

# Capítulo V

## 5. Conclusiones

Al generalizar el tratamiento discursivo de los tópicos a lo largo de las entrevistas realizadas a las tres maestras, se puede llegar a establecer (derivado de sus diferencias y similitudes) algunos rasgos que caracterizan la visión que tienen estas tres docentes encargadas de la alfabetización inicial sobre su materia y experiencia de trabajo. Voy a presentar aquí una síntesis de estas características comunes. Como en el capítulo anterior, organizaré la presentación abordando cada tópico principal tratado por las docentes.

### *5.1 La Reforma Integral de Educación Básica*

En cuanto al referente *Reforma Integral de Educación Básica*, tanto M1 como M2 hablan de la RIEB como un modelo novedoso, que incluye un cambio tanto en la forma del trabajo docente como en la forma de aprendizaje de los estudiantes. Las tres caracterizan a la RIEB como un plan de estudios que está basado en actividades que deben responder a las demandas de un contexto real. Para ellas, la RIEB se propone promover el aprendizaje de los alumnos sin separarlo por materias con diferentes contenidos curriculares. A este respecto, el aprendizaje escolar debe vincularse con actividades que sean interesantes para el estudiante y que le sirvan para adquirir diferentes conocimientos. Asimismo, las maestras señalan que, de acuerdo con la propuesta, los alumnos estarán en condiciones para aplicar esos conocimientos en contextos ajenos al escolar.

Para caracterizar a la RIEB, las tres maestras recurren al mismo referente contrapuesto, el plan y programa de estudios que se conoce como el Plan 1993. Para M1 y M2, este curriculum previo es muy parecido a la RIEB y lo describen como una continuidad. Sin embargo, al comparar los dos planes, M3 es la única que los describe como: *“sí, pues es mucho la diferencia”*.

Es muy interesante cómo, al comparar el discurso de las tres docentes, se presentan las dos caras de la moneda respecto a la Reforma que la institución está implementando en este momento. M1 y M2 desarrollan un discurso entusiasta respecto a las nuevas formas de trabajo educativo impulsadas por el más reciente cambio curricular. Por el contrario, M3 enfatiza los aspectos negativos de los dos planes de estudio. Habla del Plan 93 como un curriculum en el que los contenidos eran muy extensos y les hacían perder mucho el tiempo. También dice que era muy poco el trabajo en equipo. Y en cuanto a la RIEB dice que los temas ahora no vienen explicados. Los libros de texto ya no traen actividades y por lo tanto ellos tienen que recurrir a buscar actividades por fuera. Esto repercute en una carga económica y de tiempo para los maestros. Para M3 bastaba con los libros anteriores para que el alumno aprendiera a leer, pues los libros de texto tenían suficientes actividades. Además antes contaban con un libro para el maestro con el cual no tenían la necesidad de andar buscando por fuera elementos de ayuda para la lectoescritura.

Como puede verse, la introducción de una propuesta como la RIEB genera algunos conflictos importantes para algunos maestros. Al mismo tiempo que perciben las bondades de un curriculum abierto que genere mayor interés en los estudiantes por el trabajo escolar, resienten la enorme carga de trabajo y creatividad que este tipo de propuestas exige al

docente. Esto lo comentaré detalladamente más abajo, en la sección dedicada a los materiales.

Por otra parte, M1 y M3 hablan de PRONALEES como referente asociado complementario. Mencionan que este programa, al introducirse la RIEB, no cambió. Lo describen como un programa constructivista, donde se le enseña al alumno de la oración a lo básico. En el discurso de las tres docentes entrevistadas es clara la huella de los planteamientos tanto del constructivismo de Ferreiro y colaboradores, como los del Lenguaje Integral. Sin embargo, ¿este discurso ha implicado un cambio de paradigma en el área de la lectoescritura? Como es evidente en el breve análisis que he presentado, en el discurso sobre la alfabetización de estas docentes, con el constructivismo y el Lenguaje Integral conviven los métodos tradicionales por habilidades, como el trabajo de abajo-arriba para la enseñanza de letras y sonidos, así como el aprecio por los libros de texto y los manuales para enseñar a leer. Se requiere un estudio a fondo del discurso de estos docentes sobre la alfabetización inicial, para entender cómo conviven en él planteamientos teórico básicamente contrapuestos.

## *5.2 Capacitación docente*

Dentro de este trabajo, uno de los aspectos que motivó su realización fue conocer las condiciones de la deficiente capacitación que se les imparte a los maestros. La forma en que esto aparece en las entrevistas es clara. M1 explica que los maestros son introducidos a la RIEB por medio de diplomados, los cuales, a su vez, les sirven para promociones y ascensos en el escalafón que les impone la SEP. Pero al hablar directamente sobre el tema, aparecen los aspectos negativos respecto a las enormes deficiencias que ellos perciben. En palabras de M1: *Ahí enseñan más o menos, realmente la práctica es la que hace al*

*maestro*. También M3 habla negativamente de la capacitación que recibe: *Nos llevaban a cursos y todo. No aprendíamos mucho en los cursos, haz de cuenta salíamos sin nada*. M3 señala que en los cursos no se les enseñaba nada sobre cómo se imparte la lectoescritura. Ante esto, para las docentes la principal fuente de capacitación es su experiencia al trabajar con los alumnos. Esto es claro cuando M3 señala que, como ella tiene muchos años impartiendo los primeros grados escolares, ya sabe qué actividades son las que sirven. Por su parte, es notorio que, respecto a este tema, M2 no haga ningún señalamiento negativo. Es probable que esto se deba a que ella misma es una de las maestras que imparten diplomados, principales medios para introducir entre los maestros las reformas curriculares que impulsa la institución.

### *5.3 Materiales*

A lo largo de las entrevistas, podemos observar cómo, al hablar de los materiales, las maestras son claras al mencionar materiales específicos, de una variedad inusual hasta hace unos años en las aulas de la educación básica. Uno de los principales objetivos de este componente de la tarea educativa y alfabetizadora es llevar al niño a razonar sobre el lenguaje. En consonancia con el trabajo por proyectos que promueve la RIEB, casi todos los materiales que mencionan las maestras son materiales del medio, pues utilizan revistas, periódicos, libros de todo tipo, etc. Por sus señalamientos, es claro que la relevancia de estas herramientas alfabetizadoras es que están cargadas de lenguaje real y utilizan su contenido para diversas actividades, como recortar, pegar, acomodar, escribir cuentos, cuadros sinópticos, etc. Es claro para las maestras la importancia de realizar actividades interesantes para los niños y que, mediante el análisis de textos reales, estos experimenten un aprendizaje significativo. Esta es una idea que ya está bien cimentada en el discurso

docente de las tres entrevistadas. Se trata de que el estudiante no esté simplemente copiando del pizarrón al cuaderno.

Pero también el tema de los materiales, muy motivante por las tres maestras entrevistadas, conlleva sus aspectos negativos. El uso de materiales auténticos provenientes del entorno sociocomunitario, obliga a los docentes a hacer una labor de recopilación, selección y adaptación muy demandante para ellos. Esto choca muy fuertemente con la situación tradicional, en la que la institución ofrecía lo básico para trabajar todos los temas curriculares en la forma de libros de texto. M2 habla de los materiales de la RIEB como que son muy escasos, dado que el currículum obliga a recuperarlos del medio. Véase aquí el conflicto que experimentan los docentes al obligarse a usar materiales auténticos en un medio sociocultural en los que el material escrito no abunda y, en algunos casos, tiene poco valor cognoscitivo. M2 explica cómo ellos se encargan de conseguir materiales con expresiones como: *Hay muchos ejercicios que los maestros o hacemos, inventamos o bajamos de internet - Yo puedo usar el material que yo quiera, siempre y cuando esté estableciendo una relación sujeto-objeto y no solamente una relación objeto sobre el sujeto.*

Con estas respuestas, se hace evidente cómo ahora el docente tiene que ser creativo para introducir al proceso de enseñanza-aprendizaje materiales del medio. Las bondades de la RIEB como un plan abierto, pueden ser un arma de doble filo, pues al tener libertad de crear actividades y materiales, el maestro se obliga a trabajar mucho para obtener materiales que sean, al mismo tiempo, vivenciales y que desglosen el lenguaje. Por eso es muy importante que, en la capacitación docente, se haga conciencia en el docente de la importancia de seguir las recomendaciones que les aporta la Reforma en el sentido de no

recurrir a los libros de métodos antiguos que descontextualizan el uso de la lengua y la hacen artificial, es decir, con fines puramente escolares. Pero, al mismo tiempo, es importante que la capacitación cree conciencia del papel del maestro en este proceso innovador, es decir, advertirle de la carga extra de trabajo que implica aplicar un currículum abierto, flexible y con uso de materiales auténticos.

En este sentido, sería muy importante que la SEP proporcionara materiales suficientes para compensar los reducidos materiales escritos que son característicos de los medios socioculturales populares. Pero no sólo basta con hacerlos accesibles. Se requiere entrenar a los maestros en su uso pedagógico, sin desvirtuar su carácter auténtico y culturalmente contextualizado. Esto permitiría al maestro la libertad de planear y acomodar sus clases al ritmo y exigencias de trabajo que el mismo grupo va tomando, sin un gasto excesivo de energías para cumplir el compromiso de disponer de materiales para actividades abiertas y dinámicas. Dejarle al maestro con doble plaza (lo que significa grupos en la mañana y en la tarde) la carga de crear o conseguir materiales didácticos, puede provocar que sólo se disponga de material deficiente, poco apto para objetivos educativos constructivistas como los que propone la RIEB.

#### *5.4 Didáctica de la lectura y la escritura.*

Uno de los problemas centrales de la didáctica de la lectura y la escritura iniciales es, como pudimos ver en la revisión teórica, el de las relaciones grafía-sonido (Véase § 2.1.3.1.2). El lugar que se le dé a este conocimiento en el proceso didáctico diferencia claramente los diferentes enfoques. La RIEB, al igual que PRONALEES, pretende asumir un enfoque constructivista respecto a este tema. Sin embargo, para los maestros constituye un verdadero reto, tanto en su discurso como en su práctica, conciliar habilidades específicas

como la decodificación de las relaciones alfabéticas con enfoques centrados en la búsqueda y la producción de significado. Esto se refleja muy claramente en los cuadros 9, 10 y 11, con el material discursivo que los maestros produjeron sobre este tópico y que analicé en el Capítulo 4 anterior.

En este sentido, otro de los contenidos que está ya bien cimentado en el discurso de los maestros es: las relaciones grafía-sonido no se enseñan en forma aislada. El uso de referentes, que es material lingüístico significativo ligado al entorno del estudiante, es el puente para crear conciencia, para que los alumnos reflexionen y se apropien del principio alfabético. Pero frente a esta estrategia de corte constructivista, todavía persiste la idea del trabajo específico orientado a la ortografía, como en el caso de M1. Asimismo, aún el dictado tiene un papel importante en las actividades, aunque se pretenda que es un dictado significativo.

Por otra parte, las maestras mencionan un conjunto de actividades que, con un contenido de juego, repiten los acercamientos de abajo hacia arriba a la lectura y la escritura por parte de los alumnos. Crucigramas, sopa de letras, *jeopardy* y otros juegos, permiten la creación de conciencia fonológica que se supone es prerequisite para el aprendizaje de la lectura y la escritura en estos enfoques.

Es muy interesante la forma en que ambos enfoques contrapuestos, el de habilidades y el constructivista, pueden convivir en el discurso de los docentes, ya que los maestros los concilian en ocasiones con estrategias de atención individualizada, dentro de las que el énfasis en las relaciones grafía-sonido sólo se realiza para aquellos estudiantes que no han podido desarrollar por sí solos ese tipo de conocimiento.

### *5.5 La evaluación.*

La evaluación es otro terreno donde los docentes deben de conciliar distintos enfoques y distintos componentes didácticos e institucionales que los presionan desde diferentes fuentes. En las tres docentes aparece, en primer término, una serie de contenidos constructivistas que también puede decirse que han adquirido un gran peso en su discurso. Se mencionan los niveles conceptuales del desarrollo del sistema de escritura en el niño de Ferreiro y Teberosky: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. La idea de que este desarrollo es variable y que depende del proceso evolutivo del propio niño y no de una cronología escolar, justifica el porqué, en general, las tres maestras mencionan la idea de que la reprobación está excluida de los primeros grados de primaria. La evaluación es, para estas docentes, un seguimiento individualizado, relacionado con un proceso constructivo motivado por el ambiente de aprendizaje en que ha vivido el niño, sobre todo en su etapa previa a la escuela. Esta es una idea fuertemente apoyada en las investigaciones de Ferreiro y colaboradores, investigaciones que han logrado entrar a un sentido común de los profesores de primaria en México y cuyo impacto está por evaluarse.

Sin embargo, las formas de evaluación que estos maestros ponen en juego también se encuentran bajo la presión de la búsqueda de estándares e indicadores que la burocracia educativa busca imponer al sistema educativo mexicano. Estas docentes mencionan muy definidamente evaluaciones nacionales que las obligan a medir aspectos de la lectura en el niño que no son parte de los enfoques evaluativos del constructivismo ni del Lenguaje Integral. La oralización en la lectura y la velocidad en la decodificación de las palabras son criterios que introduce la institución, seguramente relacionados con las evaluaciones internacionales que cotidianamente vemos aparecer en la prensa. Estas evaluaciones



colocan al país en niveles comparativos muy bajos con respecto a otros países en habilidades de alfabetización. En el discurso de dos de las maestras entrevistadas aparece esta otra cara de la evaluación de la lectura y la escritura, lo que muestra una cierta contradicción con la filosofía educativa que el constructivismo de la RIEB pretende desarrollar en el campo de la lectoescritura.

#### *5.6 Expectativas de aprendizaje en lectura y escritura y dificultades que se presentan.*

Volvemos a encontrar aquí un fuerte componente constructivista basado en las investigaciones de Ferreiro y colaboradores. Se trata de objetivos de aprendizaje planteados en términos de avances en los niveles de conceptualización del constructivismo Ferreireano (Véase § 2.1.1). Se hacen referencias a PRONALEES, que fue el programa institucional que de forma más sistemática difundió el enfoque por niveles conceptuales de construcción del sistema de escritura en el niño:

*M1. Más que decodificar va a comprender lo que lee... El alfabético es cuando un niño ya lee y comprende lo que lee.*

*M2. Oficialmente se espera que haya avanzado en su nivel conceptual.*

*M3. Que sea alfabético, es lo que esperamos.*

Creo que este uso generalizado del marco constructivista muestra con claridad el grado de consolidación de este enfoque en el discurso docente de los primeros grados de la escuela primaria. Sin embargo, la adecuación de este discurso al planteamiento de investigación del que proviene no está garantizada. Como creo que es claro por los fragmentos de discurso que he mostrado, los maestros pueden hacer convivir en sus formulaciones componentes contradictorios que provienen de fuentes teóricas y

metodológicas que han debatido en las últimas décadas dentro de este campo interdisciplinario, particularmente, el constructivismo y el enfoque por habilidades.

En este contexto, es lógico que las dificultades de aprendizaje se formulen en términos de hacerlos avanzar en su proceso de conceptualización del sistema tal y como está definido por la metodología constructivista, continuando el estímulo que les hace tomar conciencia de las características de la escritura como sistema de representación. *La Reforma propone que los sigamos bombardeando nada más*, dice M2. Pero también aparecen otros componentes: el recurso a los USAER, es decir, la canalización del niño a un espacio educativo “especial”, algo que no queda claro en el discurso de M3, pero que finalmente es, al parecer, la salida más usual desde el punto de vista de la enseñanza tradicional no constructivista. Asimismo, aparece otra idea en el discurso que ya he mencionado: la enseñanza individualizada, de acuerdo a necesidades de alumnos particulares que no han avanzado de la misma forma que la mayoría del grupo. En general, tanto en expectativas como en dificultades de aprendizaje, las tres maestras revelan un enfoque flexible y dinámico en lo didáctico, por lo menos al nivel del discurso, que nos da la idea de que, después de más de 20 de años de haberse introducido el constructivismo en la capacitación docente en México, los maestros ya se han apropiado de él en sus líneas más generales.

Para concluir, es interesante citar a M2 para ejemplificar el discurso de compromiso que estas tres maestras han asumido, a pesar de todas sus limitaciones y contradicciones teóricas y metodológicas, para llevar adelante su labor docente:

*Entonces lo que la Reforma propone es eso: más trabajo, más trabajo, más trabajo, más trabajo.*