarea si tengo tarea y pues para los niños mejor porque pues no hacen tarea ¿no? Y este, y pues si todo el tiempo son peros y llevaban los trabajos, pero pues no bien hechos.

ENDOCPLDCMEMGTP

En relación a lo anterior rescatamos que, si bien es responsabilidad de los padres de familia preguntar por las actividades académicas y que sus hijos realizan y estar al pendiente de ellos, es también responsabilidad de la docente comunicar a los

padres todo lo relacionado con sus hijos, como es el caso del cumplimiento de las tareas.

En este caso, dada las características contextuales del aula comunitaria, los momentos en los que tanto la docente como los padres de familia pueden establecer una comunicación es frecuente en relación a que la docente permanece en la comunidad durante el periodo de clases, sin contar los espacios en los que las madres de familia acuden a la escuela a dejar o a recoger a sus hijos que, aunque no es de una manera frecuente si lo hacen.

El establecimiento de una comunicación eficaz, en la relación entre padres de familia y escuela es indispensable ya que tratar de realizar su trabajo de manera individual no provee de resultados óptimos en función a que:

Esta relación se convierte hoy en día en un pilar muy fuerte para la eficacia y respuestas positivas del desarrollo educativo y personal del alumno/as. Se ha demostrado que en caso de no existir esta cooperación el niño/a tendrá muchos problemas en su evolución escolar y se producirán muchas limitaciones y por el contrario si se da esta cooperación adecuada, el alumno/a evolucionará satisfactoriamente y son muchas las ventajas de las que disfrutará el niño/a. (Domínguez, 2010, pág. 1).

Además de las ventajas antes mencionadas, también el docente se permitirá conocer de una mejor manera las necesidades de cada uno de sus alumnos y podrá guiarlos con base en esto, dando lugar a que también pueda hacer recomendaciones a los padres en la forma de apoyar a sus hijos en sus actividades.

En muchas de las escuelas como en el caso del aula comunitaria, se propone que el trabajo entre padres de familia y docente debe ser una prioridad, al establecerse desde su modelo educativo que involucramiento de los padres de familia en el ámbito escolar, afianzará de una mejor manera la forma en la que los alumnos aprenden ya que si bien los contenidos académicos son impartidos en el aula, ellos pueden aportar de manera significativa en cuanto a sus experiencias y conocimientos propios.

No obstante, pese a los intentos que se realizan por establecer acciones en las que los padres de familia y la escuela se involucren y sumen esfuerzos para el apoyo de los alumnos, cada una de las partes ha querido actuar en solitario limitándose a lo que según su entendimiento corresponde.

En el caso de la familia se cree que su labor concluye al enviarlos a la escuela, y facilitarles sus materiales escolares, por otra parte, la escuela se limita a la enseñanza de los contenidos académicos, de esta manera es como se generan un sinnúmero de problemáticas, que en nada benefician o contribuyen a generar espacios óptimos para el desarrollo de alumno.

Por lo que “La relación familia-escuela sigue siendo un desafío a diario, en el que los profesores y familias muchas veces luchan en direcciones opuestas, cuando lo esperable es que aúnen sus objetivos para acercarse a una mejor calidad de educación” (Pizarro, Santana y Vial, 2013, pág. 273).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En el presente estudio planteamos como objetivo principal comprender la forma en que el contexto alfabetizador de los alumnos del aula comunitaria influye en su aprendizaje de la lectura y la escritura, bajo la premisa fundamental de que este no comienza con la instrucción formal, ni corresponde al único espacio fuente de aprendizaje, o conclusión del mismo.

Derivado del análisis realizado en cada uno de los capítulos, damos cuenta que aprender a leer y escribir es un proceso cuya génesis no puede enmarcarse dentro de un espacio o tiempo determinados, ni bajo una serie de condiciones dadas, de la misma forma no posee un momento culminante en el que “ya no se aprende más”, en función a que si recordamos los conceptos propios de la lectura y la escritura conocemos que no solo consiste en aprender una serie de letras o símbolos gráficos preestablecidos y la decodificación de los mismos, sino que corresponde a una actividad que se perfecciona con el tiempo, el sentido y la utilidad que asigna el ser humano en ella, llena, en todos sus ámbitos, de sentido y significado.

A lo largo de nuestra vida la actividad de leer y escribir corresponderá a una capacidad en potenciación constante, influenciada por diferentes aspectos más no determinada, es decir cada uno de los factores asociados a nuestro desarrollo como seres humanos en nuestras múltiples dimensiones sean dados de manera intencionada o no, afectarán de manera distinta a cada sujeto en relación a su ser mismo.

Por estas razones este proceso es estudiado bajo diferentes enfoques y perspectivas, por ejemplo desde el ámbito de la didáctica se hace énfasis en su proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que desde el ámbito de la neurociencias se enfatiza en los procesos cognitivos, aportando cada una elementos que nos permiten si bien no establecer postulados universales aplicados en su generalidad, si adentrarnos a un espacio de comprensión de nuestra

naturaleza misma y generar principios en los que no pretendamos separar al sujeto en diferentes partes, antes bien comprenderlo como un todo y reconocer hacia dónde estamos llevando la enseñanza y el aprendizaje, pero sobre todo cuáles son las acciones que podemos generar desde el ámbito de nuestra formación.

Para este caso la metodología cualitativa de la investigación a partir de sus elementos y características desempeñan una herramienta fundamental como parte aguas al reconocer la importancia de adentrarnos en espacios escasamente recorridos y que forman parte de nuestra cotidianidad, pero hacerlo además de tal manera que podamos generar una perspectiva más abierta, que esté más allá de las estadísticas, de lo que se dice que sucede, sino que visualizando lo que realmente acontece.

De esta manera el proceso de aprendizaje puede ser analizado no solo desde el punto de vista de las cifras en los que se enuncia que cierto porcentaje de alumnos presentan bajo rendimiento escolar, que a nivel país somos una población que no comprende lo que lee, entre otras aseveraciones, antes bien puede ser analizado de manera más cercana, en la que podamos rescatar y aportar diferentes argumentos al respecto.

En este sentido, la investigación llevada a cabo en el aula compartida en una comunidad indígena del Valle del Mezquital, con enfoque cualitativo y nivel de profundidad interpretativo, permitió describir, explicar y conocer la estructura lógica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lecto escritura que llevan a cabo la docente y sus alumnos.

Al describir se pudo dar cuenta de lo que sucede allí; al explicar, no sólo se buscaron causas y consecuencias, sino, además, se llevó a cabo una triangulación teórica, donde varios autores fortalecieron el entendimiento que de este proceso se iba construyendo y, finalmente, a través de las entrevistas y observaciones participantes, se logró comprender en algo los sentidos y significados que para la docente, los niños y sus padres de familia tienen las distintas actividades que se hacen en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

5. 1 El proceso de aprender a leer y escribir desde el punto de vista cultural

El paradigma de la complejidad en el aprendizaje nos permite abordarlo como un proceso multidimensional considerando más allá de la realidad biológica, la realidad cultural del ser humano, partiendo desde el mismo sujeto que aprende y el entorno social en donde este se desenvuelve, así como los diferentes factores que en él confluyen, tal como los procesos emotivos o sentimentales propios del ser humano.

Abordamos este proceso como una actividad compleja bajo diferentes líneas, enfocadas en un primer momento a reconocer la manera en que la escuela como institución a la que socialmente se ha asignado la misión de la enseñanza, organiza y postula diferentes métodos en pro de garantizar el aprendizaje de los alumnos, abarcando el impacto de cada uno de estos, así como el papel que desempeña la docente en el aula.

Cuando una persona aprende a leer y escribir de manera formal no se sumerge en un mundo desconocido antes bien se adentra a un espacio en el que aquello que ha visto y oído adquiere un significado y es enriquecido con la interpretación y el valor que le asigna, influenciado no solo por su pensamiento sino también por sus emociones y experiencias es decir todo aquello que lo caracteriza como ser humano.

En el caso de nuestro estudio cuando los alumnos ingresan al aula de clases llevan consigo una serie de elementos que influyen en su proceso de aprendizaje formal, a razón que desde el momento de su nacimiento han estado rodeados por toda serie de imágenes con contenido en letras o simbología a los que han asignado un significado por decir empírico, tomando como ejemplo el que puedan reconocer toda serie de marcas sobre todo de golosinas o empaques que observan en casa o en la televisión, identificando las imágenes y sus contenidos sin saber aún leer las etiquetas de manera convencional.

A pesar de que nuestro contexto abarca una población rural, estos recursos a los que hacemos mención existen, aunque no de la manera en la que podemos verlos

en un ambiente urbano, no obstante, estos materiales son limitados a esto, a los objetos que de manera cotidiana rodean a las familias y están presentes en la localidad, mientras que, aquellos recursos existentes relacionados con contenido escrito están limitados a los libros de texto que se brindan en las escuelas.

Lo que en cierta forma representa una desventaja para los alumnos, ya que estos no forman parte de su espacio cotidiano y es un recurso del que solo pueden disponer en la escuela, y otro punto importante es que aquellos materiales con los que cuentan son precisamente libros de texto de sus familiares que han cursado o están cursando algún nivel escolar, y por tanto su contenido no es llamativo para ellos, en relación a la edad e intereses que tienen, ya que para el nivel en el que se encuentran los recursos apropiados pueden estar relacionados a producciones escritas cuyo contenido se apoya también en imágenes.

Esta característica se asocia también al poder adquisitivo de la población, en relación a que sus ingresos económicos son destinados a satisfacer las necesidades básicas de los integrantes de la familia y la compra de materiales de este tipo tales como revistas, periódicos o libros de cuentos, no es un “lujo” que puedan darse, ya que solo lo harán si se trata de un requerimiento escolar.

Sin embargo, cuando aludimos al ambiente alfabetizador no solo hacemos referencia a la cantidad de materiales que están al alcance o no de los niños, antes bien consideramos importante referir a la utilización de los mismos, y la generación de espacios en los que se da lugar a su manipulación, no obstante percibimos que al igual que los recursos, los espacios para la práctica de la lectura y la escritura se reservan a la escuela, lo que nos lleva a percibir el hecho de que en las poblaciones rurales estas prácticas son consideradas propios del ámbito escolar es decir que culturalmente fuera de ella no son practicadas.

Lo antes descrito representa una realidad en la que los alumnos al no ser partícipes de este tipo de eventos, ni observarlos en su ambiente de desarrollo, tiendan a enfrentar limitaciones en la generación de hábitos lectores, así como de expresión escrita, a razón de que si los padres de familia no practican la lectura en su cotidianidad los alumnos de igual forma asocian estas prácticas únicamente a lo escolar.

Esto también se encuentra estrechamente ligado a una serie de antecedentes históricos en los que podemos rescatar el hecho de que saber leer y escribir en un tiempo no muy atrás era reservado únicamente para aquellas personas con un mayor alcance económico y que podían darse el “lujo” de asistir a una escuela, mientras que para el resto de la población se da el supuesto de que para realizar sus actividades leer y escribir no es una necesidad.

Esta ideología a pesar de que pueda creerse extinta, no se da de esta manera, a nivel general en nuestro país sigue siendo un pensamiento que prevalece, y que se expande en el preciso momento en el que se visualiza a la lectura y escritura solo como actividades académicas y no se reconoce el alcance que puede dar en la transformación y desarrollo como seres humanos.

Si bien es cierto esta característica es asignada propiamente a las poblaciones consideradas en marginación económica y social, pareciera ser que en los albores de nuestro siglo lejos de contraerse se ha expandido alcanzando a poblaciones con mayor acceso a la educación formal y a una gran variedad de materiales que pudiesen hacernos pensar garantizan el aprendizaje, razón por la cual precisamos en enfatizar que las condiciones que envuelven el proceso de aprender, ejercen un grado de influencia tanto positivo como negativo, más no determinante es decir no hay una causa o efecto preestablecidos.

A razón de lo anterior se han generado distintos postulados que nos llevan a reconocer la importancia de la lectura y la escritura como parte fundamental en la formación del ser humano y nuestro desarrollo como sociedad, en el caso de nuestro país se han dado por citar un ejemplo campañas para la alfabetización, en los que se busca de manera ardua abatir los índices de rezago social, a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura como aprendizajes fundamentales.

De hecho, el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), surge como un organismo cuya misión está centrada en la generación de una equidad educativa en los niveles de educación básica, a partir del diseño y la operación de diferentes modelos y metodologías educativas, a fin de garantizar que los niños y jóvenes de poblaciones vulnerables tengan acceso a la tan enunciada educación de calidad.

Tres razones fundamentales para concluir que tanto la enseñanza como el aprendizaje tienen matiz cultural. Si la cultura es un entramado de sentidos y significados que se construye cotidianamente (Geertz, 1994) y, la lecto-escritura se presenta en ese mismo sentido, entonces las prácticas alfabetizadoras, como prácticas culturales, se van construyendo con insumos de la o las culturas con las que los niños tienen contacto. Así, si el ambiente alfabetizador es más estimulante, los niños tendrán más oportunidades. Si la economía familiar permite ampliar los encuentros con prácticas de esta naturaleza, las capacidades de los niños se potencian más y, las prácticas mismas que tienen que ver con la sobrevivencia, el sentido que se le da a la vida y el valor de lo que se hace en ella, dan valor y sentido a las prácticas mismas de leer y escribir tanto en la escuela como fuera de ella.

5.2 Aprender a leer y escribir en el aula comunitaria

Dada la importancia que se asigna al aprendizaje de la lectura y la escritura, el CONAFE plantea dentro de su modelo educativo una serie de premisas en torno a cómo debe orientarse este proceso para garantizar su uso funcional, enfatizando que este no debe apresurarse ya que cada alumno se acercará de diferente manera hasta lograr la convencionalidad del mismo, a fin de respetar el ritmo de cada uno de los estudiantes.

Esta tarea de concretar los principios en cada una de las actividades que se desarrollan diariamente en el aula de clases se convierte en todo un desafío, generado desde el momento en el que se planea la forma de trabajo, se diseñan los materiales para el docente y el alumno y se seleccionan los contenidos, así como la forma de evaluación, ya que para todo esto debe existir una total congruencia que favorezca el logro de los objetivos.

Bajo este entramado de dificultades se va generando una brecha evidente entre lo que se postula y lo que realmente acontece en el aula de tal forma que mientras unos objetivos son cubiertos, otros aún presentan un largo camino por recorrer.

De acuerdo a lo anterior en un primer momento haremos referencia al grado de complejidad con el que son implementadas algunas estrategias, tales como la lectura de regalo y el pase de lista, mismas en las que se generan actividades que son implementadas de la misma forma para todos los niños, siendo que no todos poseen el mismo nivel de conceptualización lecto-escritora, lo que da lugar a que unos pueden aprovechar la actividad de mejor manera que los demás a razón de que sus necesidades son distintas.

Bajo este aspecto sería de vital importancia reconocer cada uno de los niveles en los que se encuentran los alumnos, no con las intenciones de segregar o comparar sino de generar actividades que, aunque planteadas bajo el mismo objetivo estén orientadas en relación a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos para de esta manera motivarlos a avanzar y no estancarlos en un mismo nivel.

En un segundo momento estas actividades se plantean con un alto grado de significado orientados a que los alumnos practiquen la lectura y escritura como una actividad cotidiana, sin embargo, si bien estas prácticas acercan al alumno a una interacción más directa con diferentes tipos de producciones escritas, existen momentos en los que podemos apreciar cómo son implementadas de una manera más netamente técnica en el objetivo de dar cumplimiento con lo planteado dentro de la jornada escolar, subyugando el aprendizaje al mero cumplimiento.

Lo que nos lleva a enfrentarnos con la práctica de enseñar a leer y escribir como una simple actividad académica en contraposición a una enseñanza con sentido, lo que puede denotarse en el momento en el que se da prioridad a la transcripción de textos que a la producción de los mismos o a la decodificación en vez de la interpretación.

No obstante, también dimos cuenta que estas actividades se convierten en una práctica significativa en el momento en el que al llevarse a cabo se toman en consideración los gustos, intereses y opiniones de los alumnos, también cobran un mayor sentido cuando se les involucra en la realización de las lecturas, así como en los momentos en los que se les permite usar su creatividad, dibujando escenas y narrando todo aquello que pueda surgir de la conjugación entre la realidad y su

imaginación, convirtiéndose en partícipes y actores de su aprendizaje y no en simples espectadores.

Solo de esta manera es cómo podemos acercarnos al uso funcional de la lectura y la escritura, convirtiéndolas en una de las principales herramientas para el aprendizaje y de las cuales valemos para la consecución de nuevos conocimientos.

La conclusión a la que se llega es que las prácticas educativas referentes a la lecto-escritura que se aprecian como más productivas en estos procesos educativos, son aquellas que logran conectar a los niños con su mundo de vida y que lo hacen sin desconocer al propio sujeto como tal. Cuando el niño aprende a partir de su experiencia previa, relacionándola con las nuevas informaciones vertidas por la docente o la escuela en su conjunto, el grado de significatividad aumenta y con ello el despliegue de energía para lograr los aprendizajes esperados y, cuando se respeta su individualidad, su desarrollo, sus intereses, no sólo el aprendizaje es productivo, sino, además placentero.

5.2.1 La lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje.

Hacemos alusión a la lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje en relación a que cuando en la escuela se enseña a interpretar más allá de decodificar, se genera en el alumno la capacidad de crear opiniones y conclusiones respecto a lo que lee, conduciéndolo a analizar lo que está escrito y reconocer la intención que tuvo el autor a plasmar tal o cual idea, sin embargo, cuando se enseña solo a decodificar o a recitar un texto se da lugar a que únicamente podamos repetir lo ya dicho sin realizar alguna aportación.

Así mismo cuando se orienta al alumno a describir situaciones, narrar historias creadas etc., se genera en él la habilidad de poder, en primera instancia, organizar en ideas aquello que piensa, conjugar aquello que sabe con lo que está en proceso de aprender, dando lugar a la motivación por plasmar aquello que conoce y a aprender más a fin de enriquecer su conocimiento.

Si bien es cierto que el aprendizaje de la lectura y la escritura se dan a la par de los demás aprendizajes relacionados con matemáticas o ciencias, y no existe un espacio para esperar que un alumno aprenda primero a leer y escribir convencionalmente y luego se le impartan los demás contenidos,(y tampoco es una situación necesaria ya que el aprendizaje posee diferentes fuentes no es exclusividad de los contenidos escritos), leer y escribir si representa una herramienta que favorece la adquisición de más aprendizajes.

De esta manera la lectura y la escritura se convierten en una herramienta que brinda una mayor oportunidad de independencia en la realización de otras actividades académicas ya que como apreciamos para los alumnos que aún no leen y escriben de manera convencional, se convierte en una necesidad contar con alguien que pueda leer las instrucciones, ayudarle a plasmar su pensamiento en palabras etc., al momento en el que se les plantea una pregunta ellos de inmediato generan una respuesta oral, sin embargo aún no cuentan con los elementos necesarios para escribir su respuesta.

De lo anterior se generan diversas situaciones que afectan el desempeño del alumno y el ambiente que se genera en el aula ya que es necesario esperar a que alguien los auxilie para empezar una actividad y de esta misma manera sucede cuando estando en sus hogares y requieren de realizar alguna actividad al no haber alguien que los apoye, no saber leer y escribir se convierte en una limitante.

Así mismo aludiremos a la relación existente entre el saber leer y escribir con la evaluación de los aprendizajes, ya que como bien conocemos las pruebas escolares, sean cualitativas o cuantitativas, involucran en algún punto que el alumno pueda plasmar lo que conoce respecto a alguna temática, para el caso de nuestro contexto la evaluación se da a partir de *registros de aprendizaje*, mismos que son generados al término de cada unidad de aprendizaje.

Estos registros tienen la intención de recabar información respecto a lo que el alumno sabía antes de abordar el tema y lo que conoce después de haberlo trabajado, lo que en teoría supone que el alumno pueda recapitular lo aprendido generando conclusiones para dar cierre al tema y comenzar con uno nuevo.

Pese a que la evaluación se plantea con buenas intencionalidades y propósitos en la práctica existe una cierta disparidad a razón de que, para realizar este registro es necesario saber leer y escribir, lo que precisa una serie de dificultades que podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

Entrevistador: ¿Y cuando les decían que los niños tenían que hacer el registro de lo que aprendieron y si no sabían leer y escribir?

Docente: Ha este, bueno, nosotros teníamos como que la responsabilidad de apoyarlos en ese aspecto es decir que los alumnos realizarán, no sé, algún dibujo o que ellos narrarán lo que ellos aprendieron y nosotros lo escribimos tal y como ellos lo dicen, este he pero a diferencia de que ya cuando este lo vamos a este a calificar, por medio de rúbricas este pues vienen otras cosas por ejemplo nos viene que si tiene ortografía, que si tiene bueno que si menciona de las cosas que se poyo pero bueno piden que lo escribamos como ellos no los narran pues entonces en eso falla mucho porque los niños bajaron su calificación porque de eso se basan entonces pues como que no hay algo coherente.

REDPCLDCMEMGTP

Bajo este desafío se plantea como nos hace mención la docente del aula la alternativa de que aquellos alumnos que no saben leer y escribir puedan expresar de manera oral o con dibujos sus conocimientos lo que de igual manera resulta una alternativa favorable a razón de que el hecho de que no puedan escribir de manera convencional lo que conocen, no significa que no hayan aprendido nada, simplemente aún no cuentan con los elementos necesarios para redactarlo convencionalmente.

En este caso como damos cuenta la dificultad se presenta al momento en el que al ser evaluadas con rúbricas cuyos indicadores integran aspectos relacionados con la lectura y escritura convencional, no se respeta el hecho de que cada alumno pueda aprender a leer y escribir a su ritmo ya que para esta evaluación leer y escribir se convierte en una necesidad fundamental.

En relación a esto, cuando se pide evaluar por ejemplo la redacción y la ortografía por obviedad los resultados de un alumno que aún no lee y escribe son

relativamente bajos porque aún se encuentran en el proceso de aprender, lo que da lugar a situaciones más complejas como se muestra en el siguiente ejemplo:

Entrevistador: ¿Entonces cuando tú lo escribías que ponías en la rúbrica?

Docente: Pues para apoyarles si en algunos referente a los de preescolar pues trataba de que fuera algo más, este, alta su calificación pues porque en si van a salir muy bajos si se le ponía tal y como estaba y pues siento que en eso pues no es muy honesto no, eso de poner esa calificación, pero sí uno también le pone tal y como es los niños lógicamente pues bajan y ya eso también les molesta a los papás pues que ven que los alumnos pues bajan de calificación, no salen bien tal y como antes se les evaluaba.

REDPCLDCMEMGTP

En este ejemplo podemos rescatar tres aspectos importantes: el primero es que por efecto las evaluaciones que terminan en asignación de calificaciones, no muestran la realidad de lo que los alumnos saben ya que los resultados son alterados en concordancia con la justificación que realiza la docente.

En segundo lugar, podemos dar cuenta que un alumno se ve en la necesidad de aprender a leer y escribir de manera más acelerada para poder dar cumplimiento con los requerimientos de la evaluación, y no a su ritmo como se plantea teóricamente en el modelo pedagógico que se implementa y que es considerado además como un principio de enseñanza.

Y en un tercer aspecto vemos como la evaluación, no da pauta a conocer la realidad de lo que en el aula sucede, ya que en este caso los indicadores podrán reflejar que los alumnos ya se encuentran en un nivel más avanzado en cuanto a lectura y escritura se refiere cuando en la realidad no es así, es decir, permite no sólo el falseamiento de los resultados, sino, además, la generación de engaño a la hora de rendir cuenta a las instituciones e incluso a los propios sujetos implicados.

Por lo anterior es de vital importancia que si bien las evaluaciones no pueden estar dirigidas a nivel personal y con un cierto grado de personalización por alumno, si

se debe dar lugar a generar formas en las que se pueda evaluar de tal manera que se reconozca el verdadero avance de los niños, y que estos resultados sean utilizados más en relación a una mejora continua que a la asignación de una calificación, ya que si todo se orienta hacia el cumplimiento de un requisito o un indicador, los objetivos de aprendizaje seguirán estando en un segundo lugar de prioridad.

Se puede concluir que la lecto-escritura como conocimiento generado por un alumno, puede servir como herramienta extraordinaria no sólo para aprender otras cosas en el aula, sino en otros espacios y a lo largo de la propia vida del sujeto. Por ello, para que la lecto-escritura sea una herramienta eficaz en el aprendizaje, ha de ser acompañada de otros procesos o, reconocer que hay otros procesos que se movilizan de manera paralela. Uno de ellos es la evaluación.

Esta última debería informar a la docente sobre cómo está aprendiendo su alumno, para que, a partir de allí, genere alternativas para la enseñanza y, al alumno debería informarle sobre lo que hace bien y lo que le cuesta más trabajo para que, con apoyo del docente, consolide aprendizajes y amplíe su marco de comprensión y saber.

5.2.2 El papel del docente como orientador en el aprendizaje

En cada uno de los desafíos expuestos con antelación, va cobrando relevancia el papel tan importante que desempeña la figura docente LEC (Líder para la educación comunitaria), en la enseñanza de la lectura y la escritura como una actividad funcional y altamente dotada de sentido y significado para el aprendizaje, razón por la cual se debe dar especial atención a la formación que este debe recibir, así como en las herramientas de apoyo con las que ha de contar para esta tarea.

Respecto a lo anterior, haremos referencia a la formación inicial recibida por la docente que estuvo enfocada en un primer momento al reconocimiento de los objetivos del CONAFE, la constitución y operación del modelo pedagógico y las

Unidades de Aprendizaje Autónomo, así como la creación de comunidades de aprendizaje, entre otros aspectos de tipo administrativo, sin embargo, el espacio destinado para la capacitación en cuanto a estrategias y actividades de enseñanza para la lectura y la escritura se dio de manera escasa, como podremos apreciar en el siguientes ejemplo:

Entrevistador: Y bueno, me gustaría saber respecto a la capacitación que se te dio sea antes o durante en tutorías o, que actividades eran las que te recomendaban para enseñar a leer y a escribir

Docente: Pues nos daban algunas estrategias, pero pues no las suficientes o digamos solamente para algunos niños o sea no funcionaba para todos entonces pues de mi parte yo tenía que buscar estrategias bueno pues por mi falta de experiencia yo siento que fallé en parte de eso, porque pues no se mucho de la educación y eso y esté en lo que yo pude hacer pues siento que hice, que di lo mejor de mí, aunque yo siento que no fue mucho, pero este en sí en las tutorías y eso pues nos daban estrategias pero no para los niños que yo atiendo porque pues en si daban estrategias para los niños mayores, primaria tercero, para los niños que ya saben leer y eso y aparte pues lo que no pero pues aparte pues o sea las implementaba pero sentía que no tenían como que, no veía beneficio de ellas, entonces pues.

REDPCLDCMEMGTP

Lo anterior nos permite dar cuenta que la formación recibida por la docente antes de ingresar con los alumnos al aula no fue de gran provecho ya que al encontrarse en el campo real de trabajo hace alusión a que las estrategias que le brindaron no estaban en relación a las necesidades de aprendizaje presentadas por los alumnos en ese momento, lo que representó una dificultad para ella en el sentido de que tres de los cuatro niños con los que trabajaría no sabían leer y escribir y cada uno se encontraba en un nivel tanto escolar como de aprendizaje distinto.

También bajo este sentido ella expresa un reconocimiento a su falta de experiencia en el ámbito de la enseñanza como factor que ocasiona no poder apoyar a los alumnos en su aprendizaje como ella hubiera esperado hacerlo, no obstante, de

manera personal buscó ir aprendiendo la forma de orientar de mejor manera a los alumnos.

En cuanto a esto se da el supuesto de que estando en el campo de trabajo la docente recibiría una formación y orientación ya más en relación a sus necesidades propias, que le ayudarían a mejorar este proceso, pero como hace refiere la docente esta orientación también se dio de manera muy limitada en relación a la falta de correspondencia con las necesidades del contexto en el que se encontraba:

Entrevistador: ¿y existía retroalimentación o cómo era la parte en la que no se si existía un momento en el que tu pudieras contarle a alguien o a tu tutor cuáles eran las dificultades que tenías en la comunidad?

Docente: En algunas ocasiones la capacitadora nos hacía que entre compañeras nos habláramos este desde las dificultades que tenía cada quien en comunidad tanto como con las personas de la comunidad, como con la en el trabajo con los niños y pues como lo dije, la mayoría tiene niños ya grandes entonces pues algunas me entendían de las dificultades que tenía y pues algunas me compartían de las estrategias que utilizaban y veía lo que les funcionaba y entonces pues algunas de ellas si me funcionaron con los alumnos.

REDPCLDCMEMGTP

De acuerdo a esto damos cuenta que las dificultades enfrentadas por la docente tanto en un nivel inicial como en el momento de trabajo constante no recibió una orientación adecuada que le permitiera desempeñar su función de una mejor manera orientada a los objetivos planteados por el modelo educativo.

En relación a esto si bien el CONAFE brinda diferentes herramientas tales como libros y manuales destinadas a orientar de manera más autónoma estos procesos, al momento de su aplicación no fueron del todo funcionales en relación a dos aspectos el primero relacionado también con una falta de orientación para su uso y en segundo lugar a la forma en la que podían adaptar estas herramientas a las propias necesidades de los alumnos tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

Entrevistador: ¿Cuál era la orientación que recibiste para el uso de los materiales que brinda el CONAFE para tu apoyo?

Docente: Pues solamente nos decían que nos guiáramos en los libros, este bueno manuales entonces este pues, pues algunas veces esas actividades de los manuales si funcionaban en parte, pero este no sé a mí se me dificultaba poner las actividades o llevarlas a cabo, pero pues en si yo ya tenía la opción de utilizarlos, pero en sí nunca no dieron una capacitación para lectura.

REDPCLDCMEMGTP

De acuerdo con la docente la formación recibida se dio más de manera empírica, aprendiendo a partir de la práctica que realizaba día con día poniendo a prueba la funcionalidad de las estrategias que implementaba, para de esta manera encontrar la mejor forma de guiar el trabajo con cada uno de los alumnos, sin embargo, el desafío en el diseño y realización de cada una de las actividades fue latente en todo momento.

En relación a esta formación recibida por el docente LEC habría que resaltar también el hecho de que en el contexto de nuestro estudio era la primera vez que se operaba este modelo, por tanto, también era la primera ocasión que tanto el docente LEC como los encargados de guiar su formación conocían la forma de operarlo, lo que causó una serie de dificultades como una falta de orientación que fue de los capacitadores al docente y del docente hacia los niños.

En conclusión, si la acción educativa, por llevarse a cabo con seres humanos es altamente densa, es altamente compleja, imagínese ¿cómo es en un lugar cuyas condiciones de educabilidad se movilizan de manera adversa a los educandos y sus familias?, tal como en la comunidad y escuela de estudio. A estas condiciones sociales, económicas políticas y culturales que afectan a los pobladores de esta región, hay que sumarles el rol del docente y su formación para llevar a cabo estas prácticas de enseñar.

Justamente, hay ámbitos en los que la preparación, el profesionalismo y hasta los recursos del docente compensan en algo las condiciones de educabilidad adversas. Pero en este caso, se habla de una educadora que apenas ha recibido

algunos cursos de capacitación, que no tiene experiencia docente y cuyos recursos son tan escasos como los de la comunidad misma.

Sin duda, como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, el docente LEC no cuenta ni con la preparación profesional más deseable, ni con los recursos necesarios, pero si con la voluntad, el entusiasmo y la fortaleza para enfrentar los retos que depara la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante ¿Alcanzará con esto para que los niños del aula compartida aprendan a leer y escribir de manera funcional?

4.3 Hacia donde orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula comunitaria

Dimos cuenta en este estudio que en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos del aula comunitaria, convergen factores altamente significativos, que emergen de dos grandes ámbitos; el social, en el que abordamos el contexto cultural de las familias, su estructura así como la forma en la que suceden sus interacciones y la escuela como institución formadora, que bajo principios establecidos busca garantizar el aprendizaje, así también bajo este ámbito aludimos al papel del docente como uno de los principales actores de este proceso.

En el primer ámbito nos encontramos con la característica de una población que culturalmente remite el papel de enseñar a leer y escribir a la escuela, y que además relaciona el desarrollo de estas prácticas con los espacios escolares, a raíz en un principio a que no representan una necesidad primordial en su acontecer diario, esto es que no se ha hallado su uso funcional.

Analizamos además una estructura familiar determinada por condiciones económicas, en la que los padres de familia se ausentan de casa en busca de un sustento económico, en el que las madres de familia buscan de igual forma contribuir y dado el caso, también los hijos se involucran brindando apoyo no solo en los quehaceres del hogar sino también laboralmente.

Y dada esta característica, es que los padres de familia pocas veces ofrecen espacios en los que junto a sus hijos puedan realizar actividades relativas a la lectura y la escritura, así también bajo esta misma característica es que tampoco les es posible proveerlos de materiales escritos, fuera de los que en la escuela le son proporcionados. En esta perspectiva es que el tiempo, así como los recursos generados dentro de la familia son destinados para satisfacer las necesidades primarias de sus miembros, lo que es una labor loable, pero entonces ¿en qué plano colocamos el afanado desarrollo integral de los alumnos?,

El contexto alfabetizador familiar bajo este sentido se caracteriza por que los espacios destinados a la práctica de la lectura y la escritura son dados únicamente en la realización de tareas escolares, y estas se limitan al momento y a la capacidad en el que los padres o miembros de la familia pueden apoyarlos, aludiendo ahora a los recursos que les son proporcionados a los alumnos, estos también se limitan a los que son proporcionados por la escuela, o a los que forman parte de su ambiente como los son los letreros, los anuncios de la televisión, las etiquetas de productos etc.

Ahora bien en el segundo ámbito encontramos que los procesos de enseñanza a pesar de plantearse bajo los mejores términos en los que se enfatiza en el uso funcional de la lectura y la escritura, en el alumno debe aprender a su ritmo y en que este aprendizaje debe partir de lo que conoce guardando relación con sus vivencias cotidianas, vemos que son altamente influidos más por los aspectos que hay que cumplir que por el cómo, en los que la evaluación más que orientarse a la mejora lo que busca es buenos resultados (de la manera en que se pueda).

Bajo este sentido es que la reflexión final de este estudio se orientada en torno a los desafíos enfrentados en el proceso de aprendizaje, centrados en el alumno, pero también reconociendo la labor tan importante que realizan los docentes y padres de familia en el afán de garantizar que el alumno aprenda bajo las mejores condiciones posibles.

Es claro que en la enseñanza de la lectura y la escritura no bastan las buenas intenciones, antes bien se hace necesaria una formación para ello, en el caso de los docentes esta no debe estar orientada al reconocimiento de teorías o a la

adopción de un único método para la enseñanza, ni darse en función de rellenar carpetas con evidencias forzando a los alumnos a llenar planas con letras a las que aparte de lo tedioso que puede llegar a ser no se le confiere otro significado.

Antes bien, debe enfocarse en un sentido más humano en el que se tome conciencia del papel tan importante que desempeñan en la formación del alumno, reconociendo que cada uno posee un distinto ritmo de aprendizaje y por tanto es necesario generar actividades orientadas a cubrir sus propias necesidades.

En el caso de los padres de familia si bien es cierto que en la cotidianidad, se hace necesaria la realización de distintas labores como las económicas que les impiden el establecimiento de espacios para el trabajo directo con sus hijos, debe darse lugar al reconocimiento de que la responsabilidad hacia sus hijos no se limita a matricularlos en la escuela y asegurarse de que todos los días acudan al aula, a fin de generar una conciencia del invaluable apoyo que representa para sus hijos el hecho de que puedan interesarse en la realización de sus actividades escolares, pero sobre todo en el apoyo que estos puedan brindarles desde el ámbito de lo que ellos conocen.

Los niños muestran una tendencia natural hacia el aprendizaje, en el que se sienten motivados en tratar de comprender aquello que los rodea, lo que da a lugar a un momento cúlpe en el que docentes y padres de familia deben guiar desde este espacio , y no solo en buscar cumplir con una obligación aferrándose cada uno a su rol social, a razón de que nos encontramos en un momento en el que ya no podemos seguir considerando al ser humano en la particularidad de cada ambiente en el que se desenvuelve, ya que de esta manera sólo podremos abordar parte del problema.

Este estudio refrenda la necesidad de investigar a mayor profundidad las necesidades que los niños de familias indígenas tienen para hacer válido su derecho a recibir una educación no sólo que funcione para paliar sus necesidades vitales, sino una educación que represente una puerta al mundo, un espacio de desarrollo personal y un ámbito que no permita a nadie olvidar que se trata de seres humanos que, al igual que usted o yo, tienen los mismos derechos y las mismas

posibilidades, excepto que a ellos las condiciones de su vida misma se las ha negado.

Refrenda además la importancia que bajo todo sentido debe tener la formación de los docentes, o de quienes conducen el aprendizaje de los alumnos, esta no debe ser tomada a la ligera ni debe concebirse en segundo plano, en muchas ocasiones se alude a que un docente se forma a partir de los conocimientos teóricos adquiridos y en virtud a la experiencia que vayan adquiriendo, pero qué pasa con aquellos docentes como a quien referimos en este caso, que no poseen ni la formación teórica ni de experiencia para la enseñanza, por supuesto que como dimos cuenta la convicción y el esfuerzo realizado por la docente es admirable y de reconocer.

Sin embargo, es propio y desde un marco normativo se enuncia que la educación de los niños debe darse con calidad, y que es obligación del estado proveer de los medios y recursos necesarios para que esta se lleve a cabo, en este sentido tendríamos que preguntarnos hasta qué punto las condiciones económicas y sociales continuarán limitando la educación de las mayorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Andrés, M.L., Canet-Juric, L., Richard's, M., Introzzi, I., y Urquijo, S. (2010, pág. 140). *Disponibilidad de recursos materiales en el hogar y adquisición de habilidades pre-lectoras*. *Psicol. Esc. Educ*, vol (14), pág .139-148. ISN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100015>.

Aguirre. R (2010). *La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. Orientaciones didácticas*. Universidad de los Andes Mérida – Venezuela.

Bettelheim, B., y Zelan, K., (2015). *Aprender a leer*. Editorial Crítica.

Bertely. M. (2002). Investigación Etnográfica en las escuelas y salones de clases: la entrada al campo. En *En conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. (pág. 42-60). Barcelona: Paidós.

Birlanga, J. G. (s/f). Recursos y Materiales. Psicología. Tema 3. Recuperado de <https://elladrondeideas.wikispaces.com/file/view/Aprendizaje+observacional.+Bandura.pdf>

CONAFE, (2017). *Guía de Formación inicial Ciclo 2017-2018*.

CONAFE, (2017). *Consejo Nacional del Fomento Educativo. Acciones y Programas*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>

CONAFE. (2011). *CONAFE*. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/tcv/Paginas/antecedentes-marco-teorico.aspx>

CONAFE. (Julio-Agosto de 2011). *Alas para la Equidad* (Órgano Informativo del Consejo Nacional para el Fomento Educativo, Fomento a la lectura. pág 6. Recuperado de http://data.over-blog-kiwi.com/0/05/81/12/201207/ob_d02a8acefd5ed06d5ef992addae6e6c5_alas34-jul-2011.pdf

Coordinación Académica de la Región Ixmiquilpan, (2018). Base de datos regional de los cursos comunitarios atendidos por la región Ixmiquilpan en el Estado.

Díaz, C., Herrera, M. F. (2012). *¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?*, Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 215-233. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=s0718-07052012000100013&script=sci_arttext.

Domínguez, S. (2010). *La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. Temas para la educación*, no 8, ISSN 1989-4023. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Espitia, R. E y Montes. M (2009). *Influencia de la familia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia)*. Investigación y desarrollo vol. 17, n° 1, ISSN 0121-3261. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>.

Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización Teoría y Práctica*. Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2003). *Lo sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. XXI, Siglo.

Ferreiro, E., Gómez, M. (1992). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores.

Flores, D., y Hernández, A.M, *Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Revista Electrónica Educare [en línea] 2008. Recuperado de <http://www.redalyc.org/oa?id=194114582021>.

Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades*. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538

INAFED, (s/f). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Hidalgo*. Recuperado de <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13030a.html>

López. N., y Tedesco. J. C., (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF>

Lourau, R. (1989). *El diario de investigación, materiales para una teoría de la implicación*. Editorial Universidad de Guadalajara, pág. 41.

Milenio Digital, (2014). En hidalgo, más de 369 mil hablantes de lengua indígena. Recuperado de http://www.milenio.com/hidalgo/Hidalgo-mil-hablantes-lengua-indigena_0_248975260.html

Sánchez, V., Borzone, A.M. y Diuk, B. (2007). *La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición*. *Universitas Psychologica*, 6 (3), ISSN 1657-9267. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16579267200700030008.

Sacristán, R. F. (Enero-Junio de 2017). La lectura como instrumento Clave en el Aprendizaje Escolar. Rio de Janerior, Brasil. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89420103.pdf>

SEDESOL, (2017). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social.Hidalgo, Ixmiquilpan. .Recuperado de http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Hidalgo_030.pdf

SEDESOL, (2010). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago Social. Indicadores sociodemográficos, Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45206/Hidalgo_030.pdf

SEDESOL (2013). Catálogo de Localidades. Sistema de Apoyo para la Planeación del PDZP. Indicadores de Rezago Social. El Botho (El Botho El Espíritu). Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indRezSocial.aspx?ent=13&mun=030&loc=0124&refn=130300124>

SEP-CONAFE. (Marzo, 2016). Modelo pedagógico para la educación comunitaria. Riqueza educativa para contextos de pobreza. México.

SEP, (2015). Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/administracion-federal-de-servicios-educativos-en-el-distrito-federal>

SEPH, (2018).Secretaria de Educación Pública de Hidalgo. Niveles de Educación. Recuperado de http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/basica/dirg_educacion_basica/educacionprimariageneral.html

Piacente, T., Marder, S., Resches, M., y Ledesma, R. (2006). *El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, vol. 1, núm. 21, 2006, pp. 61-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645448005.pdf>

Pizarro. P., Santana. A. y Vial. B., (2013). *La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares*. Diversitas - perspectivas en psicología, vol. (9), No. 2. pp. 271-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>.

Portal de Educación.com.mx (2016). Guía completa de Centros Educativos en México Recuperado de: <http://portaldeeducacion.com.mx/contacto.aspx>.

Quesedo. R., Castaño.C., (2002, pág 7). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>.

Ricca, M. V. (2012). Fracaso escolar: ¿Fracaso en la alfabetización inicial? Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Año XIV, N° 8. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:A_GLkEbro2EJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059249.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx.

Romagnoli, C. y Cortese, I. (2016). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?*, Valoras. U, C 2ª Edición. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>

Rockwell.E. (2009). El trabajo de campo en la experiencia etnográfica.Historia y Cultura en los Procesos Educativos. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). La entrevista a profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 100-132). Barcelona: Paidós.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). "La observación participante. Preparación del trabajo de campo" y " Observación participante en el campo". En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (págs. 31-99). Barcelona: Paidós.

Valoras UC (2009). "Condiciones familiares para el aprendizaje". Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Clima/Clima%2052.pdf>.

Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación. 1(1), 71-104. Recuperado de http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf