



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena, un estudio cualitativo

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

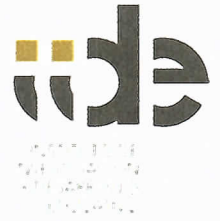
Presenta

Glenda Delgado Gastélum

Ensenada, B. C., México, noviembre de 2018



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena, un estudio cualitativo”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Glenda Delgado Gastélum

APROBADO POR:

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Directora de tesis

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal

Dra. María Guadalupe López Bonilla
Sinodal



Ensenada, B.C., a 9 de noviembre de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Glenda Delgado Gastélum** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena, un estudio cualitativo”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C., a 9 de noviembre de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Glenda Delgado Gastélum** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena, un estudio cualitativo”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a blue oval. The signature is stylized and appears to read "Sergio Gerardo Malaga Villegas".

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



Ensenada, B.C., a 9 de noviembre de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

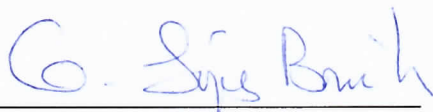
Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **Glenda Delgado Gastélum** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena, un estudio cualitativo”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. María Guadalupe López Bonilla

Dedicatoria

Con amor infinito a Raúl Emiliano, Daniela y Juan Fernando

*A Juan Carlos
por amarme, comprenderme y alentarme*

Agradecimientos

A la **Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio** a quien por fortuna encontré para guiar mis andanzas de formación de maestría. Por brindarme apoyo y conocimiento con inmensa bondad. Por acercarme a personas extraordinarias y porque me enseñó que compartir con otros es también aprender. Mi cariño y gratitud infinitos.

A la **Dra. Alma Carrasco Altamirano** a quien honro por su sabiduría en el tema de la Alfabetización Inicial. Gracias por compartir conmigo su conocimiento y otorgarme las facilidades para ser partícipe en eventos de lectura y escritura en lugares espléndidos.

A la **Dra Guadalupe López Bonilla** por sus recomendaciones y enseñanzas que condujeron a mejorar mi trabajo de tesis. Gracias por permitirme aprender a valorar mis capacidades de escritura, pero también a practicarla con mayor cuidado.

Al **Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas** por sus comentarios y contribuciones para la mejora del presente documento.

A los **directivos, administrativos, maestras, maestros y alumnos de la educación indígena** por permitirme conocerles y admirarles.

A todos los profesores que engrandecieron mi formación. Especialmente a la **Dra. Graciela Cordero Arroyo y la Dra. Edna Luna Serrano.**

Al personal directivo y administrativo del **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo** que con su quehacer hacen posible este y muchos otros proyectos de investigación educativa de la **Universidad Autónoma de Baja California.**

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por el apoyo financiero.

Índice

ÍNDICE.....	I
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABLAS	VI
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL OBJETO DE ESTUDIO	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	10
1.3 OBJETIVOS	10
1.4 JUSTIFICACIÓN	11
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL	12
2.1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO	12
2.2 MARCO CURRICULAR: LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011	14
2.2.1 <i>Plan de Estudio 2011 Educación Básica.</i>	15
2.2.2 <i>Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar.</i>	20
2.3 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA COMO MODALIDAD DE SERVICIO EDUCATIVO	25
2.3.1 <i>Los docentes de preescolares indígenas.</i>	29
2.3.2 <i>Condiciones de la educación preescolar indígena en México.</i>	31
2.4 LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BAJA CALIFORNIA	33
2.4.1 <i>Las escuelas preescolares indígenas de Baja California.</i>	34
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	38
3.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	38

3.1.1 Educación indígena y bilingüismo. Una aproximación a la alfabetización inicial en lengua indígena.	39
3.1.2 La alfabetización inicial desde los estudios de la psicogénesis de la lengua escrita.	46
3.1.3 Lecciones para la intervención docente en la alfabetización inicial.	52
3.2 MARCO TEÓRICO.	56
3.2.1 Del origen de la alfabetización a la alfabetización funcional.	56
3.2.2 Alfabetización y literacidad.	58
3.2.3 La alfabetización inicial.	59
CAPÍTULO 4. MÉTODO.	63
4.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	64
4.2 CONTEXTO DE ESTUDIO.	66
4.3 PARTICIPANTES.	67
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.	69
4.4.1 Observación participante.	69
4.4.2 Entrevista semiestructurada.	72
4.4.3 Materiales.	76
4.4.4 Recursos utilizados.	78
4.4.5 Cuestionario de Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).	80
4.5 ROL DEL INVESTIGADOR.	81
4.6 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.	82
4.6.1 Negociación de la entrada al campo.	82
4.6.2 Observación de las actividades desarrolladas en el aula.	83
4.6.3 La realización de las entrevistas.	86
4.7 PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE DATOS.	87
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.	91
5.1 LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.	92
5.2 LOS ACTORES DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA: CARACTERIZACIÓN.	99
5.2.1 La encargada del despacho o directora del plantel.	99

5.2.2 Docentes.....	100
5.2.3 Madres de familia: caracterización.....	103
5.3 PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL: RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN	
PARTICIPANTE.....	104
5.3.1 La observación participante a la Maestra Ofelia.....	104
5.3.2 Actividades para el desarrollo del lenguaje oral.....	105
5.3.3 Actividades para el aprendizaje de la lectura.....	108
5.3.4 Actividades para el aprendizaje de la escritura.....	113
5.3.5 Recursos y materiales didácticos observados en las clases.....	122
5.4 PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL: LAS ENTREVISTAS.....	125
5.4.1 Resultados de la entrevista a la Maestra Ofelia.....	126
5.4.2 Resultados de la entrevista a la Maestra Lucía.....	134
5.5 APOYO DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES: PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO 2011.....	145
5.5.1 Descripción de los resultados por categoría: maestra Ofelia.....	146
5.5.2 Descripción de los resultados por categoría: maestra Lucía.....	147
5.6 LAS MADRES DE FAMILIA DE UN PREESCOLAR INDÍGENA.....	150
5.6.1 Resultados por categoría a partir de las entrevistas.....	150
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....	157
6.1 LA COMUNIDAD.....	157
6.2 LA ESCUELA.....	158
6.3 LAS DOCENTES PARTICIPANTES.....	160
6.4 EL CAMPO CURRICULAR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	163
6.4.1 Actividades para promover la alfabetización inicial observadas en el aula de la maestra Ofelia.....	163
6.4.2 Actividades para promover la alfabetización inicial que emplean la maestra Ofelia y la maestra Lucía.....	166
6.5 EL USO DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES.....	170
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....	172
7.1 LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	172
7.1.1 El servicio indígena en Baja California: alumnos y maestros.....	172

7.1.2 Trabajo e interpretación docentes de la propuesta curricular..... 174

REFERENCIAS 181

Índice de figuras

ILUSTRACIÓN 5.1 CALLE FRONTAL A LA ESCUELA	93
ILUSTRACIÓN 5.2 EDIFICIO ESCOLAR. PLANTA BAJA: AULA, COMEDOR Y BAÑOS; PLANTA ALTA: AULA Y OFICINA.	95
<i>ILUSTRACIÓN 5.3 EXPLANADA Y ÁREA DE JUEGOS</i>	96
ILUSTRACIÓN 5.4 BIBLIOTECA DEL AULA DE LA MAESTRA OFELIA	97
ILUSTRACIÓN 5.5 CÍRCULO DE CONVERSACIÓN.....	107
ILUSTRACIÓN 5.6 PRESENTACIÓN DE LETREROS CON NOMBRES PROPIOS	110
ILUSTRACIÓN 5.7 EL ALFABETO	111
ILUSTRACIÓN 5. 8 ESCRITURA PRESENTADA AL GRUPO POR LA MAESTRA OFELIA	111
ILUSTRACIÓN 5.9 EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA.....	112
ILUSTRACIÓN 5.10 LA FAMILIA	115
<i>ILUSTRACIÓN 5.11 LOS TRES COCHINITOS</i>	116
ILUSTRACIÓN 5.12 ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO	117
ILUSTRACIÓN 5. 13 PRODUCCIONES Y PERTENENCIAS CON EL NOMBRE PROPIO	118
ILUSTRACIÓN 5.14 LA LETRA INICIAL DEL NOMBRE PROPIO	118
ILUSTRACIÓN 5.15 LA LETRA INICIAL DEL NOMBRE PROPIO	119
ILUSTRACIÓN 5.16 EL ALFABETO MÓVIL	120
ILUSTRACIÓN 5. 17 ACTIVIDAD DE ESCRITURA	121
ILUSTRACIÓN 5.18 ALGUNOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL AULA.....	123
ILUSTRACIÓN 5.19 COMPUTADORAS DEL AULA	125

Índice de tablas

TABLA 2.1 ESCUELAS, DOCENTES Y MATRÍCULA DEL NIVEL PREESCOLAR EN MÉXICO	14
TABLA 2.2 ORGANIZACIÓN DE PERIODOS ESCOLARES DE LOS ESTÁNDARES CURRICULARES PROPUESTOS EN 2011	23
TABLA 2.3 DOCUMENTOS EXCLUSIVOS PARA EL SERVICIO INDÍGENA	29
TABLA 2.4 CIFRAS Y PORCENTAJES DEL SERVICIO INDÍGENA	32
TABLA 2.5 CIFRAS Y PORCENTAJES DEL PREESCOLAR INDÍGENA EN BAJA CALIFORNIA.....	36
TABLA 2.6 DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS PREESCOLARES DEL SERVICIO INDÍGENA EN BAJA CALIFORNIA	36
TABLA 4.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS DOCENTES PARTICIPANTES	68
TABLA 4.2 CARACTERÍSTICAS DE LAS MADRES DE FAMILIA PARTICIPANTES	69
TABLA 4.3 EJEMPLO DEL FORMATO EMPLEADO PARA EL REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.....	72
TABLA 4.4 GUION DE ENTREVISTA A DOCENTES.....	74
TABLA 4.5 GUION DE ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA.....	76
TABLA 4.6 MATERIALES RECOPIADOS.....	77
TABLA 4.7 RECURSOS UTILIZADOS Y TIPO DE PRODUCTOS RECABADOS.....	79
TABLA 4.8 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	82
TABLA 4.9 TIPO DE TEXTOS ANALIZADOS Y PROPÓSITOS DE SU ANÁLISIS.....	87
TABLA 4.10 DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS INDUCTIVAS.....	89
TABLA 5.1 MATERIALES Y RECURSOS EMPLEADOS EN EL AULA.....	122
TABLA 5.2 SISTEMA DE CATEGORÍAS INDUCTIVAS QUE RESPONDEN LA PREGUNTA 1: MAESTRA OFELIA.....	126
TABLA 5.3 RECURSOS Y MATERIALES QUE UTILIZA LA MAESTRA OFELIA.....	132
TABLA 5.4 DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE: MAESTRA OFELIA.....	134
TABLA 5.5 SISTEMA DE CATEGORÍAS INDUCTIVAS QUE RESPONDEN LA PREGUNTA 1: MAESTRA LUCÍA.....	135
TABLA 5.6 RECURSOS Y MATERIALES QUE UTILIZA LA MAESTRA LUCÍA.....	143
TABLA 5.7 DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE: MAESTRA LUCÍA.....	145
TABLA 5.8 SISTEMA DE CATEGORÍAS INDUCTIVAS QUE RESPONDEN LA PREGUNTA 2: MAESTRA OFELIA.....	146
TABLA 5.9 SISTEMA DE CATEGORÍAS INDUCTIVAS QUE RESPONDEN LA PREGUNTA 2: MAESTRA LUCÍA.....	148
TABLA 5.10 SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA RESPONDER LA PREGUNTA 3.....	150

Resumen

La presente investigación tuvo el propósito de identificar y describir los procesos de alfabetización inicial que se generan en el preescolar indígena con grupos de alumnos indígenas de diferentes etnias. Para ello, se indagó en el tipo de actividades que llevan a cabo las docentes a fin de favorecer el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación, y en el tipo de interpretaciones que realizan al Plan y Programa de Estudios 2011. Para el logro de lo planteado se utilizó la observación participante y la entrevista semiestructurada. Participaron dos docentes frente a segundo y tercer grado de preescolares indígenas ubicados en diferentes localidades del municipio de Ensenada, B.C. También colaboraron una directora y tres madres de familia. La información obtenida se analizó mediante la propuesta de análisis de contenido. Entre los resultados destacan diferentes formas de alfabetizar en función del tipo de interpretaciones que hacen las docentes a las propuestas curriculares contenidas en el Programa de Estudio, bajo la influencia de sus conocimientos adquiridos durante su formación inicial y continua.

Palabras clave: Alfabetización inicial, preescolar indígena, docentes indígenas.

Introducción

La lectura y la escritura forman parte esencial de los aprendizajes que la sociedad espera sean adquiridos en la escuela y, habitualmente, no se discuten las acciones que se realizan para su enseñanza. Se asume como una tarea exclusiva del docente, sin discutir, la mayoría de las veces, que los procedimientos utilizados para lograr que los alumnos aprendan a leer y a escribir son los adecuados. Los docentes se enfrentan a contextos diversos y su formación como, por ejemplo, en el caso de los docentes indígenas, también ha sido variada. Lo cierto es que cuando se dan a conocer los resultados de las evaluaciones nacionales como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), las autoridades y los especialistas en educación se muestran preocupados por los resultados que reflejan los bajos niveles de conocimientos por parte de los estudiantes en dos áreas importantes del currículo nacional: español y matemáticas¹ (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015a).

De manera general, la prueba evalúa los aprendizajes considerados relevantes del currículo nacional, con el propósito de “conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria” (INEE, 2015a, p.11). Los resultados de la prueba se expresan en cuatro niveles de logro de los aprendizajes, para los cuales, el I representa el menos favorable y el IV el de mayor logro. De acuerdo con datos oficiales, los resultados de la evaluación 2015 en el campo de Lenguaje y comunicación, en promedio, la mitad de los alumnos de escuelas generales se ubican en el nivel uno, lo que significa deficientes habilidades de lectura y escritura. Los alumnos que demuestran el más bajo logro son los que están inscritos en las primarias del servicio indígena: ocho de cada diez niños se ubican en el nivel I.

Los resultados sobre el logro académico de los alumnos son preocupantes, dado que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el estudiante se genera o perfecciona

¹ El PLANEA es la estrategia nacional de evaluación en forma de prueba estandarizada, diseñada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que se aplica periódicamente a los alumnos que cursan el cuarto y sexto grado de primaria y el tercero de secundaria (INEE, 2015a). En el Nivel Preescolar, en 2018, se llevó a cabo la evaluación ELSEN: Evaluación del logro referida al Sistema Educativo, una de las modalidades de PLANEA. Según el INEE, se evaluó una muestra nacional compuesta por 767 escuelas ubicadas en los 32 estados. El objetivo fue conocer el nivel de alcance de los aprendizajes clave tanto de Lenguaje y Comunicación como de Pensamiento matemático (INEE, 2018a).

a lo largo de la educación básica, bajo un esquema formativo que comprende doce años de escolaridad y el tránsito por tres niveles educativos. Inicia en el nivel preescolar (tres años), posteriormente, el nivel primaria (seis años), y finaliza en la secundaria (tres años). A lo largo de todos esos trayectos formativos uno de los campos claves propuesto en el Plan de Estudios para educación básica de 2011 fue el de Lenguaje y Comunicación.

No obstante, la información disponible da cuenta de que los niños indígenas acceden de manera diferenciada a la educación básica. En México es casi universal la educación primaria (97.7%); sin embargo, los niños ausentes, de acuerdo con el organismo evaluador, son miembros de grupos originarios: “se identifica que la asistencia de la población indígena es menor (96.8%) y entre los hablantes de lenguas indígenas (HLI) se reduce aún más (95.9%), pero es entre aquellos niños que hablan una lengua indígena y no hablan español donde casi 1 de cada 10 no asiste de manera regular a la escuela (91.5%)” (p. 31). No sólo en esos rubros se destacan datos que muestran las brechas educativas, también se reconoce que las escuelas a las que asisten los niños indígenas cuentan con menores recursos humanos y materiales (INEE, 2017a). Por lo anterior, coincido con Viveros y Moreno (2014, p. 56) cuando afirman que “los resultados académicos en pruebas masivas son un solo indicador o síntoma de lo que ocurre en la educación indígena”. Los resultados nos brindan información y una idea de lo que puede estar sucediendo en las aulas, pero es indispensable indagar con mayor detenimiento qué ocurre en el servicio indígena, conocer con mayor detalle cuáles son los procesos que se impulsan, cuáles son los recursos a los que acceden las docentes, pero, sobre todo, qué tipo de apoyo les brindan los materiales curriculares.

En este trabajo de investigación de tipo cualitativo se describen los procesos de alfabetización inicial en dos prescolares indígenas ubicados en Ensenada, Baja California a partir de lo encontrado mediante la observación en un aula y dos entrevistas a dos docentes.

La estructura del presente documento se divide en siete capítulos. El capítulo uno plantea el problema que indagué. En el capítulo dos presenté el desarrollo del preescolar en general y, del preescolar indígena en particular. Igualmente, describo la propuesta curricular para el nivel y las propuestas de formación para los docentes indígenas que trabajan en el servicio indígena. El capítulo tres se integra por dos apartados: la revisión de la literatura y los referentes teóricos que me sirvieron como guía para el trabajo de investigación. En el capítulo cuatro describo la metodología seguida para alcanzar los objetivos formulados al

inicio de la tesis. En el capítulo cinco refiero los resultados que obtuve a partir de la observación participante que realicé y de las entrevistas a docentes y madres de familia. En este capítulo destacó el tipo de actividades que realizan las docentes para promover los procesos de alfabetización inicial. El análisis muestra dos formas de trabajo docente, que permiten identificar concepciones teóricas y, una diferente interpretación sobre las propuestas curriculares por parte de cada una de las participantes. La discusión constituye el capítulo seis; en el siete muestro las conclusiones a las que llegué, entre ellas, los obstáculos materiales y la falta de recursos humanos a los que se enfrentan las escuelas indígenas.

Capítulo 1. El objeto de estudio

1.1 Planteamiento del problema

La educación preescolar en México brinda atención educativa que por derecho corresponde a niños de tres a cinco años de edad. Por decreto constitucional, el preescolar se incorporó al esquema de la educación básica en 2002, y constituye, hasta hoy, el primero de los tres niveles que la conforman. Así, el sistema educativo contempla tres tipos de servicio para cursar el nivel: general, indígena y comunitario. Particularmente al preescolar indígena le corresponde atender a los niños de los pueblos originarios sin detrimento de sus culturas y lenguas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2002, Artículo 3º; Ley General de Educación [LGE], 2013, Artículo 4º; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015).

Desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, el preescolar indígena ha tenido una serie de modificaciones, mismas que obedecieron a los cambios en los planes y programas de estudio nacionales. En sus inicios, el programa del preescolar indígena impulsó la castellanización bajo un enfoque bilingüe-bicultural. Los niños indígenas debían cursar un ciclo escolar antes de ingresar a la primaria -de ahí el nombre *preescolar*- para aprender la lengua nacional mediante la oralidad. Posteriormente en la primaria, aprendían a leer y a escribir en español y, por ende, la lengua materna se relegaba a situaciones cotidianas no académicas (SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB], 2007; Hamel y otros, 2004).

A partir de la década de los 90 del siglo XX, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) apelaron por las garantías de los pueblos originarios del mundo. En atención a ello, en 1990, en México se incorporó a la propuesta programática del preescolar indígena el uso de la lengua materna del niño como base para la enseñanza con el objeto de eliminar las prácticas castellanizadoras que originaron este nivel y tipo de servicio educativo. Posteriormente, la DGEI adoptó el enfoque Intercultural Bilingüe con el que se promovió –al menos en el discurso- un firme bilingüismo oral y escrito (SEP-CGEIB, 2007). A la fecha, se insiste en la utilización de las lenguas maternas de los niños indígenas como vehículo para la enseñanza, y el español considerarse como segunda

lengua. Para ello, la DGEI elaboró e incorporó a las aulas materiales de apoyo para el desarrollo del trabajo de los alumnos y de los docentes (DGEI, 2014).

En la actualidad los contenidos para el preescolar de todos los tipos de servicio están determinados por los Programas de Estudio sancionados por la SEP, como el *Programa de Estudios 2011*, creado a raíz de la reforma efectuada el mismo año². En esa reforma se articularon los tres niveles de la educación básica y entre sus planteamientos, destaca el reconocimiento explícito de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en concordancia al derecho que poseen los indígenas a recibir no solo una educación en su lengua materna, sino que además debe ser de calidad y contextualizada. La relevancia de lo anterior radica en el reconocimiento y afiliación de la educación indígena en un Programa de Estudio de índole oficial y de alcance nacional para todos los servicios educativos del nivel preescolar (DGEI, 2014).

El *Plan de estudios 2011* incluyó los *Marcos Curriculares de la Educación Indígena*, los cuales clarifican el objetivo y alcances específicos del servicio indígena, entre ellos, el compromiso de ofrecer “una atención diferenciada, diversificada y especializada a alumnas y alumnos en respeto de sus derechos y a sus características, contexto y situaciones particulares, tal como lo requieren y demandan” (SEP, 2011a, p. 8).

Los Marcos Curriculares además de constituir un marco normativo y proporcionar información específica del servicio indígena, contienen una serie de propuestas didácticas que le demandan al profesor un trabajo de articulación, entre esas propuestas y los aprendizajes esperados en el Programa nacional. Al docente del servicio indígena le corresponde considerar las cosmovisiones y particularidades de las comunidades en las que trabaja y, asimismo, enseñar los contenidos en la lengua materna de sus alumnos. De tal forma, que la alfabetización sea en esa lengua indígena y, además, en español. La finalidad es ofrecer una educación bilingüe (DGEI, 2014), tal y como se señala en la normativa constitucional.

² La reforma educativa fue propuesta como parte de uno de los objetivos del Programa Sectorial de Educación, 2006-2012, que señaló: “Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (SEP, 2007, p. 23). El eje principal de la Reforma fue la articulación del currículo del preescolar, la primaria y la secundaria para lo cual se elaboraron un nuevo plan y programas de estudio para cada nivel (SEP; 2011a).

Sin embargo, el alcance de los propósitos de la educación indígena ha sido, desde su origen, una tarea compleja. Entre los factores que lo obstaculizan destaca particularmente el conocimiento y manejo de la lengua de los docentes adscritos al servicio indígena. Los docentes frente a grupos de niños indígenas deben ser hablantes de la lengua del grupo que atiende, lo que no ocurre siempre. Además, existen escuelas indígenas ubicadas en localidades donde se habla una sola lengua y otras, ubicadas en lugares donde confluyen distintas etnias y variantes lingüísticas. Estas últimas se hacen notar más en los espacios geográficos caracterizados por la migración (DGEI, 2014; INEE, 2016).

El tema de la formación de los docentes del servicio indígena es otro factor que merece especial atención. En las escuelas indígenas, la gran mayoría de los docentes que las atienden ingresó sin estudios superiores (Velasco, 2015). Estos docentes obtuvieron la formación profesional estando en servicio mediante los programas de la Universidad Pedagógica Nacional como el de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Esta licenciatura fue creada en 1990 ante la necesidad de profesionalizar a los docentes del medio indígena que iniciaron funciones docentes sin la formación correspondiente (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 1993). Cabe aclarar que el currículo de la LEPEPMI se orientó al análisis de la práctica docente bajo sustentos teóricos y metodológicos que permitieron al docente situar su contexto de inmersión.

Independientemente de su ingreso y formación –avalada oficialmente-, lo que se espera de los docentes de preescolar de todos los servicios, es que posean las aptitudes y conocimientos adecuados para desarrollar su labor y sean capaces de interpretar los fundamentos teóricos y metodológicos señalados en la documentación oficial. Me refiero particularmente al conocimiento del Plan y Programas de estudio 2011 que estipula las propuestas pedagógicas que han de llevar a cabo los docentes dentro de las aulas. En el caso de los docentes de preescolares del servicio indígena, además, deben incluir en su práctica los Marcos curriculares.

Específicamente para el nivel preescolar, la SEP (2015), a través del Plan y Programa 2011, se establece una propuesta pedagógica que involucra el desarrollo de actividades de interés para los niños a través de cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación,

pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011a).

El primero de los campos formativos del plan de estudios 2011, *Lenguaje y comunicación* precisa que los docentes fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas a través del uso y estudio del lenguaje. Durante el preescolar, el objetivo central es favorecer el lenguaje oral de los alumnos. En el caso del lenguaje escrito se propone la producción e interpretación de textos a fin de acercar el lenguaje escrito a los niños. El fin último es que los niños conozcan algunas de las características y funciones del sistema convencional de la escritura previo al aprendizaje formal del mismo.

De igual forma, en el *Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora Preescolar*, se reconoce la labor docente como el conducto para propiciar oportunidades de acercamiento al lenguaje escrito (SEP, 2011b). De manera particular, la alfabetización inicial se propone a través del campo formativo *Lenguaje y comunicación*. Para atender el campo, las docentes deben diseñar y llevar a cabo actividades favorecedoras en el impulso de los procesos de lectura y escritura.

A este proceso mediante el cual los niños preescolares aprenden a leer y escribir se le denomina alfabetización inicial. Comienza con un interés genuino del niño por conocer la lengua escrita y su funcionamiento, incluso antes de tener oportunidad de participar en situaciones de enseñanza formal (Ferreiro, 1983; Carrasco y otros, 2016). En escuelas preescolares indígenas, como en otros, el aprendizaje de la lengua escrita involucra la mejora de la lengua oral el inicio del aprendizaje de la lengua escrita. En el servicio indígena estos aprendizajes deben generarse mediante el uso privilegiado de las lenguas que corresponda a las culturas de los alumnos e incluir el español a fin de lograr el bilingüismo en los alumnos al que aspira la escuela indígena.

Pese lo anterior, de forma reiterada, en las escuelas públicas de México que atienden a niños indígenas se ha reportado la enseñanza castellanizadora de la lengua tanto oral como escrita (Hamel y otros, 2004; y Reese y Feltes, 2014). Los autores sostienen que los planes nacionales educativos elaborados para la atención de los niños indígenas no contemplan la compleja tarea de la enseñanza de las lenguas indígenas, lo que, en su opinión, ha generado deficientes resultados de aprovechamiento, así como de la lengua nacional, el español, en las comunidades indígenas.

Además, Hamel y otros (2004), y Reese y Feltes (2014) agregan que tanto la falta de materiales adecuados como la formación específica de los docentes para la enseñanza de una segunda lengua han impactado de forma deficiente en la educación indígena, sobre todo en la labor de alfabetización. Los autores señalan que alfabetizar a los niños indígenas demanda dejar de lado las lenguas originarias y aprender el español. Por tanto, como señalan Hamel y otros (2004) la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas indígenas se ha dificultado por los intentos de alfabetizar a los alumnos en español, lo que genera, pobres resultados de aprendizaje. Por lo anterior, entre las acciones que recomiendan llevar a cabo en las escuelas que atienden a las comunidades indígenas, destaca el de la enseñanza en la lengua materna por ser el mejor conducto de transferencia de conocimientos.

Todo lo que se aprende en una lengua puede, en principio, usarse en la otra [...] Toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida –una vez adquirida esta competencia cognitiva compleja, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas. Lo nuevo será otra ortografía y, seguramente, una organización diferente del texto. No obstante, lo fundamental de la “escrituralidad” – la cultura de lo escrito- se comparte (Hamel y otros, 2004, p. 90).

En ese sentido, los autores explican uno de los problemas más comunes derivados de los intentos castellanizadores en niños indígenas monolingües sustentándose en la teoría psicolingüística. Los postulados teóricos sugieren que el aprendizaje bilingüe se origina por medio de dos componentes del lenguaje que guardan cierta relación entre sí. El primero se denomina *prácticas interactivas*, las cuales pueden representarse por medio de las conversaciones que de manera informal realiza una persona normada por el contexto inmediato. El segundo componente refiere las *actividades lingüístico-académicas* influenciadas en menor medida por el contexto y, en cambio, construidas en la escuela. Tanto la lectura como la escritura pertenecen al segundo de los componentes, además de ciertas áreas de las matemáticas.

Hamel y otros (2004) añaden que tanto las prácticas interactivas como las actividades lingüístico-académicas se interrelacionan en la construcción del conocimiento, pero son las primeras las que posibilitan la asimilación de las segundas. Así, cuando un niño ingresa a la escuela y se le intenta enseñar por medio de una lengua que no es la materna, se le imposibilita el aprendizaje y su permanencia en la escuela. Ocurre lo contrario cuando por

medio de la lengua materna se alfabetiza y se enseñan los contenidos del currículo y, este caso, el español adquiere la denominación de segunda lengua que poco a poco, habrá de asimilarse.

Sumado a la complejidad que implica una propuesta bilingüe (lengua nacional-lengua indígena) para la educación básica en México (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016), y los magros resultados de los aprendizajes de los niños indígenas, está la discusión en torno a la alfabetización inicial. Ricca (2012) sostiene que si ésta, “no se produce en los primeros años de la escolaridad será un déficit que se arrastrará a lo largo de la escolaridad” (p. 2). Es decir, los alumnos que no estén alfabetizados estarán en desventaja respecto los que sí lo estén porque se les limita a acceder de forma autónoma a variadas experiencias que le exigen saber leer y escribir. Por consiguiente, favorecer la alfabetización en la etapa preescolar es un reto de la escuela y, como actor central, el profesor es quien debe saber qué enseñar y cómo hacerlo (Teberosky, 1989).

Al respecto, en los últimos treinta años del siglo XX surgieron investigaciones orientadas al estudio del proceso de adquisición de la lectura y la escritura en niños preescolares (Braslavsky, 2003; Ferreiro, 1989; Ferreiro y Teberosky, 2013; Rugerío y Guevara, 2015; Teberosky, 1989, 1990). Específicamente, Ferreiro y Teberosky (2013) destacan dos cuestiones fundamentales que influyen y posibilitan dicho proceso: primero, la innata curiosidad que poseen los niños por aprender y, segundo, la exposición constante a objetos que involucran el sistema escrito propios de su contexto.

Del mismo modo, se ha demostrado que los niños en edad preescolar adquieren conocimientos relativos al sistema escrito antes de su ingreso a la educación formal. Es posible que conozcan el nombre y forma de las letras, además de la ubicación y trayectoria a seguir durante la escritura. Por lo tanto, cuando un niño ingresa a la escuela preescolar se le deben proveer las condiciones necesarias para perfeccionar sus conocimientos sobre todo de aquellos que le permitan el ingreso al mundo de lo escrito (Teberosky, 1989).

En relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, se espera que las acciones pedagógicas del docente de preescolar promuevan en los niños la adquisición de habilidades que, ante todo, les permitan entender el sistema convencional de lectura y escritura (Ferreiro, 1983; Piaciente, 2012; Teberosky, 1989, 1990). La cuestión radica en cómo lo llevan a cabo los docentes inmersos en contextos escolares donde confluyen diversas lenguas y culturas

dado que, por ley, “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (LGE, 2013, Artículo 7º, frac. IV). La diversidad étnica y lingüística es una realidad que prevalece en las escuelas del servicio indígena de Ensenada, Baja California. Ahí donde se conforman grupos diversos, donde convergen distintas etnias y lenguas es preciso indagar la forma en cómo las docentes, abordan los procesos de la alfabetización inicial. Por lo anteriormente expuesto surge la pregunta general de investigación y tres preguntas específicas:

1.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son los procesos de alfabetización inicial que se propician en un preescolar indígena en Ensenada, B. C?

- ¿Cómo trabajan el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación las docentes del servicio indígena que atienden segundo y tercer grado de preescolar?
- ¿Qué tipo de apoyo brindan los documentos oficiales (plan y programa de estudio) a las docentes de preescolar del servicio indígena en el impulso de los procesos de alfabetización?
- ¿Qué esperan las madres de familia de un preescolar indígena respecto a los procesos de alfabetización inicial?

1.3 Objetivos

Derivado de las preguntas de investigación es posible plantear los siguientes objetivos del presente estudio:

Objetivo General: Describir los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena en Ensenada, Baja California.

- Objetivo Específico 1: Describir las actividades que realizan las docentes de preescolar del servicio indígena para favorecer el campo de Lenguaje y Comunicación.
- Objetivo Específico 2: Describir el tipo de apoyo que brindan los documentos oficiales federales (plan y programa de estudio) para impulsar los procesos de la alfabetización inicial.

- Objetivo específico 3. Describir las opiniones de madres de familia sobre los procesos de alfabetización inicial que se impulsan en un preescolar indígena

1.4 Justificación

El Estado mexicano ha promovido políticas a fin de brindar educación a las comunidades indígenas (Jiménez-Naranjo y Mendoza Zuany, 2016). Una de las iniciativas de mayor alcance ha sido la instrumentación por parte de la autoridad de la enseñanza de la lectura y la escritura bajo el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística de México (CPEUM, Artículo 2º; LGE, 2013).

Actualmente, con el propósito de favorecer la educación de los grupos étnicos, se han incorporado los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en los planes y programas de estudio vigentes. Entre ellos, figura la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de los contenidos curriculares a través de su propia lengua. Se pretende con ello que los niños indígenas aprendan, en primera instancia, la lengua escrita a través del uso de su lengua materna y, en segunda instancia, aprendan español como segunda lengua. No obstante, se ha reportado que dichas acciones no son realizadas tal como lo plantea la autoridad.

Por otra parte, como ya se comentó la alfabetización de los alumnos es un proceso que debe favorecerse desde los primeros años de escolaridad. Lo concerniente al tema de la alfabetización ha sido estudiada en escuelas indígenas primarias, pero no en escuelas preescolares. Tampoco se han estudiado preescolares del servicio indígena donde la diversidad étnica y lingüística son una realidad, como es el caso de Baja California. De ahí resulta el interés por adentrarme a un preescolar indígena ubicado en un contexto particular a fin de conocer y evidenciar los procesos de alfabetización inicial que promueven, particularmente a partir de lo que se propone en el campo de Lenguaje y Comunicación del plan de estudios, 2011.

Capítulo 2. Marco contextual

El objetivo de este capítulo es examinar aspectos centrales sobre la evolución y desarrollo del preescolar indígena. Para su exposición lo he organizado en diferentes secciones. En la primera presento cifras sobre el preescolar en general, las características sobresalientes del servicio indígena y menciono las condiciones de infraestructura en las que operan las escuelas que atienden niños de poblaciones originarias. En la segunda refiero los lineamientos normativos del servicio indígena y, marco los cambios introducidos por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011 para trabajo exclusivo del servicio indígena por parte de los maestros. Por último, describo la estructura bajo la cual se organizan el Plan y Programa de la educación preescolar producto de dicha reforma, vigente hasta el ciclo 2017-2018 y, destaco la propuesta de trabajo para el campo de Lenguaje y Comunicación, así como las particularidades del programa que orienta el trabajo de la docente de preescolar.

2.1 La educación preescolar en México

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el preescolar se imparte en tres grados, es obligatorio y gratuito, está dirigido a los niños de tres a cinco años y se puede cursar en tres diferentes tipos de servicio: general, indígena y comunitario (CPEUM, Artículo 3º., 2013; INEE, 2017a; LGE, Artículo 4º., 2013).

El preescolar general es el servicio más extendido en todo el país; está a cargo de la SEP, de los gobiernos de los estados, así como de particulares en el medio rural y urbano. Por su parte, el servicio indígena, además de trabajar con el currículo nacional “pretende brindar contenidos adecuados a la cultura de los niños e idealmente con docentes que hablen su misma lengua” (INEE, 2017a, p. 35) y, se ubica, principalmente, en localidades rurales. Finalmente, el servicio comunitario se ofrece en localidades con escasa población y, en general, en condiciones de marginación. En este caso, la responsabilidad recae en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y procura “que los niños y jóvenes de estas comunidades accedan a la educación inclusiva, intercultural, equitativa y de calidad, y desarrollen capacidades y aprendizajes mediante un modelo educativo multigrado” (INEE, 2017a, p. 35).

En el 2002, por decreto constitucional, el preescolar se incorporó al esquema de la educación básica pero su obligatoriedad fue diferida:

La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo (CPEUM, Artículo 3º., 2002).

No obstante, a pesar de esta disposición constitucional, se siguen presentando casos de inasistencia al preescolar. De acuerdo con los datos ofrecidos por el INEE (2017a), el crecimiento en la tasa de asistencia³ no ha sido significativo: en 2010 se reportó que solo 71% de los niños asistían al preescolar; para 2015 el porcentaje se incrementó solo dos puntos (73.1%). El conocimiento de este dato es posible por la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realiza cada cinco años. Dicha encuesta, además, proporciona la tasa de asistencia en las poblaciones rurales y marginadas, localidades en las cuales se ubican muchas de las escuelas indígenas y comunitarias. En esas comunidades, los porcentajes se reducen: en 2010, en las localidades rurales, fue de 64.4% y se incrementó a 73.5% en 2015; en tanto, en las localidades marginadas fue de 68.4% en 2010 y, cinco años después, había aumentado a 74.5% (INEE, 2017a).

En relación con la tasa de matriculación del preescolar, la última cifra que se conoce corresponde al ciclo 2015-2016 y de acuerdo con el INEE esta fue de 81%. La tasa de matriculación “toma en cuenta a los alumnos matriculados de determinado grupo de edad sin importar el nivel educativo en el que estén inscritos” (INEE, 2017a, p. 237).

Tanto en la tasa de inasistencia como la de matriculación, las cifras revelan que aún no ha sido posible la atención universal para todos los niños del grupo de edad de tres a cinco años. Asimismo, los datos mostrados revelan que en las regiones rurales y marginales se concentra el mayor número de niños que no han accedido a los servicios educativos, aunque ha sido en esas localidades donde el porcentaje de asistencia ha tenido el mayor incremento.

Como puede observarse en la Tabla 2.1, en el ciclo escolar 2016-2017 funcionaron 88,939 escuelas de preescolar con 234,635 docentes y 4,931,986 alumnos. Las cifras

³ De acuerdo con el INEE (2017a), la tasa de inasistencia es un indicador que mide si los niños en edades de las edades ideales asisten al grado que les corresponde.

mencionadas comprenden la totalidad de los tres tipos de servicio que se ofrecen en preescolar⁴.

Tabla 2.1
Escuelas, docentes y matrícula del nivel preescolar en México

	Total Nacional	Total Baja California
Escuelas	88,939	1,459
Docentes	234,635	4,992
Alumnos	4'931,986	112,312

Fuente: INEE (2018b).

En el caso del estado de Baja California, se reportaron 1,459 escuelas, lo que representa el 1.64% del total registrado en el país. A los docentes del estado les corresponde el 2.12% del total nacional, lo equivalente a 4,992 de los cuales el 99% son mujeres y el resto son hombres. Por último, se reportaron 112,312 alumnos que corresponde al 2.27% del total nacional.

2.2 Marco curricular: la Reforma Integral de la Educación Básica 2011

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 consideró como estrategia nacional la actualización de los planes y programas de estudio de la educación básica. El argumento fue atender al reto de incrementar la calidad de la educación y propiciar mejores resultados educativos en el país. Con tal fin, en 2011 la autoridad educativa federal impulsó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual entró en vigor, por decreto oficial, el 19 de agosto de 2011, respaldada por los artículos 2° y 3° de la Constitución. El propósito fundamental de la RIEB fue la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica obligatoria: preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2011a). En materia del aprendizaje de la lengua escrita, la articulación de los tres niveles de la educación básica planteó ampliar las oportunidades de aprendizaje para los alumnos, pero también implicó nuevos retos para las docentes sobre todo del primero de los niveles: el preescolar.

Adicionalmente, la Ley General de Educación faculta a la autoridad educativa federal para:

⁴ Las cifras de educación inicial están incorporadas al total de preescolar general.

Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48 (LGE, 2013, Artículo 12).

En materia curricular, a la RIEB del 2011 le anteceden tres reformas que, modificaron paulatinamente cada uno de los planes y programas de estudio de los tres niveles de la educación básica. La primera de ellas se formalizó en el 2004, en concordancia con el decreto constitucional del 2002, por el que se estableció en el artículo tercero la incorporación de la educación preescolar a la educación básica. Posterior a esta reforma, se modificaron los planes y programas tanto de secundaria en 2006 y de primaria en 2009.

2.2.1 Plan de Estudio 2011 Educación Básica.

El Plan y Programas de estudios para la educación básica, vigentes hasta el ciclo escolar 2017-2018, son producto de la RIEB. Estos documentos son de observancia nacional.

La articulación de los tres niveles educativos implicó la elaboración de nuevos Planes y Programas de estudio considerando los 12 años que conforman la educación básica obligatoria. Se eligió, para ello, un modelo basado en competencias por considerarlo acorde con las necesidades educativas del país frente a las exigencias del siglo XXI. Consecuentemente, los maestros enfrentaron el desafío de llevar a las aulas nuevos planes y programas de estudio, así como traducir objetivos y metas programáticas. Todo ello con el fin de atender requerimientos nacionales de todos los niveles educativos y grados escolares, independientemente de las modalidades en las que el servicio fuera ofrecido (SEP, 2011).

Como se comentó anteriormente, la propuesta del Plan y Programas 2011 destacaron por la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria y, sobre todo, porque aspiraba que los alumnos aprendieran y adquirieran competencias para su pleno desarrollo (SEP, 2011a). Las competencias son el conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que en su conjunto posibilitarían al individuo a desarrollarse y enfrentar situaciones de la vida. Con lo anterior, se pretendía que, a lo largo de su tránsito por la Educación Básica, los estudiantes adquirieran cinco competencias para: el aprendizaje permanente, el manejo de la

información, el manejo de situaciones, la convivencia y finalmente, para la vida en sociedad (SEP, 2011a).

Por otro lado, la propuesta curricular 2011 organizó en cuatro campos formativos el conjunto de saberes y actividades que facilitarían el desarrollo de competencias propuesto por la RIEB: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, y Desarrollo Personal y para la Convivencia.

La figura 2.1 permite visualizar la organización, secuencia y desarrollo de las asignaturas que componían la educación básica hasta agosto del 2018; fecha en la que entró en vigor el nuevo modelo educativo. Es posible distinguir y vincular los campos formativos de la educación preescolar con las asignaturas de primaria y secundaria. Particularmente, en el caso de preescolar, el campo formativo de Lenguaje y Comunicación incluye la enseñanza del inglés; el campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social propone trabajarlo a partir de la Exploración y conocimiento del mundo y el Desarrollo personal y social; finalmente, el Desarrollo Personal y para la Convivencia lo dividen en Desarrollo Personal y Social y Expresión y Apreciación Artísticas. Como nota se señala que, para el caso de los niños hablantes de una lengua indígena, el español y el inglés serán considerados como segundas lenguas.

HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación				Español						Español I, II y III		
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático				Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo							Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III	
									Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social							Formación Cívica y Ética ⁴			Asignatura Estatal		
											Formación Cívica y Ética I y II		
Expresión y apreciación artísticas								Educación Física ⁴			Tutoría		
								Educación Artística ⁴			Educación Física I, II y III		
											Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.
² Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.
⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Figura 2.1 Mapa Curricular de la Educación Básica 2011
 Fuente: SEP (2011a).

En el caso de los estándares curriculares, éstos organizan, en cuatro periodos de tres años escolares, todo el trayecto formativo de la Educación Básica. Cada uno de los periodos expresa una cierta relación con el grado de madurez cognitiva del alumno que cursa un ciclo en particular. Además, los estándares curriculares orientan la elaboración de instrumentos de evaluación externos e internos para los alumnos.

Finalmente, los aprendizajes esperados expresan el resultado de la relación entre cada componente del Mapa Curricular; permiten dar sentido a la articulación a través de la expresión logro educativo, en función del crecimiento y desarrollo del sujeto como agente productivo tanto en lo individual como en lo social. Para la SEP (2011a) “son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional” (p. 42).

De acuerdo con el Plan de Estudios 2011. Educación Básica, el aprendizaje del alumno de la Educación Básica es el resultado de un proceso gradual, organizado, interactivo y congruente con las competencias para la vida y el perfil de egreso. Para ello, el currículo se organiza en cuatro campos de formación: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, y *Desarrollo para la convivencia* que, para las autoridades educativas:

[...] expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de la Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el ciudadano del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación (SEP, 2011a, p. 43).

Para efectos del presente estudio se expone únicamente el primero de los campos formativos denominado *Lenguaje y Comunicación*, por ser de mi interés describir las actividades previstas para las docentes con el objetivo de favorecer y desarrollar las competencias comunicativas de sus alumnos, mediante el estudio y uso del lenguaje.

Campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación: el Plan de estudios 2011. De acuerdo con el Plan 2011, el campo formativo *Lenguaje y Comunicación* involucra distintos propósitos relativos al aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas. De acuerdo con el documento, los alumnos de educación básica desde el preescolar hasta la secundaria, deberán desarrollar paulatinamente, habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otros. De igual forma, los estudiantes de educación básica deberán ser formados a fin de que adquieran competencias para comprender, interpretar y producir textos de distintos géneros y formatos. De esta forma, se espera que, al finalizar los 12 años de educación básica, los alumnos sean capaces de reflexionar en relación con los textos tanto en lo individual como en lo colectivo (SEP, 2011a).

Durante la educación preescolar la prioridad es el desarrollo del lenguaje oral. La propuesta del Plan de Estudios 2011 postula favorecer el desarrollo de situaciones de interacción a través del lenguaje oral diversificando sus propósitos e integrando elementos culturales. De igual forma, en el documento se expresa la necesidad de que los niños incursionen en la escritura por medio de la elaboración e interpretación de textos de diversa índole y acorde con los intereses de los niños de manera que otorguen un significado a la lectura y conozcan algunas particularidades y funciones de la escritura.

El Plan de Estudios 2011 reconoce de forma explícita que los alumnos poseen un cúmulo de conocimientos acordes a su cultura, sociedad y momento histórico. Por ello, se aspira a una enseñanza de la lectura y la escritura, distinta a la del siglo pasado en la que se incluyan la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011a). De la misma forma, el Plan de Estudios 2011 agrega que, en la actualidad, la lectura es la base del aprendizaje para la vida. En consecuencia, el logro de las competencias comunicativas dependerá del uso y estudio del lenguaje a fin de lograr en los alumnos la construcción de conocimientos complejos que les posibilite interactuar en distintos ámbitos.

A la escuela se le responsabiliza de dar a conocer las convencionalidades y especificidades del uso del lenguaje. En tal sentido, el Plan de Estudios 2011 propone brindar atención pedagógica a través de actividades que vinculen los intereses de los alumnos con el desarrollo de las competencias. Para tal efecto, al profesor le corresponde la tarea del diseño de actividades apropiadas para niños preescolares, con distintos grados de logro, que fomenten el aprendizaje y alcance del objetivo general para este nivel.

Con dicho propósito fueron creados los diferentes Programas de estudio para cada nivel y grado escolar de la educación básica. Estos documentos son de alcance nacional, y regulan y orientan la práctica de los docentes. El Programa que corresponde a las docentes del preescolar se describe a continuación.

2.2.2 Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar.

El *Programa de estudio 2011*⁵ constituye la propuesta de trabajo que la SEP proporciona a las educadoras con la finalidad de orientar su práctica y servir de apoyo en su labor. Esta propuesta, plasmada en un documento extenso contiene:

los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente (SEP, 2011b, p. 8).

El documento establece ocho propósitos específicos para la educación preescolar. En su conjunto, proponen acercar a los alumnos preescolares a una serie de actividades que favorezcan su desarrollo y aprendizaje bajo el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de México. Enuncio el siguiente propósito, por estar relacionado al objetivo del presente trabajo, y que aspira beneficiar el aprendizaje de la lengua escrita en los preescolares:

Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2011b, p. 18).

Para el logro de lo anterior, se espera que las docentes de preescolar diseñen y elaboren una serie de actividades didácticas donde involucren a los alumnos en situaciones de lectura de textos variados con temas de interés para los niños. En cuanto a la escritura, las docentes de preescolar deberán propiciar actividades en las que se permita a los alumnos expresarse mediante la escritura, sin que ello represente emplear el sistema escrito

⁵ El programa anterior al 2011 se publicó el 27 de octubre de 2004 en el Diario Oficial de la Federación con el nombre Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. De acuerdo con Peredo (2008) el programa del 2004 refleja un intento del Estado por convertir al Preescolar en el nivel escolar que prepara a los niños para su ingreso a la educación primaria apoyando el desarrollo intelectual y social de los menores.

convencional de manera rigurosa. En otros términos, el niño que asiste al preescolar debe iniciar su contacto tanto con la lectura como con la escritura.

Siguiendo con los propósitos, el Programa dirige su atención al desarrollo de las competencias, lo que implica un proceso de integración de los conocimientos adquiridos en la escuela a la vida cotidiana de los preescolares. En este sentido, es importante destacar la conceptualización del término competencia a fin de clarificar el objetivo que, bajo el Programa descrito, la SEP aspiró lograr y que, además, consideró primordial: “una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia con cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011b, p.14).

De acuerdo con lo anterior, en el Programa se justificó la elaboración de actividades que permitieran al alumno desarrollar competencias. Por consiguiente, el señalamiento oficial fue que la educadora propiciara en los preescolares, aprendizajes sobre el mundo y, al mismo tiempo, debía procurar fortalecer la personalidad de los alumnos. Ante ello, el diseño de actividades y situaciones de aprendizaje que implicaran desafíos para los menores como pensar, expresarse en distintas formas y trabajar de manera colaborativa fueron algunas de las propuestas del documento señalado.

Por supuesto, el Programa de estudio 2011 contiene una serie de recomendaciones para llevar a cabo la práctica docente, las cuales se denominan *Bases para el trabajo en preescolar*. El contenido de este apartado refiere las características que distinguen la personalidad de los niños y la forma en la que aprenden a fin de facilitar a las educadoras una guía para el desarrollo de su trabajo y la evaluación. Asimismo, el documento detalla algunas acciones que pudieran favorecer las intervenciones en el aula y la organización escolar.

Las bases para el trabajo en preescolar se organizan en tres secciones, las cuales se denominan de la siguiente forma:

- a) Características infantiles y procesos de aprendizaje
- b) Diversidad y equidad
- c) Intervención educativa.

La primera sección, *Características infantiles y procesos de aprendizaje* explica en tres apartados cómo son y cómo aprenden los niños en edad preescolar. Destaca la visión constructivista con la que refiere dichos procesos y, por ello, recomienda a las educadoras

analizar y adaptarse continuamente al progreso de los aprendizajes de sus alumnos. La segunda de las secciones de las bases para el trabajo en preescolar es *Diversidad y equidad* y hace referencia explícita a la educación como derecho. En tal sentido, dispone de la pertinencia y la inclusión como elementos para hacer valer este derecho sin distinción de etnia, lengua, condición física, intelectual o socioeconómica de los niños mexicanos. La tercera y última sección, *Intervención educativa* enuncia las condiciones que provocan despertar y mantener el interés de los niños y que, los conduce a aprender. Por tanto, las recomendaciones hacia las educadoras en este quehacer son:

[...] orientar, precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es importante, así como procurar que, al introducir una actividad, ésta sea relevante y despierte el interés, encauce su curiosidad y propicie su disposición por aprender. Para lograrlo, es necesario que reflexione sobre los intereses y la motivación de sus alumnos, como base para planificar la intervención educativa (SEP, 2011b, p.24).

La planificación es considerada “un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que niñas y niños avancen en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2011b, p. 25). Por consiguiente, la planificación del trabajo docente es un componente de la eficacia de su labor debido a que permite a las educadoras prever las condiciones en las que puede conducir su trabajo.

Del mismo modo, el *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Preescolar*, contiene las especificaciones y alcances de cada uno de los *Estándares Curriculares* establecidos en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. En este apartado, se detallan los aprendizajes y nivel de desempeño que los niños preescolares deben lograr en Español, Matemáticas y Ciencias.

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa evalúen a los alumnos (SEP, 2011b, p. 46).

Como puede observarse en la tabla 2.2 la organización de los Estándares curriculares propuestos por el Programa de estudio 2011 se divide en cuatro periodos escolares.

Tabla 2.2

Organización de periodos escolares de los Estándares Curriculares propuestos en 2011

Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: SEP (2011).

Los Estándares Curriculares determinan el tipo de aptitudes que un ciudadano debe poseer para desempeñarse a nivel local y global, haciendo uso de ciertas herramientas y el lenguaje a fin de favorecer e integrarse a la comunidad donde habita. Por consiguiente, a través de los Estándares Curriculares se especifica el tipo de competencias que deben desarrollar los alumnos en cada periodo y grado escolar de corte.

Durante el primer periodo escolar, los alumnos deben desarrollar ciertas capacidades para del manejo del lenguaje. Estas se describen en los Estándares Curriculares de Español del Programa 2011. Según el documento, al culminar el primer periodo de la educación básica, los alumnos deberán ser capaces de utilizar eficazmente el lenguaje, además de concebirlo como una herramienta de la comunicación y del aprendizaje continuo. Desde esta perspectiva, son cinco elementos los que conjugan las propuestas pedagógicas para el aprendizaje del Español como lengua para comunicarse (SEP, 2011b):

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
2. Producción de textos escritos
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Según la propuesta oficial del 2011, al terminar su trayecto por la educación preescolar, los niños “habrán iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito, por medio de la exploración de textos con diferentes características (libros, periódicos e instructivos [...])” (SEP, 2011b, p. 27). Con ello, los alumnos habrán descubierto que mediante el sistema escrito es posible comunicarse con otros y, para tal efecto, el Programa 2011 contiene algunas propuestas orientadoras del trabajo docente.

En cuanto a la lectura, se proponen nueve tipos de actividades que, de forma general, se centran en el análisis y comparación de textos literarios e informativos. Así también se plantea que las docentes trabajen con las imágenes o figuras de los textos a fin de que los alumnos puedan establecer la relación que guardan texto-imagen. Finalmente, la comparación entre textos es también parte de la propuesta pedagógica del Programa 2011, con el propósito de que el niño identifique variadas formas de textos escritos.

Para el aprendizaje de la escritura, el Programa 2011 propone a las docentes de preescolar ocho tipos de actividades para llevar a cabo con los alumnos. Aunque carecen de especificidad, éstas actividades involucran tareas de producción y corrección de textos como cuentos, poemas y obras de teatro. Si bien la escritura del nombre propio se considera un logro, también se pide a las docentes estimular a los alumnos en la elaboración de dibujos, elementos gráficos y letras como medio para expresar sentimientos o ideas. Todo lo anterior con la finalidad de acercar a los alumnos a la cultura escrita en la que, la escritura es concebida como un elemento de comunicación.

En cuanto a la comunicación oral, de manera precisa se exponen 13 tipos de aprendizaje. En el Programa 2011, se propone que los preescolares muestren un desempeño favorable y gradual en el manejo de la lengua oral. Para ello, se solicita a la docente incitar a los alumnos para que conversen con sus iguales. Asimismo, las maestras deben consentir las participaciones orales de los alumnos, cada vez que sea su turno, para que opinen y comuniquen aspectos de su vida cotidiana y de sus interacciones con personas cercanas. Ante ello, se les recomienda a las docentes preguntar a sus alumnos sobre diversos temas de su interés. Además, las docentes están comprometidas a que sus alumnos compongan una narración, una canción o bien, adivinanzas. Aunado a todo lo anterior, el Programa enfatiza que las docentes destaquen la existencia de la diversidad lingüística que prevalece en el país y lograr que sus alumnos adopten una actitud respetuosa y valorativa por la misma.

Flexibilidad del Programa de Estudios 2011.

El programa de estudios 2011 es de observancia nacional e igualmente orienta la práctica de las docentes de preescolares generales como indígenas. La autoridad educativa describe al programa como flexible y, en función de ello, se diseñaron sus “[...] propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados; manteniendo su pertinencia, gradualidad y

coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México [...]” (SEP, 2011b, p. 8).

Por otra parte, la diversidad cultural que distingue a nuestra sociedad, así como las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje constituyen las razones por las cuales el programa flexible. Consecuentemente, el documento señala que las educadoras o docentes poseen libertad y responsabilidad de elección en cuanto a los contenidos, el diseño y la aplicación de las actividades de enseñanza para el logro de los aprendizajes y las competencias (SEP, 2011b).

2.3 La educación preescolar indígena como modalidad de servicio educativo

Particularmente, al preescolar del servicio indígena le corresponde atender a los niños de los pueblos originarios sin detrimento de sus culturas y lenguas. Las propuestas educativas para los grupos originarios en México (68 grupos etnolingüísticos de acuerdo con la información del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2009), han sido diversas: desde una propuesta eminentemente castellanizadora que prevaleció hasta finales de los 70, una propuesta Bilingüe Bicultural, un modelo de atención Intercultural Bilingüe, hasta la del 2011 que incorporó como ejes del modelo educativo la atención a la diversidad a través de una propuesta de enseñanza tomando en cuenta la lengua materna del niño (SEP, 2011a; SEP-CGEIB, 2004).

A la par de las modificaciones a las propuestas educativas han surgido cambios constitucionales y legislativos de envergadura que complejizan la práctica de los docentes adscritos al servicio indígena. El primero de ellos fue en 1992; ese año se agregó un párrafo al artículo 4° de Constitución Mexicana que señaló la composición diversa de la población mexicana y, por lo tanto, el reconocimiento implícito de la necesidad de una atención educativa para la diversidad lingüística y cultural prevaleciente en el país. Años después, en 2001, el artículo 4° se modificó y el reconocimiento amplio a la variedad de culturas que forman parte de la nación, se pasó al artículo 2° constitucional.

Desde entonces en el 2° Constitucional obliga al Estado mexicano a salvaguardar los derechos de los pueblos originarios y, entre otras cuestiones concernientes a las garantías de los grupos indígenas, otorga libertad a los grupos étnicos para:

IV. *Preservar y enriquecer sus lenguas*, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (Artículo 2° Constitucional, 2001) (subrayados propios).

La inclusión de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en la Constitución mexicana impulsó iniciativas específicas, como la incorporación del Artículo 7° de la Ley General de Educación (1993, reformada en 2003) en el que se estableció que: “Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (Fracción IV). También se decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003 reformada en 2010, 2012 y 2015) que, en su artículo 11°, establece lo siguiente:

[...] las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (p. 3).

Lo señalado conforma el sustento legal que garantiza a los grupos originarios ejercer sus derechos lingüísticos y ser reconocidos como ciudadanos mexicanos con libertad para ejercer sus culturas y hablar sus lenguas (nacionales, de acuerdo a la normativa nacional), lo cual, además, obligó al Estado a incorporar oficialmente en los planes y programas educativos las modificaciones a las legislaciones señaladas anteriormente.

De esta forma, en 2011 a raíz de la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011) se introdujeron cambios significativos para el servicio indígena. Por ejemplo, en la formación de los estudiantes de la educación básica, el Plan de Estudios 2011, se fundamenta en los siguientes 12 principios pedagógicos:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

5. Poner énfasis en el desarrollo de las competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela

El octavo de los principios mencionados, Favorecer la inclusión para atender la diversidad atiende al principio de equidad de la educación. En él se establece el compromiso de hacer valer el derecho de una educación para todos y con equidad, así como atender la multiculturalidad presente en el país. Se enuncia, además, que es tarea del docente reconocer y respetar “la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven [...]” (SEP, 2011a, p. 35).

Como se señaló, el currículo es de observancia nacional, pero en el caso del servicio indígena, los maestros deben trabajar con dos tipos de documentos: los *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* dados a conocer por la SEP desde 2008, y *Marcos curriculares* (SEP, 2011a).

Los *Parámetros Curriculares para la educación indígena* destacan por una intención específica. El documento propone, a partir del nivel primaria, una materia destinada al estudio y análisis de las lenguas originarias mediante la reflexión de las prácticas sociales del lenguaje, tanto oral como escrito. El documento considera fundamental convertir las aulas en espacios donde converjan las lenguas y las culturas. De acuerdo con lo expuesto, los alumnos poseen el derecho de enriquecer su lengua materna y de adquirir aprendizajes en otras lenguas además del español –el inglés, por ejemplo- lo que los convertiría en bilingües o trilingües. El documento *Parámetros Curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* es, sobre todo, una guía para que el docente de primaria elabore programas de estudio de acuerdo con las particularidades del grupo lingüístico que atiende. Es un documento donde se establecen las directrices y estrategias para la enseñanza de la lengua indígena en las aulas de la modalidad

indígena. Ahora, los niños que asisten a estas escuelas, obligatoriamente tienen que recibir la educación en su propia lengua (SEP/DGEI, 2008).

Los *Marcos curriculares para la educación indígena* son documentos que tienen la función de apoyar a los docentes de educación inicial, preescolar y primaria, en su labor de adecuación al currículo nacional. El fin es impactar positivamente en los aprendizajes de los alumnos indígenas. Particularmente, los *Marcos Curriculares de la educación preescolar indígena y de la población migrante* se componen de seis fascículos que, en su conjunto, proporcionan información sobre la diversidad de culturas y de lenguas que prevalecen en nuestra sociedad y metodologías para el trabajo didáctico. Los *Marcos* fueron elaborados con la finalidad de que los docentes del servicio indígena contextualicen los contenidos curriculares de la educación básica. Como se indica en los diferentes fascículos, la intención es considerar e incluir los conocimientos y las cosmovisiones de los pueblos indígenas a fin de articularlos con los contenidos del currículo oficial y contribuir a salvaguardar el acervo cultural nacional. El objetivo de estos documentos es favorecer la práctica del docente del servicio indígena, ya que incluyen, como se anotó, contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios (SEP, 2011a).

Tanto los *Marcos curriculares para la educación indígena* como los *Parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena* fueron creados con la intención de apoyar al docente del servicio indígena en su función pedagógica. En resumen, se consideran dispositivos que brindan a los docentes del servicio, una orientación política, pedagógica y didáctica específica que conduce su práctica para el logro de los objetivos del currículo (SEP, 2014). La tabla 2.3, que se muestra enseguida, caracteriza a los documentos antes descritos.

Tabla 2.3

Documentos exclusivos para el servicio indígena

Título	Nivel escolar	Utilidad	Propósito
Marcos curriculares para la educación indígena.	Educación inicial, preescolar* y primaria.	Informar al docente sobre la diversidad de culturas y lenguas.	Contextualizar la práctica docente y conservar el acervo cultural nacional
Parámetros curriculares de la asignatura de Lengua Indígena.	Educación primaria.	Reflexionar sobre las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito.	Guiar al docente en la elaboración de programas de estudio acordes al grupo lingüístico que atiende

Fuente: elaboración propia.

*Nota: Los Marcos Curriculares para la educación preescolar se componen de seis fascículos editados por la DGEI entre el 2011 y el 2014.

2.3.1 Los docentes de preescolares indígenas.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha sido la institución que se encargó de atender la formación docente de los profesionales indígenas. Primero al ofrecer la Licenciatura de Educación Indígena en la Unidad Ajusco y, a partir de 1990, la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en diferentes sedes de esa universidad en el país. Este programa fue creado ante la necesidad de profesionalizar a los docentes del medio indígena, ya que muchos habían ingresado a las aulas sin contar con estudios superiores.

Parte del sustento para la creación de la LEPEPMI fueron las particularidades de los estudiantes indígenas provenientes de distintas etnias, hablantes de diversas lenguas al igual que costumbres y culturas variadas (UPN, 1993). Ante ello, la habilitación de docentes reflexivos de su práctica y capaces de atender las particularidades de las poblaciones originarias fue considerado primordial. Así, la UPN desarrolló el programa formativo de la LEPEPMI bajo modalidad semiescolarizada, para profesionalizar a los docentes en servicio de preescolares y primarias del Subsistema de Educación Indígena. En un principio esta licenciatura atendió a más de 13,000 docentes con formación de normal básica y estudios de bachillerato (Salinas, 2015). En Ensenada, Baja California, a partir de 1991 y hasta el ciclo 2014, la UPN formó a 468 maestros –tanto de preescolar como de primaria-, de los cuales 418 se titularon. Muchos de ellos aun en activo, se formaron estando en servicio (Bocanegra, N., comunicación personal, 23 de octubre de 2018).

El currículo de la LEPEPMI fue diseñado con el propósito específico de incluir la práctica docente como elemento de análisis, bajo sustentos teóricos y metodológicos para situar el contexto de inmersión del docente. La capacidad de otorgar sentido a su práctica y apreciar las culturas e identificar los alcances del currículo nacional fueron, también, parte de las aspiraciones del esquema formativo (UPN, 1993).

No obstante, el INEE (2017b) afirma que “no existen docentes preparados, materiales o planes programas dirigidos a estas escuelas” (p. 36). Esta aseveración se relaciona con una cuestión central: la formación de muchos docentes que atienden el servicio indígena fue realizada posterior a su ingreso como docentes. Lo anterior fue consecuencia de uno de los criterios de ingreso al servicio docente, que permitió iniciarse en la docencia a quien fuera hablante del grupo que atenderían.

Así, la licenciatura de la UPN, sin duda, fue un esfuerzo significativo, en la creación de espacios de profesionalización. No obstante, Muñoz Cruz (2006), sostiene que dicha formación careció de suficientes planteles, formadores y materiales de estudio.

Las más recientes propuestas de formación para los profesores que atenderán a la diversidad en las aulas de la educación básica, son las licenciaturas en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que iniciaron en 2012 y se imparten en ciertas Escuelas Normales del país. Elementos distintivos como la diversidad lingüística y étnica de los alumnos mexicanos fueron, entre otros, el sustento para crear nuevos programas de formación de docentes para la atención de las poblaciones originarias. Así, el marco curricular de las Licenciaturas tanto de Educación Primaria como de Preescolar Intercultural Bilingüe, Plan de estudios 2012, tiene el siguiente propósito:

Con las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica y, en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza las aulas de México (DOF, 2012, sección II fundamentación).

La creación de ambas licenciaturas, como parte de las acciones de la Reforma Integral de la Educación Normal llevada a cabo en el 2012⁶, fue considerada un factor de cambio

⁶ El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 consideró en su eje 3° la Igualdad de oportunidades y en su propósito 9° elevar la calidad de la educación. Para el logro de lo anterior se concretaron acciones como la del

educativo que responde a la necesidad de atender la diversidad en las aulas. Ante ello, se propuso e implementó un tipo de formación docente reflexiva, que considerará para la enseñanza la interculturalidad del país bajo un sustento pedagógico sólido y moderno; y, además, habilitará a los docentes a valorar la realidad lingüística diversa, así como las cosmovisiones de los pueblos o comunidades indígenas.

En este sentido, la malla curricular de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se componen seis trayectos formativos: Trayecto Psicopedagógico, Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Trayecto de Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios, Trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Trayecto de Práctica profesional y, por último, Trayecto de cursos Optativos.

En materia de alfabetización inicial, el currículo de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe incluye formación para la enseñanza y el aprendizaje desde el inicio del trayecto formativo. En este, se brindan conocimientos pedagógicos y didácticos para que el futuro docente del servicio indígena lleve a cabo su intervención por medio de la lengua materna de sus alumnos. Mediante una de las cuatro líneas formativas del trayecto mencionado, denominada Lenguaje y Comunicación, el docente adquirirá conocimientos en el manejo de la lengua tanto indígena como el español, las prácticas sociales del lenguaje, alfabetización, la competencia lectora, literatura infantil y creación literaria (Centro Virtual de Innovación Educativa, 2018).

En Baja California esta licenciatura se ofrece en la Escuela Normal de Ensenada, extensión San Quintín a partir del ciclo 2018-2019 (Figuroa, K., comunicación personal, 08 de noviembre de 2018).

2.3.2 Condiciones de la educación preescolar indígena en México.

A nivel nacional, las escuelas que ofrecen el servicio indígena destacan por ser escuelas multigrado. Del total de escuelas, en el ciclo 2015-2016, casi la mitad (49%) contaban con solo una docente, quien, además, debía realizar tareas de gestión y de dirección.

fortalecimiento a la formación inicial de los docentes que incluyó la creación de un nuevo Plan de estudios para la formación de maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Al ciclo 2015-2016 el total de las escuelas preescolares a nivel nacional fue de 9,838 lo que representa el 11% del resto de los planteles del país. además, de acuerdo con el INEE (2018) las escuelas preescolares indígenas son de menores proporciones comparadas con las escuelas de otro tipo de servicio. En cuanto al total de docentes del servicio indígena se sabe que fueron 19,031 representando el 8% del total nacional. De ellos, el 9.2% no habla la lengua materna de la comunidad (INEE, 2018b). Finalmente, la matrícula para este tipo de servicio educativo fue de 423,344 lo que representó el 8.6% nacional (INEE, 2018b). Según el INEE (2017b) en cada aula preescolar indígenas se atienden en promedio a 36 alumnos. En la tabla siguiente se presenta la información antes descrita:

Tabla 2.4
Cifras y porcentajes del servicio indígena

	Total	Representatividad *
Docentes	19,031	2.8%
Escuelas	9,838	3.5%
Alumnos	423,344	3%

Fuente: elaboración propia.

*Nota: Se consideran las cifras del servicio educativo general

Por otra parte, es importante destacar que los alumnos hablantes de lenguas indígenas no todos están inscritos en escuelas indígenas. De acuerdo con el INEE (2017b) los niños indígenas acceden también a escuelas generales o comunitarias. Esta situación, por una parte, dificulta conocer la lengua materna de los alumnos en los diferentes tipos de servicios de educación básica, y por otra, sobre todo en las escuelas generales, los docentes no trabajan ni con los Marcos curriculares, ni con los Parámetros curriculares, lo cual indica que no toman en cuenta su lengua materna de sus alumnos.

De acuerdo con datos oficiales, las circunstancias bajo las cuales se realizan día a día los procesos de enseñanza y aprendizaje no han sido las óptimas. Sobre las condiciones de infraestructura, las autoridades (Pérez Martínez, Pedroza Zúñiga, Ruiz Cuéllar, y López García, 2010) reconocen que al menos el 30% de los preescolares indígenas carecen de servicios básicos como agua entubada, drenaje o fosa séptica, más del 20% operan con servicios de letrinas y en la misma proporción sin servicios de sanitarios y, un 15% o más carece de energía eléctrica. En el caso de espacios recreativos, la situación es la siguiente:

más del 70% de los planteles no tiene áreas de juego y, en los planteles donde si las tienen no se encuentran en condiciones de uso. El 57% no tienen areneros y el 99% no cuenta con un chapoteadero (Pérez Martínez y otros, 2010). Además, la disponibilidad de espacios físicos para operar actividades adicionales a la enseñanza, y favorecer la formación de los niños preescolares, también resultan insuficientes en los preescolares indígenas. Sólo el 10% de los planteles cuenta con un salón para juegos, música y otras actividades de apoyo. Apenas el 55% tiene áreas verdes y 72% una cancha deportiva, patio o plaza cívica (Pérez Martínez y otros, 2010). Otro dato significativo que permite imaginar las condiciones de infraestructura en las que se desarrollan los procesos de enseñanza de los niños indígenas es que es que nueve de cada diez escuelas se ubican en zonas de muy alta o alta marginación⁷ (INEE, 2018).

2.4 La educación indígena en Baja California

Baja California se localiza en la región noroeste de México y según datos del INEGI (2010) un total de 3,315,766 de personas habitan el estado fronterizo. De ellos, 41,005 son hablantes de alguna lengua indígena sin que esta cifra represente el total de personas de los grupos originarios de Baja California. Según datos del Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2018), en el 2015, en el estado subsistían 2,254 personas indígenas de cinco grupos originarios: Cucupá, Cochimí, Kiliwa, Kumiai, Ku´-ahl y Pai pai. No obstante, en la actualidad no se conoce con precisión la cantidad de personas indígenas sobrevivientes de cada grupo.

Aunado a lo anterior, Baja California es una de las entidades del país en donde la mayor parte de personas indígenas que la habitan, es originaria de otros estados. Aunque la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CNI) no la considera una

⁷ Con base en información proporcionada por el XII Censo de Población y Vivienda 2000 (INEGI), el Conapo estimó el índice de marginación de las localidades del país, a fin de diferenciarlas según la intensidad de las privaciones que padece su población. Este índice alude a tres dimensiones estructurales de la marginación — educación, vivienda e ingresos por trabajo— y se estima a partir de ocho indicadores, a saber: población de 15 años o más analfabeta; población de 15 años o más sin primaria completa; porcentaje de viviendas particulares sin disponibilidad de sanitario exclusivo; porcentaje de viviendas particulares sin energía eléctrica; porcentaje de viviendas particulares sin disponibilidad de agua entubada en el ámbito de la vivienda; promedio de ocupantes por cuarto en viviendas particulares; porcentaje de viviendas particulares con piso de tierra; y porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos. A partir del índice, el Conapo establece cinco niveles de marginación: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto” (INEE, 2015, p. 116).

zona indígena, si reconoce la presencia de ciertos grupos étnicos en la entidad (INEE, 2017b). En su mayoría son grupos de migrantes o descendientes de ellos, lo que origina una variedad de contextos. Por esta razón a las escuelas del servicio indígena de la entidad asisten, sobre todo, niños indígenas de diversas etnias provenientes de otros sitios (UNESCO, 2016).

Por lo anterior, Baja California es uno de los 24 estados que cuenta con un subsistema de educación para atender a la población indígena. Las escuelas que atienden a niños indígenas se ubican en todo el estado, en áreas urbanas o rurales. Los docentes son igualmente indígenas y hablantes de una lengua, aunque no necesariamente es la de sus alumnos por lo que la lengua de enseñanza es, mayormente, el español (INEE, 2017b; UNESCO, 2016).

2.4.1 Las escuelas preescolares indígenas de Baja California.

Como lo he señalado, en Baja California, es posible localizar escuelas del servicio indígena en los cinco municipios del estado. Del total, 52 son escuelas preescolares y 42 de ellas se ubican en el municipio de Ensenada. Asimismo, existen siete zonas escolares y supervisiones exclusivas del servicio indígena, de las cuales, cinco se ubican en Ensenada. La distribución de los preescolares y supervisiones en el estado de Baja California se ilustra en la figura 2.2

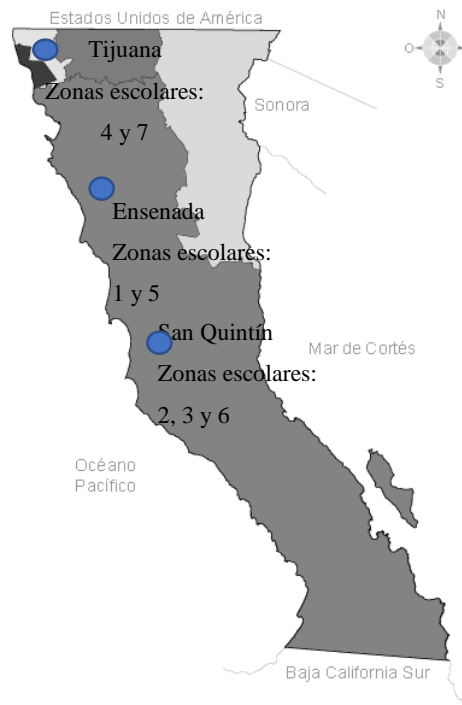


Figura 2.2 Distribución de las zonas escolares de la educación indígena en Baja California

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que las supervisiones escolares tienen a su cargo la totalidad de escuelas de los niveles: inicial, preescolar y primaria del servicio indígena ubicadas en el estado. En el caso de una supervisión también es responsable de dos escuelas del nivel secundaria.

En el ciclo escolar 2016-2017 se contabilizaron un total de 143 docentes frente a grupo, lo que representa el 2.8% del total de maestros del estado. En el caso de las escuelas únicamente 52 o 3.5% del total de planteles del estado, pertenece a ese servicio. En cuanto a la matrícula de preescolar indígena, en Baja California se atiende sólo el 3.1% del total estatal lo equivale a 3,486 alumnos (INEE, 2018). Lo anterior se resume en la tabla 2.5.

Tabla 2.5

Cifras y porcentajes del preescolar indígena en Baja California

	Total	Representatividad a nivel estatal*
Docentes	143	2.8%
Escuelas	52	3.5%
Alumnos	3,486	3.1%

Fuente: elaboración propia.

*Nota: se consideran cifras totales de docentes, escuelas y alumnos a nivel estatal.

Otro elemento distintivo del servicio indígena se relaciona con su organización. Las cifras revelan que 17.6% del total de preescolares de Baja California aún continúan siendo unitarias o multigrado (INEE, 2018). La distribución de planteles o escuelas preescolares del servicio indígena distribuidas por zona escolar se presenta en la tabla 2.6

Tabla 2.6

Distribución de escuelas preescolares del servicio indígena en Baja California

Municipio	Zona escolar	Total de escuelas
Ensenada (Región San Quintín)	2	8
	3	7
	6	9
Ensenada	1	9
	5	9
Tijuana	4	5
	7	5
Total de escuelas preescolares		52

Fuente: Coordinación Estatal de Educación Indígena (2018).

Dada la cantidad de escuelas que se ubican en el municipio de Ensenada, la Coordinación Estatal de Educación Indígena se ubica en la zona urbana del mismo municipio.

Todo lo descrito anteriormente da cuenta, brevemente, de la estructura de la educación indígena en Baja California. Si bien es notoria la capacidad de atención a las comunidades indígenas que habitan en la entidad, es compleja la diversificada atención que

se requiere puesto que, son variados los grupos indígenas que demandan educación, sobre todo, en la educación básica. Tinajero (2018) constató que, en el caso de la educación primaria, a las escuelas indígenas asisten niños pertenecientes a siete familias lingüísticas, entre las que se encuentran lenguas como: mixteco, zapoteco, triqui, mazatleco, tlapaneco, cucapá, kiliwa, kumiai, pai pai, náhuatl, tarasco, totonaco, mixe, tsolsil y tzeltal.

En resumen, sobre la obligatoriedad del nivel puedo señalar que, a pesar que se decretó en 2002, el servicio aun no es universal para los niños en edad preescolar porque, de acuerdo con cifras del INEE (2017a), hasta el ciclo 2016-2017, al menos el 25% de la población infantil no asistía a la escuela. Esta situación es aun más visible en comunidades vulnerables o indígenas. Por otra parte, para el servicio indígena se expidieron no solamente lineamientos normativos, sino además materiales para atender las características de la diversidad presentes en las aulas del preescolar indígena, por ejemplo, la propuesta de los Marcos Curriculares. Además, en el Programa de Estudios 2011 se precisa que, los niños sean atendidos dependiendo de su lengua materna sea ésta el español o una lengua indígena. Ambas propuestas constituyeron hasta el ciclo 2017-2018 los mayores referentes de las prácticas de los docentes del servicio indígena.

Respecto a la formación inicial de docentes para el servicio indígena, desde 1990 quedó a cargo de la UPN, pero muchos se formaron estando ya en servicio y, a partir del 2012 de las Escuelas Normales, como parte de una reforma educativa que trascendió la formación inicial de profesores. Esta última, con una propuesta curricular interesante, contiene en su trayecto formativo, preparación pedagógica y didáctica específica de la alfabetización inicial para el ámbito de la educación indígena. En Baja California, la formación de profesores para atender a la diversidad impartida en la Escuela Normal inició en el ciclo 2018-2019, lo que significa que a la fecha ninguno de los docentes al frente de grupos de preescolares indígenas en el estado se ha formado bajo el esquema señalado.

Capítulo 3. Marco teórico conceptual

En esta sección se incluye tanto la revisión de la literatura como el marco teórico que sustenta la elaboración del presente estudio. En la primera parte se describen algunas de las investigaciones que abordan el tema de la alfabetización inicial y lo que ésta implica en el contexto escolar indígena. Dichos estudios se desarrollaron en escuelas primarias indígenas. No incluyo ninguno realizado en el nivel preescolar del sistema escolar mexicano, ya que no se identificó algún estudio empírico realizado en dicho nivel que aborde el tema de interés del presente trabajo. Igualmente se presentan investigaciones que abordan la alfabetización inicial desde la orientación psicogenética desarrolladas en contextos educativos latinoamericanos y europeos y, otras más, que reportan acciones docentes específicas con la intención de alfabetizar a alumnos preescolares. Estos estudios destacan de otros por las similitudes que presentan en su objetivo de investigación y, además, porque muestran un interés general por conocer y describir el proceso de adquisición de la lengua escrita en niños de preescolar desde la perspectiva psicogenética.

En el segundo, apartado expone brevemente el surgimiento y evolución del significado de la alfabetización a partir de la influencia de las acciones de la UNESCO. Posteriormente, se enuncian algunas diferencias entre el vocablo inglés *literacy* -traducido como literacidad- y la alfabetización. Finalmente, se exponen los postulados de la alfabetización inicial a partir de los aportes de las investigaciones de Emilia Ferreiro los cuales, constituyen el sustento teórico principal de esta investigación.

3.1 Revisión de la literatura

En este apartado se describen algunos estudios realizados en el ámbito de la educación indígena cuyo objetivo se centra en la implementación de programas de inmersión en los que se incorporó la lengua indígena de los alumnos para la enseñanza de los contenidos curriculares. En todos los casos, se evidenciaron resultados positivos, lo cual permite señalar que una educación bilingüe es posible. De la misma forma, se describen algunos estudios empíricos que abordan los procesos constructivos del aprendizaje de la lengua escrita de niños entre los 4 y los 6 años de edad.

3.1.1 Educación indígena y bilingüismo. Una aproximación a la alfabetización inicial en lengua indígena.

En esta sección se presentan algunos estudios realizados en el ámbito de la educación indígena cuyo eje de análisis son los resultados obtenidos a partir de la implementación de diferentes programas de inmersión. El propósito central de dichos programas es la incorporación de la lengua materna originaria de las comunidades indígenas como la lengua vehicular para la enseñanza del currículo nacional y donde el español adquiere valor de segunda lengua. En estos estudios se describen los resultados positivos que resultan del trabajo conjunto de los miembros de una comunidad educativa que hacen valer su derecho a recibir una educación intercultural bilingüe. Igualmente se incluye un estudio venezolano llevado a cabo con la intención de hacer notar el estado que guarda la atención educativa indígena en ese país que, no dista mucho del mexicano.

En una comunidad tarasca ubicada en el estado de Michoacán, México, Hamel y otros (2004) llevaron a cabo un estudio de corte longitudinal en tres escuelas primarias que implementaron su propio modelo de educación intercultural bilingüe. En dichas escuelas, el *p'urhepecha* es la lengua de enseñanza o primera lengua (L1) ya que es la originaria de la comunidad y, el español es considerado segunda lengua (L2). Para llevar a cabo la investigación, se diseñó una batería de 10 pruebas tanto en lengua *p'urhepecha* como en español que, posteriormente, se aplicó a 1,500 alumnos inscritos en tres primarias distintas a fin de conocer su nivel de alfabetización en ambas lenguas.

Se encontró que los alumnos de dos escuelas, de las tres que se estudiaron, sabían leer y escribir en lengua indígena y en español en la misma proporción. Se reportó que, de estas dos escuelas, una escuela primaria eliminó la castellanización por iniciativa de los docentes desde 1995. Posteriormente se sumó la segunda escuela y, a diferencia de estas dos escuelas que, desde entonces, enseñan el currículo nacional por medio del *p'urhepecha* y el español adquirió valor de segunda lengua, la tercera escuela continuaba castellanizando.

La iniciativa docente de las dos primarias, enunciada anteriormente, consistió en el diseño de sus propios planes y programas adaptando el currículo oficial. Diseñaron materiales y técnicas de enseñanza y, además, aprendieron en su lengua la lectura y la escritura del contenido didáctico. La respuesta de los alumnos fue positiva porque se propició en primera instancia, los aprendizajes en su propia lengua lo que generó la participación permanente del alumnado y la mejora del ambiente escolar.

Por su parte, Rebolledo (2006a, 2006b) elaboró una investigación para conocer los efectos de una educación castellanizante en una escuela primaria pública vespertina ubicada en la Ciudad de México que atiende a niños inmigrantes del grupo originario *hnähñü*. El investigador explicó que la mayor parte del alumnado inscrito en esta escuela era bilingüe *hnähñü*-español con predominio de la primera lengua. Sin embargo, ni los profesores eran indígenas ni mucho menos eran hablantes del *hnähñü* y, por ende, Rebolledo reconocía en ellos la falta de preparación para brindar educación intercultural bilingüe y una falta de compromiso hacia la comunidad indígena.

Otra de las problemáticas reportadas por Rebolledo (2006a, 2006b) fue el tipo de opinión que, tanto los padres como los docentes compartían respecto al bilingüismo para el logro del aprendizaje de la lectura y la escritura. Consideraban que el conocimiento de dos lenguas creaba confusión en los alumnos y retrasaba sus aprendizajes.

Contrario a lo anterior, el investigador consideró favorable el bilingüismo *hnähñü*-español que poseían los niños al ingresar a las escuelas y afirmó que tales conocimientos debían ser aprovechados en el proceso de enseñanza sin que esto genere diglosia⁸.

Así, Rebolledo (2006a, 2006b) efectuó un proyecto de enseñanza bilingüe en la escuela antes mencionada empleando el *hnähñü* como primera lengua y el español como segunda a fin de beneficiar a los alumnos bilingües, tanto en lo cognitivo como en lo académico y sobre todo como una medida útil para alfabetizar a los más pequeños.

La propuesta específica denominada *cuarenta/sesenta* consistió en impartir clases a primero y segundo grado en las que el 40% del tiempo efectivo eran en *hnähñü* y el 60% en español a lo largo de dos ciclos escolares. La intervención contó con la aprobación de las autoridades educativas, y de la comunidad escolar bajo la promesa de evidenciar mejores resultados académicos. La enseñanza del *hnähñü* estuvo a cargo de profesoras formadas en la Universidad Pedagógica Nacional y que, además, formaban parte del grupo étnico *hnähñü*, por tanto, conocían y hablaban la lengua.

⁸ Rebolledo (2006a, 2006b) describe a la diglosia como un tipo de bilingüismo en el que, dependiendo del propósito comunicativo, se habla una lengua u otra. Ejemplifica lo anterior, señalando al grupo étnico *hnähñü* como bilingüe toda vez que hablan tanto el español como su lengua, pero la utilización de una u otra lengua está determinada por el propósito o situación social en la que se encuentren. Así, por ejemplo, el grupo étnico inmigrante en la Ciudad de México, otorga más importancia al español porque ser la lengua que emplean para comunicarse con la comunidad y relega su lengua originaria a cuestiones cotidianas o al hogar.

Como parte del proyecto las profesoras implementaron las siguientes actividades para favorecer la alfabetización inicial considerando el *hnähñü* y el español:

a) Uso y dosificación de contenidos en ambas lenguas y en clases distintas con variados temas; se impartieron dos días de clases en lengua y tres días en español.

b) Promoción del aprendizaje simultáneo del lenguaje oral y el escrito en ambas lenguas.

c) Uso tanto oral como escrito de ambas lenguas dentro del salón de clases.

d) Utilización de variedad de contenidos con énfasis en el *hnähñü*, limitando el uso de codificaciones y traducciones.

e) Separación de las lenguas otorgándoles un momento propio y respetando la interculturalidad.

Entre los resultados del programa destaca el fortalecimiento de la identidad del alumno *hnähñü* que, según lo indicaron los participantes del estudio, fue evidente a través de mayor confianza en los momentos de interacción. En general se percibió una mejoría académica y se visibilizó una mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos en español además de lograrse en un menor tiempo. En el ámbito de lo académico se probó que la utilización del *hnähñü* sirvió como puente o reforzador para la enseñanza y con respecto a los aprendizajes de la lectura y la escritura no se describieron los detalles de la evidencia empírica que pormenore el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Por su parte, Reese y Feltes (2014) elaboraron un estudio de caso con el fin de identificar los resultados de un programa de doble inmersión puesto en práctica en 21 primarias públicas indígenas de Guerrero, México. De acuerdo con las investigadoras, “la doble inmersión es un modelo de educación bilingüe con una orientación al bilingüismo aditivo” (p.1). En el contexto educativo mexicano, la doble inmersión supone una educación en la lengua materna de la comunidad y también en español. En este caso se refiere al *ñomndaa* y al español.

El estudio de caso de Reese y Feltes (2014) tuvo el propósito de conocer los resultados obtenidos de la implementación del programa *50/50 Guerrero* en siete de las 21 escuelas primarias en donde se puso en marcha. Cabe señalar que el proyecto fue descrito por las investigadoras, como el primero en su tipo puesto en práctica en escuelas primarias indígenas ubicadas en la región de Xochistlahuaca. Estas escuelas de organización multigrado, se

ubican en sectores marginados de la costa de Guerrero y se caracterizan por utilizar el español como segunda lengua.

Para realizar la investigación, se utilizaron técnicas como observaciones en el aula, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Participaron 18 maestros y tres directores sin grupo y del total descrito, a excepción de dos, son hablantes del *ñomndaa*. Además, las autoras describieron al grupo de participantes con diferentes niveles de confianza para la enseñanza y escritura en lengua.

El proyecto 50/50 se implementó a partir del ciclo escolar 2011-2012. Contó con el apoyo y aprobación de los padres de familia y para ello, tanto maestros como directores se formaron en temas de diseño de programas y estrategias para la enseñanza en ambas lenguas. Tras un año de ejecución del programa, los padres solicitaron a los maestros utilizar tanto el español como su lengua en la misma proporción ya que, durante el primer ciclo escolar, se incumplió la enseñanza bilingüe y se privilegió la utilización del *ñomndaa*.

Fue así que la metodología de enseñanza empleada fue redefinida por equipos pedagógicos, que determinaron como mejor opción, hacerlo de forma rotativa. Esto es, un maestro enseñaba en español a primero y segundo grado durante las primeras horas del día y al mismo tiempo, otro maestro atendía en *ñomndaa* a tercero y cuarto grado. Después de un receso matutino, los niños cambiaban de maestro para recibir instrucción en una lengua diferente, con un maestro distinto. Ante la dinámica descrita a los maestros les correspondió la responsabilidad de enseñar a cuatro grados y, en algunos casos, hasta seis grados en una de las lenguas.

Al respecto los maestros comentaron, mediante entrevista, identificar varias ventajas del proyecto de doble inmersión en contextos multigrado. Uno de los maestros entrevistados afirmó que se generan mayores oportunidades para el aprendizaje colaborativo. Otro maestro explicó que dicho proyecto favorece la apropiación de habilidades comunicativas en dos lenguas y favorece la dinámica de interacción entre los alumnos de todos los grados. Otro más, expresó su agrado por la elaboración de planeaciones didácticas bajo el trabajo colegiado en donde participan tanto sus compañeros maestros como el director de la escuela. De esta forma, uno de los maestros opinó que el mayor beneficio lo recibieron los alumnos dado que los temas a enseñar se articulaban en todos los grados de instrucción, pero con distinto nivel de dificultad lo que generó más confianza entre los alumnos pequeños.

El proyecto 50/50 fue el resultado del trabajo conjunto de docentes, directivos, padres de familia y líderes comunitarios que mediante reuniones acordaron los contenidos a enseñar en el aula. Las motivaciones de dicho acuerdo fueron el deseo de preservación del *ñomndaa*, el reconocimiento de una cultura propia y el cuidado al medio ambiente local. Así se acordaron dos grandes temas bajo los cuales organizaron y planearon el currículo: cultura e identidad y cuidado comunitario del medio ambiente.

En términos generales, Reese y Feltes (2014) reportaron un mayor índice de confianza en los alumnos porque lograron comunicarse en las dos lenguas lo que propició la interacción con personas ajenas a la comunidad que no hablaban el *ñomndaa*.

En cuanto a los maestros, expresaron la confianza que mostraron en sus prácticas de enseñanza del lenguaje oral, así como su entusiasmo por seguir promoviendo la participación activa de los alumnos para favorecer sus aptitudes comunicativas. Lo anterior se confirmó mediante las observaciones, ya que en todos los grupos observados se favoreció el lenguaje oral mediante discusiones en pequeños grupos, canciones, lectura de cuentos y preguntas y respuestas.

Sin embargo, las investigadoras identificaron algunas de las problemáticas que enfrentaron los docentes en la implementación del programa en estas escuelas multigrado bilingües. Mencionaron, por ejemplo, el reto que representa para los docentes la planeación y la enseñanza de contenidos de forma simultánea a cuatro grados. Agregaron la falta de formación especializada en metodologías de enseñanza, sobre todo de lectura y escritura tanto en lengua indígena como en español. Por el contrario, identificaron algunas fortalezas de los profesores como el conocimiento de la historia y la cultura local.

Dos años después, se publicó el estudio de realizado a lo largo de tres ciclos escolares –contados a partir de 2012-, en una escuela primaria indígena bilingüe de la zona totonaca de Veracruz. El objetivo de dicho trabajo fue analizar la didáctica empleada por los docentes para la enseñanza a través del uso de la lengua de la comunidad: el *tutunakú*. Las autoras lo consideraron un caso atípico dado que la escuela logró la enseñanza por medio de la lengua materna de la comunidad y el español ocupó el lugar de segunda lengua.

Las investigadoras señalan que la escuela pública mexicana no ha privilegiado la enseñanza de contenidos escolares en la lengua materna de los niños que asisten a las escuelas indígenas, pese a lo establecido en los documentos oficiales y por la Dirección General de

Indígena (DGEI) en los Parámetros Curriculares para la educación indígena, estrategia creada con dicho fin. Claro es que, la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios del país, aumentan la complejidad de la realidad de las escuelas pertenecientes al Subsistema de Educación Indígena.

De acuerdo con las autoras, esta escuela se distingue de otras por impulsar un plan de acción pedagógico en el cual la lengua *tutunakú* tomó protagonismo. El proyecto, diseñado en conjunto por el director y los maestros tuvo por objeto promover y lograr una verdadera educación bilingüe y romper con la tradición castellanizante de la escuela mexicana.

Las investigadoras relataron que la mayor parte de la población que habita en la comunidad donde se localiza la escuela estudiada es hablante del *tutunakú* e incluso monolingües. De esta forma, en la escuela al igual que en la comunidad, el *tutunakú* se posiciona como la lengua principal de comunicación entre maestros y padres de familia, dentro y fuera de la escuela y, por tanto, se justificaron las acciones de la escuela al incluir la lengua en sus prácticas pedagógicas.

Una de las actividades que resultaron de interés para las investigadoras y que reportan en su trabajo, fue la elaboración de relatos escritos por alumnos de primer grado para incluirse en el periódico mural escolar. A petición del profesor, los niños escribieron un texto, tanto en *tutunakú* como en español, en el que hicieron alusión a un suceso ocurrido en la comunidad. La construcción del texto, con una extensión no mayor a dos párrafos, involucró tanto a los padres de familia que estuvieron presentes durante la clase, como al profesor y a los alumnos.

Al término de la elaboración del texto, el profesor lo pegaba en una hoja tamaño rotafolio y el alumno lo leía en voz alta frente al resto del grupo, señalando la palabra u oración leídas. Las investigadoras relataron que la ayuda del profesor consistió en la resolución de dudas relativas al uso del sistema convencional de escritura y durante la lectura en voz alta, el docente intervenía para corregir problemas de dicción o lectura. Además, el profesor permitió la colaboración del resto del grupo para despejar dudas relativas a la pronunciación o la lectura de lo escrito.

De acuerdo con Tiburcio y Jiménez (2016), lo acontecido en la clase descrita favorece el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en primera instancia, porque los alumnos tienen la oportunidad de leer y escribir textos propios en su lengua materna y, en segundo

lugar, porque les brinda la oportunidad de reflexionar respecto a las convencionalidades de lo escrito en su lengua y en español lo que propicia la alfabetización bilingüe. Todo ello es, en palabras de las autoras, un caso atípico “porque generalmente los niños y niñas indígenas son alfabetizados en castellano, sea ésta su lengua o no” (Tiburcio y Jiménez, 2016, p. 41).

El siguiente estudio destaca de los anteriores porque se inserta en el nivel educativo preescolar del contexto venezolano donde la lengua con mayor presencia es el español al igual que en México. Castillo, Salazar y Llorent (2014) analizaron las políticas públicas que sustentan la enseñanza de la lectura y la escritura en español como segunda lengua en preescolares indígenas venezolanos. El interés fundamental de la investigación fue conocer el proceso de alfabetización en segunda lengua materna al que acceden los niños venezolanos pertenecientes al grupo étnico *wayuu* hablante del *wayuunaiki*.

Cabe señalar que, en Venezuela, la educación intercultural bilingüe es una realidad en el sistema educativo desde 1982 y por tal, el Estado debe promover y garantizar el aprendizaje mediante la lengua materna y, además, añadir una segunda lengua. En este sentido, la educación que se imparta a los niños venezolanos, desde el nivel inicial, debe promover los aprendizajes de acuerdo con su condición étnica y lingüística.

El currículo oficial venezolano prevé la enseñanza de la lengua escrita a partir del nivel maternal en tanto que al docente delega la responsabilidad de favorecer el lenguaje oral, respete el aprendizaje de la lengua escrita e igualmente provea actividades que conduzcan al niño a descubrir la función social de la escritura. Para ello, se sugiere al docente utilizar una variedad de técnicas.

En la investigación de Castillo, Salazar y Llorent (2014) participaron mediante entrevistas 57 docentes de 10 preescolares distintos. Las entrevistas semiestructuradas sirvieron para recabar información sobre “las políticas y los lineamientos pedagógicos empleados en las aulas, así como los resultados en el rendimiento de los niños y niñas en el sistema escolar” (p. 75). Además, los investigadores emplearon la técnica de análisis documental para analizar el rendimiento escolar de los alumnos a partir de los indicadores permanencia, repetición y deserción determinados a partir de los informes del ciclo escolar 2008-2009 que proporcionaron los directores de las escuelas.

Los resultados obtenidos en la investigación revelaron que el 88% de las docentes utilizó el español para la enseñanza y para comunicarse con sus alumnos y que el 73% de las

maestras no es de origen indígena y mucho menos hablantes del *wayuunaiki*. En relación con los métodos para alfabetizar, destaca el hecho de no utilizar un método exclusivo sino una combinación de ellos. No obstante, el método silábico se impuso sobre el global en un 47% y 33% respectivamente. Le siguieron el método fonético con el 26% de preferencia y el método alfabético con el 19%. Las actividades empleadas en mayor medida fueron la repetición de letras, copiar, dictados y la mejora del trazo. Como recursos y materiales se mostró mayor preferencia por los diarios, revistas, pizarrón, cartillas, abecedarios, libros, pequeños textos literarios y enciclopedias.

Los autores concluyen su reporte de investigación haciendo notar la falta de maestros con formación y perfil acorde al medio indígena, aunque reconocen la insuficiente cantidad de maestros de origen indígena que posee el sistema educativo venezolano. Aunado a lo anterior exponen la falta de fundamento teórico bajo el cual las docentes eligen sus estrategias didácticas para alfabetizar, por lo que enuncian las carencias de la formación con las que se forman a los maestros. En cuanto a los niños en proceso de alfabetización, visibilizaron un genuino interés de su parte por aprender la lengua escrita, independientemente de los métodos y la lengua empleados por las maestras.

La pequeña muestra de los estudios referidos demuestra las posibilidades de una educación bilingüe intercultural tal como lo aspiran las comunidades indígenas de México. Sin embargo, dichos estudios que abordaron los efectos de la enseñanza de la lengua oral y escrita a través de las lenguas originarias, se llevaron a cabo principalmente en el nivel primaria y no en el preescolar. En tal sentido, es importante conocer qué ocurre en el proceso de la enseñanza de la lengua en el primero de los niveles de la educación básica al que acceden los niños indígenas mexicanos tal como aspiró en este trabajo.

3.1.2 La alfabetización inicial desde los estudios de la psicogénesis de la lengua escrita.

Los aportes de los estudios de la *psicogénesis de la lengua escrita* marcaron la pauta para llevar a cabo numerosas investigaciones relacionadas con el tema de la alfabetización inicial. Dichos estudios originados en distintos países han confirmado las similitudes de los procesos cognitivos que ocurren en los niños cuando tratan de entender la lengua escrita, independientemente de cual sea la lengua oral que dominan.

El trabajo de Ferreiro y Teberosky (2013), denominado *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado por vez primera en 1979, es un importante referente para todos los interesados en el área de la alfabetización inicial. Las autoras argentinas realizaron, en su país, una investigación de diseño experimental con grupos de niños de cuatro a seis años pertenecientes a dos clases socioeconómicas distintas: media y baja. Los niños de cuatro y cinco años, concurrían al jardín de infantes y los de seis a la escuela primaria.

El propósito de la investigación fue conocer las concepciones infantiles respecto a los sistemas convencionales de lectura y escritura. En su definición del objeto de estudio, las autoras clarificaron la cuestión: la escritura como objeto de conocimiento del sujeto de edad preescolar que inventa y descubre el funcionamiento convencional de la lengua escrita.

Para llevar a cabo su estudio, Ferreiro y Teberosky (2013) diseñaron una serie de situaciones –en forma de retos- en las que niños de entre cuatro y seis años interactuaran con textos escritos, los interpretaran y escribieran de manera convencional. Además de observar sus participaciones en la actividad, realizaron entrevistas clínicas a los menores para registrar el tipo de conocimiento convencional o no convencional que de la lectura y la escritura poseían. El procedimiento metodológico procuró, ante todo, una verbalización razonada frente a situaciones que resultaban problemáticas para el niño. Destacan como hallazgos, el cúmulo de conocimientos relativos al funcionamiento convencional de la escritura y la lectura que poseen los niños y cómo estos conocimientos varían en función de sus condiciones socioeconómicas porque ellas representan generalmente oportunidades de encuentro con la cultura escrita, los cuales se muestran en menor proporción en aquellos de nivel bajo.

De las entrevistas llevadas a cabo por Ferreiro y Teberosky (2013) surgieron, en palabras de las autoras, respuestas *originales*, porque no han sido aquellas que un adulto pudiera prever. Con ello aclaran que toda la información surgida bajo la técnica descrita, ha sido considerada como un conjunto de hipótesis del niño frente a su objeto de conocimiento, las cuales conforman la teoría conocida como *psicogénesis de la escritura*. En otras palabras, a través de sus hallazgos, las investigadoras lograron caracterizar el proceso constructivo del niño que, a partir de edades tempranas, efectúa con el fin de comprender las convencionalidades del sistema escrito. De ahí la importancia y relevancia que la perspectiva de investigación mencionada tiene para esta investigación.

Bajo los preceptos señalados, enseguida describiré algunos estudios igualmente empíricos, realizados en contextos escolares de distintos países con la finalidad de dar a conocer algunas de las acciones docentes que favorecen la alfabetización inicial bajo el reconocimiento del proceso constructivo del niño expuesto por la psicogénesis y como un elemento de partida para su intervención.

Es preciso señalar que las investigaciones que se reportan en este apartado, no constituyen una propuesta metodológica específica para la enseñanza de la lengua escrita, pero sí me parece pertinente comentar que componen un referente de acción docente susceptible de adaptación a un contexto escolar particular.

La alfabetización inicial a través de la lectura.

La utilidad de la lectura de cuentos ha sido también tema de investigación para Teberosky y Sepúlveda (2009) quienes, en España, realizaron una propuesta de intervención para la enseñanza de la lengua escrita en primarias multilingües. Destaca la utilización de cuentos infantiles y una serie de actividades cuya finalidad es apoyar el proceso de la alfabetización inicial. La propuesta de trabajo se enmarca en una concepción particular del aprendizaje de la lectura y la escritura la cual indica que “para ser lector antes de saber leer, o escritor antes de hacerlo de forma convencional es necesario interactuar con lectores y con libros” (Teberosky y Sepúlveda, 2009, p. 19).

Los libros -tipo álbum- seleccionados, cuidadosamente, fueron utilizados como material alfabetizador. Las autoras aclararon, en su estudio, que los textos facilitaron el trabajo docente en cuanto la articulación de actividades que implicaron la lectura y la escritura. Asimismo, hablar o conversar sobre lo leído y escrito favoreció los aprendizajes de la lengua oral y la lengua escrita. Así, la propuesta consistió en tres actividades de enseñanza: leer, reescribir y conversar sin un orden preestablecido y a partir de los contenidos en los libros.

En el caso de la reescritura -que implicó escribir sobre lo leído-, se observó que los niños son capaces de recuperar elementos textuales como título y texto, un principio y un fin y, finalmente, la identificación de personajes y sus acciones. De acuerdo con las autoras, la inmersión cotidiana en actividades de lectura de textos infantiles, como los cuentos, favorece no solo la adquisición de la lengua escrita, sino también la lengua oral.

Teberosky y Sepúlveda (2009) afirman que lo anterior es sumamente útil en contextos escolares multilingües ya que, el aprendizaje de la lectoescritura no es lo único por adquirir en estos niños. Explican que la lectura, la escritura y el lenguaje oral son los elementos que conforman la triada de los aprendizajes que deben desarrollarse simultáneamente en los primeros niveles de instrucción escolar. Por lo tal razón, las formas de trabajo y los materiales que adopten las docentes deben ser variados y pertinentes para “que garanticen riqueza lingüística” (p. 27) y ante todo orienten y produzcan conocimientos en los alumnos.

Desde una perspectiva distinta a la psicogenética, Vega y Macotela (2005) elaboraron una investigación con la intención de conocer cuáles son los elementos y agentes que favorecen el desarrollo de la alfabetización en los niños de 5 a 6 años de edad. Para el logro del objetivo planteado, las autoras utilizaron la lectura de cuentos infantiles para determinar en qué medida la lectura favorece la adquisición de un conjunto de habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de enriquecer el lenguaje oral.

Vega y Macotela (2005) describieron que, efectivamente, la lectura de cuentos favorece la construcción de conocimientos relativos al sistema convencional, tanto de lectura y como de escritura. Adicionalmente, sus resultados mostraron que aquellos niños inmersos en ambientes donde practican la lectura con frecuencia se alfabetizan de mejor manera, lo que se refleja en sus capacidades para desarrollar la escritura y enriquecer su vocabulario.

La alfabetización inicial a través de la escritura.

En el tema de la alfabetización inicial, el aprendizaje específico de la escritura como sistema de representación del lenguaje ha sido objeto de estudio de diversos autores. Por ejemplo, en España, Teberosky (1990), se interesó por conocer los resultados que tendrían un conjunto de actividades diseñadas para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito, y que presentó a niños de 6 a 9 años y al mismo tiempo, a un grupo de adultas en proceso de alfabetización.

La investigación fue hecha con el propósito de crear una propuesta de intervención pedagógica dirigida a dos poblaciones en proceso de aprendizaje de un mismo objeto de conocimiento: la lengua escrita⁹. La propuesta resultó de un proceso de análisis de las producciones escritas tanto de personas adultas como de niños, a fin de determinar su

⁹ De acuerdo con Teberosky (1990) el *lenguaje escrito* es todo aquello que surge a partir del uso de la escritura en distintas situaciones y, la *escritura* es, para ella, un sistema de notación del lenguaje que involucra el análisis y representación simbólica de los fonemas.

conocimiento respecto al lenguaje escrito. Para ello, se utilizó el género informativo noticia periodística como elemento de análisis y de producción de textos.

La intervención consistió en siete fases. La primera inició con la lectura comentada de una nota periodística. La segunda consistió en la elaboración de un texto que, se comentó y corrigió de manera colectiva. La tercera fase implicó la consulta individual de una nota periodística y la señalización de aquella información considerada relevante. La cuarta fase consistió en la elaboración de la noticia sin que pudieran copiar lo anteriormente leído y esta fue posible trabajar en binas o de forma individual. La siguiente etapa incluyó la revisión del texto escrito por parte de la maestra o de algún compañero lo que dio pie a la siguiente fase: la corrección de lo escrito. Para culminar se editó o elaboró el texto final.

Aunque el propósito de la escritura fue el mismo para los participantes –escribir noticia periodística-, la autora reportó que las personas adultas se mostraron menos familiarizadas con este tipo de escritura. Además, pudo identificar que los niños tomaron fácilmente el rol de informadores porque lograron escribir como periodistas. En cambio, las personas adultas redactaron más bien como comentaristas. La autora justificó lo anterior, señalando que a los niños les resultó más fácil la tarea porque la habían realizado desde su instrucción preescolar, lo que indica que este tipo de actividades son posibles de realizar en dicho nivel educativo.

Teberosky (1990) encontró que analizar la información de un texto para posteriormente escribir uno propio, lo que conceptualiza como re-escritura, es un proceso fácilmente aprendido por los niños y, a su vez, permite al docente identificar el tipo de conocimientos que adquieren a partir de la lectura de un texto.

En esa línea, Steyer (2006) en Brasil, desarrolló una investigación para conocer el proceso mediante el cual los niños logran reconocer y agregar una marca al finalizar sus producciones escritas. La investigadora, quien se autonombró *docente alfabetizadora*, analizó los trabajos escritos de alumnos de tercero de preescolar y los de alumnos de primero y segundo grado de primaria. Utilizó, además, entrevistas en las que identificó los conocimientos del niño respecto la inclusión del punto final en sus producciones escritas.

La investigadora y docente utilizó diversas técnicas y materiales a fin de determinar el nivel de apropiación de la lengua escrita de los alumnos. Estas fueron: el dictado de palabras y frases, algunas tarjetas con palabras escritas que incluían diferentes signos de

puntuación, la escritura libre de textos, la exploración del contenido textual en libros infantiles y la escritura de las narraciones proporcionada por la docente.

Steyer (2006) analizó las producciones escritas obtenidas para determinar el nivel de conocimiento relativo al sistema de puntuación que evidenciaron los niños. Se centró en el tipo de marca, ubicación y el propósito por el cual, los niños, las incluyeron en sus textos escritos. Explicó que los pequeños alumnos intentaron constantemente utilizar las formalidades de la escritura e igualmente, trataron de interpretar lo que otros han escrito. Por tanto, recomendó crear nuevos espacios en el aula en los que se brinde más atención al alumno y sea posible visualizarlo como un sujeto cognoscente; esto es, tratar de entender cómo piensa e indagar los motivos que lo conducen a actuar como lo hace.

La investigadora señaló, además, la importancia de la exposición del niño frente de textos variados e indicó que los niños que observan diversos textos, activan la construcción de conocimientos respecto al sistema escrito y de manera paulatina se apropiarán de las convencionalidades.

Steyer (2006) destacó la importancia de la lectura de textos infantiles y de incluir la figura del lector como intermediario para dar a conocer las convencionalidades del sistema escrito. La autora aseveró que la utilización de libros infantiles como insumo de exploración, colocan al niño en una posición privilegiada en cuanto a la identificación de marcadores gráficos textuales como la marcación al final del texto.

Aunado a lo anterior, Steyer (2006) recomendó la utilización apropiada del pizarrón por parte del docente. Lo consideró un recurso de apoyo para acercar los textos a los niños, especialmente en lugares o zonas populares. De ahí que el docente deba aprovechar este recurso y fungir como escritor sin dejar de actuar como lector. En su opinión, el docente debe utilizar el pizarrón y escribir en él para hacer evidentes u observables los elementos formales de la escritura.

La utilización de carteles elaborados -o no- por los niños, además de reportajes de revistas o periódicos, son otros recursos que Steyer (2006) recomendó y consideró útiles cuando el propósito es hacer notar la presencia de diversos marcadores textuales. Según lo indicó, lo importante es enfatizar la importancia de su utilización.

La alfabetización inicial a través de la oralidad.

En Italia, Pontecorvo y Orsolini (1992) llevaron a cabo un estudio con un profesor de niños de cinco años para identificar las conversaciones que se producen a través de la lectura de un cuento. Los investigadores consideraron las actividades de conversación que integraban los discursos de tipo narrativo que de forma individual o en grupo producidos a partir de la lectura de una historia.

Los autores reportaron tres *subacciones* del profesor que derivan de la lectura de un cuento infantil y que, a su vez, generaron respuestas en los niños. La primera es la que pudiera percibirse como una simple interrupción docente durante la lectura pero que, en realidad, guardaba una intención: brindar a los niños un espacio para predecir la secuencia de la historia. Se encontró que los niños son capaces de identificar estos espacios y utilizarlos para predecir o adivinar la secuencia de la historia y lo daba paso a la siguiente subacción: el profesor atendía las predicciones o propuestas de los niños para compararlas con la fuente original y así, reconstruir un cuento de forma colectiva. En ese escenario se generaba la tercera y última: la creación de espacios para los alumnos en donde explicaran las acciones de los personajes del cuento con el objetivo de originar razonamientos bajo una postura personal.

En el trabajo de Portecorvo y Orsolini (1992) se destacó la capacidad que poseen los niños pequeños para explicar, producir narrativas, tomar una postura en una discusión y finalmente manifestar su conocimiento, expresarlo, repetirlo y predecirlo. Según las investigadoras, la memorización de cuentos habilita la capacidad cognitiva de los niños y amplía sus oportunidades para utilizar la conversación y convertirlos en hablantes activos.

3.1.3 Lecciones para la intervención docente en la alfabetización inicial.

En Argentina, Adriana Gallo (2005) construyó una comunidad de lectores y escritores con alumnos de cinco años de un preescolar y evidenció de manera positiva los resultados que se producen al acercar los textos a los niños. Para la realización del proyecto se dispuso de espacios donde los pequeños pudieran leer diversos textos, intercambiar y escribir sus ideas con ayuda de la docente. El resultado fue la escritura colectiva de un cuento infantil a partir de ideas propias.

El proyecto de intervención se realizó en una escuela privada de Argentina en 1999. Los alumnos de cinco años escribieron, de forma conjunta, un cuento cuya trama giró en

torno una pequeña bruja de juguete traída por uno de los alumnos y que el grupo designó como la protagonista de la historia. También, colaborativamente se eligió el contenido, la trama, los personajes secundarios y algo sumamente importante “muchas letras que cuenten el cuento” (Gallo, 2005, p. 48). De acuerdo con la autora, las propuestas de los niños exhibían sus conocimientos respecto a los cuentos.

Posteriormente y de manera paulatina, los niños acordaron por medio de discusiones, las acciones de cada uno de los personajes del cuento. A la docente correspondió el registro de la trama del cuento que los niños le dictaban que más tarde presentó al grupo por medio de la lectura para su aprobación. Así surgieron tres borradores o versiones de la historia que fueron cambiando a petición del grupo cada vez que se releía la historia hasta lograr un producto final.

Lo anterior evidenció las posibilidades de acercar a los niños a espacios de lectura y escritura en sus primeros años de escolaridad ya que de acuerdo con Gallo (2005) propician el desarrollo de habilidades de la escritura como la capacidad de argumentación y la coherencia. Asimismo, es posible que reconozcan que un texto escrito es un relato de ideas personales y que, además, es posible de modificar.

En tal sentido, la escuela es considerada el espacio ideal para lograr una alfabetización plena y, además, el docente debe asumirse como el agente que interviene para lograrlo. Al respecto, Molinari y Brena (2008) analizaron la intervención docente en un aula de tercer grado de un preescolar argentino, cuya propuesta didáctica para la alfabetización inicial consistió en la presentación de temas para que los niños leyeran información y, posteriormente escribieran un texto informativo. Las investigadoras aclararon asumir el riesgo de insinuar que se trató de un proyecto para enseñar a leer y escribir, no obstante, los niños no leían y escribían de forma convencional.

El proyecto descrito incluyó un conjunto de variadas situaciones didácticas que involucró la lectura de textos con cierto grado de dificultad para los niños, pero con espacios para las conversaciones a fin lograr la comprensión de lo leído. En la clase, los niños dictaron a la docente algunas notas, quien organizó el texto a través de viñetas y resaltó las palabras que consideró clave o importantes. El dictado se generó posterior a los momentos de lectura, durante los cuales la docente habló de la importancia de retener cierta información

relacionada con el tema presentado. Después de la lectura y el dictado, los niños indicaron a la maestra qué temas debían escribirse y en qué orden.

Un aspecto importante, igualmente reportado, es el tipo de colaboración que se dio entre docente y alumnos al inicio del proyecto para la planificación de la escritura del texto. En este sentido, a través del trabajo conjunto y colaborativo se decidió el contenido, la forma de trabajo y el manejo de las fuentes utilizadas para elaborar el proyecto.

Las investigadoras visibilizaron y expresaron los esfuerzos de los alumnos para encontrar sentido a las prácticas de escritura y al tipo de relación que esta guarda con la lectura. Observaron su capacidad para pensar en lo leído y organizar información para generar un texto, de ahí que Molinari y Brena (2008) consideraron los textos producidos por los niños como el resultado de una reflexión sobre el lenguaje a partir de la lectura, de comentarla y registrarla. Asimismo, reportaron que las actividades de reescritura, organización del contenido y la elaboración del texto proporcionaron a los alumnos, saberes relativos al sistema convencional de escritura como el punto final, cantidad y variedad de letras.

Se distinguieron también, las posibilidades que brinda la utilización de textos presentados como fuentes de información. Por ejemplo, los alumnos que elaboraron un texto, fueron capaces de decidir cantidad, variedad y el orden de las letras a utilizarse, en tanto, la docente explicó el funcionamiento de la lengua escrita. En tal sentido, las investigadoras afirmaron que la docente enseñó prácticas específicas de lectura y escritura aun cuando los niños no leían y escribían de forma convencional.

Un proyecto similar desarrollado en Argentina por Bottero, Palma, Pelizza y Rosales (2012) involucró a pequeños alumnos de cinco años en situaciones de lectura, aun cuando no supieran hacerlo de manera convencional. Durante la investigación se realizaron entrevistas antes de las actividades de lectura y posterior a las mismas. Para la lectura se emplearon textos de géneros recetas de cocina e instructivos para la manufactura de objetos.

A través de la primera entrevista, se identificaron de las estrategias de lectura frente a un folleto publicitario que utilizaron diez alumnos del grupo. Los resultados fueron los siguientes: ninguno de los niños nombró como folleto al objeto presentado; lo denominaron papel u hoja para distintos propósitos como conocer los precios, ver cosas del mercado o comprarlas. Como estrategia se reportó la anticipación del texto por medio de las imágenes.

A partir de los resultados de la entrevista señalada, los investigadores diseñaron un conjunto de actividades didácticas donde la lectura mostraba un propósito para los niños y que, además, fuera posible desarrollar. Para lograrlo enmarcaron la propuesta de lectura en los festejos del inicio de la primavera por lo que leyeron recetas para preparar tortas -entiéndase pastel- y un instructivo para elaborar algún *souvenir* –recuerdo-. Los diseñadores justificaron la elección de los géneros textuales por la organización y complejidad que presentan y la consideraron adecuada para el lector destino.

Las actividades consistieron en la presentación de tres recetas para elaborar un pastel de cumpleaños, otro de boda y otro de naranja. Enseguida, los niños debieron elegir aquella que correspondía a la de cumpleaños, puesto que se trató del cumpleaños de la primavera. Durante el desarrollo de la actividad, la docente elaboró lectura en voz alta haciendo notar los ingredientes de cada una de las recetas. De tal lectura, se evidenciaron las anticipaciones que los niños realizan a partir de las imágenes que acompañan a los textos. Es decir, los investigadores corroboraron las hipótesis infantiles respecto de los textos y notaron la utilidad de la información contextual proporcionada por la docente a través de preguntas.

La formulación de preguntas objetivas por parte del docente encauzó a los niños a elaborar anticipaciones en sus momentos de lectura y les permitió notar las propiedades de construcción textual que más tarde servirían para interpretar. En su trabajo, los autores reportaron que los pequeños alumnos asumieron conductas de lectores porque se les consideró como tales, e igualmente observaron las habilidades de los niños para confeccionar estrategias que les permitieran entender la información leída.

La segunda entrevista realizada después de las actividades mencionadas, mostró los avances de los menores respecto al sistema escrito. Los niños hicieron uso de elementos cualitativos y cuantitativos de los textos analizados para anticipar los significados del texto al elegir sus respuestas y optaron por palabras muy próximas a las imágenes presentadas.

De esta forma, Bottero y otros (2012) afirmaron que fue posible para los niños realizar lecturas no convencionales a través de textos denominados de circulación social o de fácil acceso. Destacaron la importancia de desarrollar intervenciones que impliquen una serie de retos prácticos para el alumnado en etapa de alfabetización inicial y añadieron la importancia de elegir materiales adecuados, así como la disponibilidad del docente para fungir como lector al tiempo que propiciar interacciones de los alumnos con los textos.

3.2 Marco teórico

3.2.1 Del origen de la alfabetización a la alfabetización funcional

Desde su origen a finales del siglo XIX, la palabra alfabetización ha adquirido una variedad de significados influenciados por la historia y la evolución de la sociedad. Desde entonces, la diversidad conceptual refirió de forma imprecisa, un conjunto de prácticas que involucran la lectura y la escritura como actividades propias de la alfabetización (Braslavsky, 2003; Hernández, 2008; Infante y Letelier, 2013).

En 1958 cuando se creó la UNESCO, la alfabetización se concibió y proclamó como un derecho fundamental de las personas y un mecanismo de progreso de las naciones. De forma más precisa, se determinó que una persona alfabetizada sería aquella que pudiera leer y, sobre todo escribir un mensaje corto sobre situaciones cotidianas. Así, la alfabetización adquirió un nuevo significado y dejó de ser un simple ejercicio o práctica de la lectura y la escritura (Infante, 2000; Infante y Letelier, 2013; UNESCO, 2001, 2015).

En la década de los sesenta se produjeron nuevas tendencias de orden económico en el mundo, generando mayores exigencias sociales sobre todo en el ámbito laboral. Tales cambios forjaron una nueva categorización en el sector productivo. A partir de ello se distinguieron tres grupos de personas determinados por su nivel de conocimiento: mano de obra del sector productivo -que incluye obreros y supervisores-, administrativos y profesionales técnicos y, aquellos que generaban algo nuevo través del diseño y la gestión (Infante, 2000; Salgado, 1984).

Las modificaciones descritas en el sector laboral dieron lugar a una nueva forma de concebir a la alfabetización por lo que una comisión de expertos en el tema determinó al respecto:

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad (Infante, 2000, p.14).

Lo anterior dio paso a un nuevo concepto: *la alfabetización funcional*, cuyo propósito estaba determinado “por la urgencia de movilizar, formar y educar la mano de obra aún

subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad” (Londoño, como se cita en Infante y Letelier, 2013, p. 18). Así, la alfabetización se convirtió en un tema prioritario a incorporarse en los planes de desarrollo de las naciones.

Años después, en la convención de Tokio de 1972 organizada por la UNESCO, el tema de la alfabetización funcional generó un debate. El centro de la discusión fueron los propósitos o alcances del concepto, los cuales -se afirmaba-, se enfocaban únicamente al dominio técnico de un saber, sometiendo al individuo a las imperantes formas de producción y con cierta restricción del desarrollo de las habilidades sociales y de participación en la cultura de las personas (Infante, 2000; Salgado, 1984).

De esta forma, se insistió en replantear el concepto y los propósitos de la alfabetización y reconsiderarse las necesidades del individuo. Los asistentes a la convención de Tokio de 1972 confirmaron la influencia de la alfabetización en el desarrollo económico de las naciones. Asimismo, aceptaron el hecho contrario: un pueblo analfabeto “frena el progreso y plaga la humanidad” (Salgado, 1984, p. 42). Por tal, en dicha convención se determinó que educar a las personas les permitiría contribuir al cambio y al desarrollo social (Infante, 2000; Salgado, 1984; UNESCO, 2009).

Desde entonces el tema de la alfabetización generó diversas acciones y acuerdos entre las naciones. Así, en la Asamblea General de 1987 de la ONU, la alfabetización se reiteró como derecho. Tres años más tarde -en 1990-, se le reconoció como elemento necesario para el aprendizaje y un factor de ciudadanía y, asimismo, un factor de desarrollo tanto del individuo como de la sociedad. Ese mismo año, se declaró, además, que la escuela no sería el único espacio para desarrollar la alfabetización y se consideraron otros espacios y la posibilidad de adquirirse durante toda la vida. Por lo anterior, en el año 1999, se solicitó al Secretario General de la UNESCO proclamar el *Decenio de la Alfabetización* como plan de acción, el cual se concretó en el 2002. De esta forma, el Decenio inició formalmente el 1° de enero de 2003 y culminó en 2012 (UNESCO, 2002, 2009).

Dicho plan tuvo el propósito principal de brindar oportunidades de desarrollo a las personas en situación de pobreza. Por tanto, desde principios del nuevo siglo, en distintos países se establecieron planes educativos para favorecer la alfabetización de las personas porque se consideró un mecanismo de mejora permanente. Para la realización y alcance de los propósitos del plan se convocaron a los países miembros de la UNESCO y,

conjuntamente, programaron acciones dirigidas a las poblaciones con mayores índices de analfabetismo. Así, se benefició a comunidades de África, Asia, Estados Árabes y América Latina (UNESCO, 2001, 2008).

Las acciones llevadas a cabo desde el 2002 por países miembros de la UNESCO, enriquecieron el concepto de alfabetización y en el 2005 se amplió su significado:

La alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO, 2008, p. 18).

El nuevo concepto de la alfabetización aludió al proceso continuo e implicado en el desarrollo del individuo, en el que incidirían no solo la escuela, sino también el contexto, la sociedad y hasta la influencia de la política en el diseño del currículo escolar (Braslavsky, 2003).

3.2.2 Alfabetización y literacidad.

Hacer una distinción entre literacidad y alfabetización parece adecuado ya que, si bien ambos términos surgieron en el mismo siglo, su significado implica situaciones distintas. El vocablo inglés *literacy* comúnmente se tradujo al español como alfabetización. Lo anterior suscitó que ambos términos se emplearan de forma indiferenciada generando nociones equivocadas y significados confusos (Braslavsky, 2003; López Bonilla y Pérez Frago, 2013).

Literacy, equivalente a literacidad en nuestro idioma, refiere al conjunto de prácticas sociales de la lectura y la escritura específicas de un contexto determinado. En cambio, la alfabetización describe una “acción (pedagógica) de un agente sobre otro” (López Bonilla y Pérez Frago, 2013, p. 26). Las autoras agregan, que la escuela enmarca el espacio favorable para ello.

Por su parte, Hernández (2008) cuando se refiere a la alfabetización establece el concepto en tres variantes. Indica que puede ser una tecnología porque representa un sistema escrito a través de una simbología específica de grafías o letras. Una habilidad, dado que permite al individuo el entendimiento y la utilización del sistema escrito influenciado por una serie de prácticas sociales que emergen de una cultura y proporcionan identidad propia.

Finalmente, un proceso que se formaliza en el ámbito educativo con el objetivo de formar ciudadanos letrados o alfabetizados.

Respecto a la literacidad o *literacy*, el mismo autor la concibe a partir de las influencias culturales que impactan en la lengua hablada y escrita. Añade que, una persona en tanto aprende a hablar y escribir, adquiere al mismo tiempo conocimientos respecto al mundo y el lugar que ocupa en él. Por tanto, el acceso a los espacios de la sociedad o de las instituciones donde se producen y replican conocimientos, determina las capacidades de reflexión y actuación de las personas en concordancia con su cultura (Hernández, 2008).

Por otra parte, Teberosky (1990) define a la alfabetización a partir de las influencias de la cultura. Para ella, un sujeto elabora significados respecto al mundo que lo rodea y esos significados brindan espacios favorables para el proceso alfabetizador. De ahí que infiera que “ser alfabetizado supone compartir esos espacios mentales, construidos a través de objetos culturales, que a su vez crean su propio mundo de esquemas cognitivos. Ser alfabetizado significa constituir los contextos a partir de otros textos” (p. 5).

Cabe aclarar que, hasta la década de los setenta del siglo XX se postulaba que el proceso alfabetizador formal debía iniciarse a los 6 o 7 años de edad. Sin embargo, esta consideración fue cambiando a propósito de los estudios realizados por Ferreiro (1983), Ferreiro y Teberosky (1981), y Teberosky (1990).

A continuación, se presentan algunos de los planteamientos teóricos que originaron los estudios sobre la alfabetización inicial.

3.2.3 La alfabetización inicial.

Un continuo de investigaciones iniciadas en 1979 por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, incidieron en las concepciones de la alfabetización prevalentes en esa época. Los aportes de sus estudios, apoyados en la teoría psicogenética de Jean Piaget, evidenciaron los procesos constructivos que se propician en los individuos en edad infantil con relación al sistema escrito. En concreto, demostraron que el aprendizaje de la escritura, en los niños de los tres a los seis años de edad, conlleva un aprendizaje paulatino iniciado fuera del entorno escolar e influenciado por los elementos del medio que lo rodea (Castedo, 2010; Ferreiro, 1983; Ferreiro y Teberosky, 1981; Ricca, 2012).

Como se describió anteriormente, la alfabetización inicial implica la apropiación del sistema escrito y la comprensión de sus significados bajo la influencia de diversos componentes sociales e instituciones. En este sentido, lo que es importante considerar, es que el comienzo de dicho proceso no le pertenece del todo al contexto escolar. Es decir, el aprendizaje de la escritura y la lectura no inicia a partir de los años escolares, sino a partir de las interacciones e interpretaciones que realizan los niños respecto al sistema escrito. Estas interpretaciones son posibles en la medida en que los niños participen de entornos en los que se lee y se escribe. Todo ello hace posible la alfabetización inicial (Ferreiro, 1983; Ferreiro y Teberosky, 1981; Teberosky, 1989).

De igual manera, las autoras mencionadas consideran que los niños, desde muy pequeños, construyen un continuo de interrogantes para tratar de entender el mundo que los rodea. Ese mundo incluye el código escrito como elemento de la cultura a la que pertenecen. Dicho elemento cultural, es decir lo escrito, se localiza de forma habitual en los objetos, en textos de prensa, de publicidad, en prendas de ropa; incluso en los pequeños textos escritos por los adultos como recados o cartas.

Inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, el niño intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales. Para ello no pone en juego una técnica de aprendizaje particular. Como lo ha hecho antes con otros tipos de objetos, va descubriendo las propiedades de los sistemas simbólicos a través de un largo proceso constructivo (Ferreiro y Teberosky, 1981, p. 1).

Como se indicó, todos esos sistemas simbólicos socialmente construidos, en un principio, para el niño representan un conjunto de signos o grafías sin significado. Posteriormente y de forma paulatina, el mismo niño establece un sistema de discernimiento para determinar lo que es posible de leer y lo que no. De manera consecutiva, cuando el niño ha determinado qué marcas o símbolos no son propiamente dibujos, aparecen dos etapas que distinguen el proceso de la alfabetización inicial. Ferreiro y Teberosky (1981) describen y nombran a dichas etapas: la primera *cantidad mínima de caracteres*, que tiene relación con la cantidad de letras que deben contener las palabras para que adquieran significado; y segunda, la *variedad interna de caracteres*, determinada por la idea de que, una palabra no debe repetir sus letras, sino que deben ser distintas entre sí para que represente una palabra que pueda leerse.

En el proceso de adquisición de la escritura, Ferreiro (1983) agregó que cada uno de los intentos realizados por el niño no resulta de forma azarosa, sino que deriva de las interacciones entre el niño y su objeto de conocimiento (la escritura). A partir de ahí, resulta un proceso de asimilación y transformación que se produce tantas veces como sea necesario, hasta que la información se asimile, es decir, se aprenda de acuerdo a las formas preestablecidas socialmente. Finalmente, advirtió que lo mismo ocurre con el proceso de la lectoescritura.

Con relación a lo anterior, Teberosky (1989, 1990) declaró la importancia de la escuela como promotor y regulador el proceso alfabetizador. Consideró primordial incluir a los planes pedagógicos de la lectura y la escritura, dos de las premisas básicas de la teoría Piagetiana. La primera de ellas refiere que los niños en edad preescolar no inician de cero, sino que poseen conocimientos previos respecto al sistema escrito, como son las formas de las letras y sus nombres, o sobre la ubicación y trayectoria a seguir de la escritura. La segunda premisa alude a que el aprendizaje implica un proceso paulatino de transformaciones.

En la década de los noventa y con base en lo anterior, las consideraciones respecto a la adquisición de la lectoescritura desde la perspectiva psicogenética causaron reacciones controvertidas entre la comunidad educativa de distintos países. Por un lado, los hallazgos y las propuestas de los estudios sobre alfabetización inicial lograron impactar en los procesos pedagógicos de la enseñanza de la lectura y la escritura. Por el otro, se presentaron críticas a los nuevos postulados que se centraron en la idea del niño como constructor de su propio aprendizaje, bajo la influencia del entorno social y cultural. Todo ello produjo una discusión en torno a los métodos empleados para alfabetizar adoptados por varios sistemas de educación (Guzmán y Guevara, 2010; Rosemberg, Stein, Terry y Benítez, 2007).

Los resultados de dichas investigaciones señalaron las dificultades que pueden presentarse para acceder a la alfabetización inicial. Advirtieron que, si bien la alfabetización se reconoce como un derecho fundamental, la situación socioeconómica de los niños incide de forma directa en las oportunidades para alfabetizarse, lo que repercute en su nivel de desarrollo y de mejora del lenguaje oral y escrito.

Asimismo, Ferreiro (1993) evidenció las dificultades que presenta la escuela pública latinoamericana, para atender de forma específica la alfabetización. Si bien reconoció los esfuerzos institucionales, señaló que los principales problemas de las escuelas públicas son

la saturación en la matrícula y la carente preparación técnica de su personal; de manera que define a la escuela como una institución arruinada y un mal necesario. Explicó que, dichas deficiencias siempre han sido atribuidas a factores familiares y a entes ajenos a la escuela, eximiéndola de responsabilidad. Sin embargo, los intentos de la escuela no han resuelto o compensados los problemas deficitarios de la sociedad, la familia o del individuo.

Así, desde mediados del siglo pasado cuando la alfabetización fue conferida como un derecho fundamental, las acciones de organismos internacionales como la UNESCO han impactado en gran medida las políticas educativas de un amplio sector educativo del mundo. Sin embargo, lo que se percibe en México, es que dichas influencias no han trascendido del todo en forma positiva, sobre todo en el ámbito de la alfabetización inicial. Si bien es cierto, la escuela cumple su función como ente alfabetizador, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales distan mucho de reflejar una apropiación y dominio del sistema escrito, sobre en todo en la escuela indígena.

En resumen, los estudios descritos en la primera parte de este apartado evidencian el logro de programas de doble inmersión implementados con alumnos indígenas en proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Según estos estudios, el aprendizaje de la lengua escrita en alumnos indígenas por medio de su lengua materna se posibilita en mayor medida; aunado a ello, el aprendizaje de una segunda lengua es posible. Claro es que, en estos estudios, destaca el trabajo y compromiso de los docentes quienes, a través de asumir un compromiso con el grupo étnico, lograron incluir la lengua indígena de la comunidad a la enseñanza de los contenidos del currículo oficial. Destacan, por otra parte, los estudios que evidencian intervenciones docentes específicas de la alfabetización inicial realizadas bajo el enfoque de la psicogénesis de la lengua escrita. Estas acciones docentes, llevadas a cabo en preescolares ubicados en diversos contextos no indígenas, prueban las capacidades que poseen los niños en edad preescolar para leer y escribir aun sin saber hacerlo de forma convencional.

Capítulo 4. Método

Este capítulo describe la metodología empleada para la llevar la presente investigación. En primer lugar, se enuncia el paradigma bajo el cual se realizó este trabajo. Posteriormente, se detalla el enfoque y el diseño de la investigación. Enseguida se describe el contexto donde se llevó a cabo el estudio, donde se especifica la ubicación de las escuelas preescolares donde observé y entrevisté. Asimismo, se describen a los participantes involucrados y las técnicas e instrumentos empleados para realizar el presente. Finalmente se exponen los detalles del tipo de análisis de datos y la descripción del procedimiento para llevarlo a cabo.

Este trabajo tuvo por objeto conocer uno de los tantos procesos que ocurren en el ámbito de la educación básica y que inicia, de manera formal, en las aulas del nivel preescolar en cualquiera de sus modalidades. Me refiero al proceso de la enseñanza de la escritura y la lectura en niños preescolares indígenas, del cual, mi centro de atención fue el trabajo docente en el aula.

El paradigma interpretativo fue el adecuado para desarrollar el presente estudio porque me permitió aprehender un conocimiento específico bajo una visión particular de la realidad. Un paradigma, en palabras de Angera (como se cita en Tojar, 2006) resulta ser una “visión de un mundo compartida por un grupo de científicos que implica explícitamente una metodología específica, sea cualitativa o cuantitativa, caracterizada por problemas, procedimientos, técnicas, vocabularios y tendencia interpretativa” (p. 57).

Así, el conocimiento se comunica bajo un criterio epistemológico el cual puede tomar dos formas: uno de tipo cuantitativo, en esencia positivista y objetivo; y otro cualitativo, de tipo interpretativo y subjetivo (Tojar, 2006). Por su parte Stake (1999) los distingue en función de la intención con la que el investigador realiza la búsqueda del conocimiento y, de esta forma es posible señalar al paradigma positivista como aquel que apela a la explicación objetiva del fenómeno y, al paradigma interpretativo como aquel que intenta, desde la subjetividad, la comprensión de la realidad.

La subjetividad como perspectiva epistemológica prioriza la visión que tiene el sujeto de la realidad y cómo la interpreta; “hace referencia a la forma en que conocemos lo que nos rodea, en qué nos fijamos, cómo lo comprendemos y lo comunicamos” (Tojar, 2006, p. 65). Según al autor, el conocimiento derivará del sujeto que, a su vez, posee conocimiento y lo ha

aprehendido e interpretado como ningún otro sujeto, por lo que la interpretación toma un lugar prioritario.

Particularmente, en esta investigación traté de comprender parte de las acciones que señalaron llevar a cabo, dos docentes indígenas de preescolares del servicio indígena ubicados en zonas escolares distintas y en centros educativos en los que mayoritariamente asisten niños indígenas. Las docentes, guiadas por su experiencia, percepciones y conocimiento, indicaron llevar a cabo procesos alfabetizadores en sus aulas, los cuales son el tema de interés de este trabajo.

4.1 Enfoque y diseño de investigación

Existen tradiciones metodológicas en la investigación cualitativa que comparten la forma de apreciar el objeto de investigación. Aunque provienen de diferentes disciplinas, como la antropología o la sociología, se han adaptado al estudio cualitativo porque poseen similitudes en sus procedimientos para lograr los objetivos de investigación. Es el caso de la etnografía que, tiene su origen en la antropología, y ha sido adaptada y trasladada a otras áreas del conocimiento para el estudio de los fenómenos sociales y educativos (Goetz y LeCompte, 1984; Tojar, 2006).

Por su parte, Tojar (2006) refiere los trabajos de Bronislaw Malinowsky y Margaret Mead como los principales y más influyentes en la investigación del ámbito social. Ambos investigadores, quienes realizaron sus trabajos etnográficos a mitad del siglo pasado, destacaron porque dieron cuenta de elementos específicos de las culturas de pequeños grupos sociales. A partir de entonces, la comunidad de científicos sociales adaptó y empleó el método etnográfico para realizar estudios en distintos contextos y, entre ellos, el educativo.

Los estudios etnográficos son esenciales para conocer y entender la cultura y el comportamiento de las sociedades, sin importar que tan reducida o pequeña sea. Este tipo de investigaciones se centran en el estudio de las formas de interacción, las creencias y normas establecidas en los grupos sociales para entender y describir su funcionamiento. Por esta razón, la etnografía se considera propicia en el desarrollo de investigaciones educativas, toda vez que la escuela constituye un espacio con identidad propia del que emerge una cultura específica que identifica a sus miembros (Bertely, 2002; Goetz y LeCompte, 1984).

En el ámbito de la investigación educativa, la etnografía se introdujo a partir de la década de los sesenta del siglo pasado en Inglaterra y, en los setenta en los Estados Unidos y en México (Bertely, 2002). Pese a lo anterior, la misma autora señala algunos trabajos pioneros de corte etnográfico realizados en escuelas mexicanas a partir de los años veinte, como el de Manuel Gamio, quien efectuó su investigación en una comunidad teotihuacana.

Ahora bien, de acuerdo con Goetz y LeCompte (1984), la etnografía educativa es considerada un enfoque tradicional para entender los problemas y los procesos educativos. Aunque aclaran que, tanto el alcance como el método de la investigación etnográfica, no han sido consensuadas por la comunidad científica de los estudios sociales, señalan que los estudios etnográficos en el ámbito educativo pueden tomar la forma de otras disciplinas o bien, ser influenciados por ellas. Estas disciplinas son la antropología, la sociología o la psicología. Los estudios etnográficos de tipo antropológico estudian las manifestaciones y prácticas culturales que ocurren al interior de las escuelas y cómo estas influyen en el aprendizaje y la enseñanza. Los estudios etnográficos sociológicos abordan temas de índole institucional o de procesos de socialización y, finalmente, los de tipo psicológico estudian cuestiones relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo del alumno. Sin embargo, la función de la etnografía educativa se concreta a la búsqueda del conocimiento, esencialmente, de elementos contextuales, de las actividades y de las creencias de quienes forman parte de un escenario educativo (Goetz y LeCompte, 1984). Por lo anterior, esta investigación se realizó bajo el método etnográfico.

Ahora bien, es preciso aclarar que, si bien el método etnográfico constituyó la guía metodológica para realizar este trabajo, se centró en la etnografía enfocada. Knoblauch (2005) señala que esta variante de la etnografía podría ser concebida complementaria de la tradicional y utilizarse para estudiar de manera precisa, ciertos elementos de una cultura.

Una de las principales características de los estudios realizados bajo la etnografía enfocada, son las visitas cortas al lugar de estudio. Estas se distinguen por realizarse en diferentes momentos y por la falta de continuidad o la permanencia limitada en el campo de la investigación, lo que genera una necesidad puntual en cuanto a la recolección de información: debe ser tan intensa como sea posible.

Desde esta propuesta, los datos o información que se obtenga en el lugar donde se desarrolla el fenómeno de estudio, deben ser amplios en cantidad para posibilitar un análisis

exhaustivo. Por consiguiente, es preciso contar con diversos medios para su recolección. La recomendación es elaborar notas de campo y hacer uso de artefactos electrónicos como grabadora de audio, vídeo y fotografías para recabar y almacenar información suficiente que permita un análisis riguroso (Knoblauch, 2005).

4.2 Contexto de estudio

El contexto de estudio en esta investigación comprende dos preescolares indígenas ubicados en dos diferentes zonas escolares, la 2 y la 5, ambas del municipio de Ensenada. Uno de ellos es un preescolar del servicio indígena ubicado a 20 kilómetros del centro de la ciudad de Ensenada, donde se observó y entrevistó a una docente y a una directora. El otro es una escuela preescolar, igualmente indígena, ubicada a 200 kilómetros al sur de la zona urbana. En este segundo caso, solo fue posible entrevistar a una docente.

El criterio de selección del preescolar observado se relaciona con la disponibilidad que mostraron las docentes para el acceso al aula, así como brindar información de la escuela y la comunidad¹⁰. En el caso de la docente que fue entrevistada se seleccionó por su trayectoria al interior del subsistema de educación indígena.

¹⁰ En el diseño de investigación se consideró observar tanto a la maestra Ofelia como al docente encargado de la línea de Lectura y Escritura propuesta en el PETC, la cual se brinda en el turno vespertino. No obstante la petición, en al menos dos ocasiones, el docente responsable no aceptó la participación en este estudio.



Figura 4.1 Contexto de estudio

Fuente: elaboración propia

4.3 Participantes

El grupo de participantes de esta investigación se detalla a continuación. La participante 1, a quien en adelante referiré como maestra Ofelia, es una docente frente a grupo del tercer grado de un preescolar adscrito al servicio indígena en la zona escolar número 5. Esta docente permitió el acceso al aula para realizar observación participante en 31 sesiones de clases desarrolladas a lo largo de los dos primeros bimestres del ciclo escolar 2017-2018. La maestra Ofelia, hablante del mixteco alto, estudió la LEPEPMI en la UPN y, en el momento de la recogida de datos, tenía 11 años de experiencia.

La participante 2, hablante del náhuatl, es docente a cargo de un grupo multigrado y, además, es la encargada del despacho o directora sin nombramiento de la misma escuela preescolar donde se realizó la observación participante. Ella participó facilitando datos valiosos del contexto y de la organización escolar a través de un Cuestionario para la Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (INEE, 2016). La Directora dijo haberse formado en la UPN y, al momento de entrevistarla, tener 19 años de experiencia.

La participante 3, a quien referiré como maestra Lucía, se adscribe a la zona escolar número 2 ubicada a 200 kilómetros al sur de la ciudad de Ensenada. Es docente del segundo

grado de un preescolar indígena y, además, está encargada de la asesoría técnica pedagógica (ATP) en la supervisión. La maestra Lucía, hablante del mixteco bajo, se formó en la Escuela Normal y, a la fecha de nuestro encuentro, declaró tener 20 años de experiencia. Para los fines de esta investigación, se le entrevistó a fin de obtener distintas visiones del tema de interés de la presente investigación y complementar la información recabada en la observación participante realizada a la práctica de la maestra Ofelia.

La tabla 4.1 resume las características de las docentes participantes de este estudio.

Tabla 4.1

Características de las docentes participantes

Participante	Lengua materna	Funciones	Zona escolar	Licenciatura	Años de experiencia	Colaboración
1 Maestra Ofelia	Mixteco alto	Docente de tercer grado	5	LEPEPMI	11	Observación participante y Entrevista
2 Directora	Náhuatl	Directora y docente de multigrado	5	LEPEPMI	19	Cuestionario
3 Maestra Lucía	Mixteco bajo	Docente de segundo grado y ATP	2	LEP	20	Entrevista

Fuente: elaboración propia.

Igualmente participaron tres madres de familia del preescolar donde se realizó la observación participante y, en lo sucesivo, se denominarán participantes 4, 5 y 6. El criterio principal mediante el cual se seleccionaron fue el desempeño de sus hijos en el aula que la maestra Ofelia clasificó en dos niveles: avanzados y regulares, siendo uno de ellos avanzado y dos regulares.

Cabe aclarar que, en un inicio se invitaron a cinco madres y, a pesar de aceptar, se presentaron únicamente tres para la entrevista. Dos de las madres participantes pertenecen al grupo lingüístico mixteco y solo una al tsotsil. Cada una de ellas con diferente escolaridad.

La tabla 4.2 mostrada a continuación, caracteriza y resume el perfil de cada una de las madres participantes.

Tabla 4.2
Características de las madres de familia participantes

Participante	Grupo			Nivel de desempeño del hijo (a)
	Sociolingüístico	Escolaridad	Ocupación	
Participante 4	Tsotsil	Ninguna	Ama de casa	Regular
Participante 5	Mixteco	LEPEPMI	Docente preescolar	Avanzado
Participante 6	Mixteco	Preparatoria	Ama de casa	Regular

Fuente: elaboración propia.

Como se observó en la tabla anterior, una de las madres de familia entrevistadas (participante 5) es docente de preescolar de la modalidad indígena. Indicó, además, haber cursado la LEPEPMI, al igual que la maestra Ofelia; asimismo, labora en un preescolar indígena de zona escolar número 5.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Hammersley y Atkinson (1994) proponen que el etnógrafo registre y recupere a detalle todo lo acontecido a su alrededor mediante la observación y las entrevistas. En este sentido, la etnografía como un método de investigación de los fenómenos sociales permite al investigador introducirse en la cotidianidad de una comunidad por un periodo de tiempo extenso con la finalidad de conocer una realidad específica y de interés particular.

De forma específica, las técnicas de recolección de datos empleadas en esta investigación fueron la observación participante y la entrevista y, por ser una etnografía enfocada su utilización se limitó al periodo de tiempo de inmersión al campo. Se utilizaron como instrumentos una guía de observación y otra de entrevista las cuales se describirán a continuación.

4.4.1 Observación participante.

Como técnica de investigación, la observación participante es considerada un “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (Kawulisch, 2005, p. 2). En ese sentido, la autora recomienda una participación abierta, libre de prejuicios y amplia disposición por aprender de aquellos que forman parte del estudio. Recomienda ser cautelosos con lo que se observa y escucha y, además, considerar que, durante la observación participante, pudieran suceder situaciones no previstas.

La observación participante es una técnica ampliamente utilizada porque permite al investigador no perder de vista las expresiones corporales de los participantes que pudieran transmitir sentimientos o emociones. También es útil porque permite el registro de las interacciones grupales, las formas de comunicarse y la forma en que los participantes, realizan sus actividades (Schmuck, como se cita en Kawulich, 2005).

Por otra parte, Kawulich (2005) advierte de los riesgos éticos que comúnmente se presentan con la observación participante dada la implicación del investigador en las comunidades que se estudian. La autora señala que, al emplear este tipo de técnica, se concede cierta autorización al investigador para escuchar y observar casi cualquier cosa que ocurra dentro del contexto de estudio y, es posible, que todo parezca importante. Sin embargo, la autora recomienda cuidar aquello que revelamos, porque no se debe perder de vista preservar la confidencialidad de los participantes y de la comunidad – en este caso, la escuela-.

Por lo anterior, es recomendable elegir y decidir una forma de involucramiento o participación en la cultura a estudiar, es decir, elegir una postura como observador. Esta elección también determina la cantidad y calidad de los datos a recolectar. Gold (como se cita en Kawulich, 2005) describe cuatro posturas a elegir por el investigador, sin embargo, por corresponder a mi objetivo describo únicamente la siguiente: observador como participante. De acuerdo con la descripción proporcionada por el autor, esta postura concede al investigador cierta facultad para realizar las actividades del grupo o la comunidad que observa, sin dejar de lado su función previamente autorizada: recolector de información. Por tanto, esta postura es considerada la más ética porque tanto el investigador como el grupo en el que participa establecen y acuerdan los alcances de sus acciones. Así, la participación se concibe como el conducto para lograr una mejor observación y comprensión de las acciones.

Guía de Observación.

La *guía de observación* es un instrumento que apoya tanto el registro como el manejo de la información recabada mediante la observación. En este estudio la guía de observación orientó y delimitó mi registro de las notas de campo obtenidas durante la observación participante.

Respecto al diseño y elaboración del instrumento en cuestión, Merriam (como se citó en Kawulich, 2005) propone algunos temas que deben incluirse en las guías de observación.

Por ejemplo, concede importancia a los aspectos físicos del contexto y -por supuesto- a los detalles de los participantes. En su propuesta de registro incluye los siguientes tópicos: el tipo de actividades y de interacción, sus significados, su frecuencia, tiempo, eventos espontáneos, comunicación no verbal y todo aquello planeado que debería ocurrir, pero que no sucede. Finalmente, recomienda que, para lograrlo, conviene atender un participante a la vez y posteriormente a otro, así como establecer claves en las conversaciones para facilitar el análisis.

Tomando en cuenta las recomendaciones del autor citado, y por los propósitos del presente estudio, en el diseño y elaboración de la de la guía de observación consideré los siguientes aspectos:

- a) Número de sesión o día observado.
- b) Fecha de la observación.
- c) Tiempo o duración de la clase observada.
- d) Actividades docentes y propuestas de trabajo del campo formativo curricular Lenguaje y Comunicación relativas a la enseñanza de la lectura y la escritura, así como el perfeccionamiento del lenguaje oral.
- e) Recursos y/o materiales para el desarrollo de las actividades descritas en el punto anterior.
- f) Producto o resultado (como pueden ser las producciones escritas) de las propuestas del trabajo docente y del uso de los recursos y materiales descritos los incisos a y b.
- g) Cotejo de la actividad realizada en clase con el plan de clase elaborado por la docente observada.

La tabla 4.3 presenta un ejemplo del formato utilizado para el registro de las observaciones de las sesiones de trabajo.

Tabla 4.3

Ejemplo del formato empleado para el registro de la observación participante

Campo de Lenguaje y Comunicación en Preescolar							
Día	Fecha	Horas*	Actividades		Recursos y materiales	Producto	Actividad Planeada (sí/no)
			Lenguaje oral	Lectura			
1	28/08	2.48 hrs.	Presentación individual ante el grupo. Cada niño indica su nombre y el resto del grupo contesta "hola xxx"	—	Dibujo de la familia y sus nombres. La maestra reescribe los nombres de los integrantes de la familia.	Lápiz, hoja blanca tamaño tabloide.	Ilustración de la familia y sus nombres. (Diagnóstica)

Fuente: elaboración propia

* Nota: La observación participante se realizó durante toda la sesión

Debo aclarar que el registro de la información de la guía de observación resultó de un proceso de sistematización de los datos llevado a cabo, diariamente, posterior al término de cada sesión observada. Esta decisión se debió por la dinámica suscitada en el grupo, y las condiciones bajo las cuales realicé la observación. Durante mi permanencia dentro del aula, en cada sesión, traté de atender y registrar la mayor cantidad de detalles del progreso del trabajo de la maestra Ofelia. El proceso se convirtió en un reto diario por las variadas demandas de un grupo numeroso de niños de cinco años que, en su mayoría apoyé a resolver.

Ante ello, mis registros de la observación participante se convirtieron en notas breves e incluso palabras claves anotadas en mi diario de campo que, posteriormente registré de forma amplia y organizada en el formato antes expuesto. De ahí que sea importante considerar, señalar y explicar la intención bajo la cual realicé la observación participante, que describo con mayor detalle en el apartado 4.5.2.

4.4.2 Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada es considerada una técnica de investigación sistemática. Fontana (2000) comenta que tradicionalmente se le ha utilizado como complemento de la observación participante y enfatiza su funcionalidad cualitativa para suministrar información de naturaleza distinta de la obtenida por medio de la observación. Menciona, como ejemplo,

las expresiones o gestos que pudieran explicar los usos del lenguaje o la cultura de los participantes.

De igual forma, la autora concibe la entrevista semiestructurada como una técnica abierta por su condición de flexibilidad. En otras palabras, la entrevista semiestructurada puede ser modificada a fin de entender el comportamiento complejo de la comunidad y de sus miembros. Esto es una cualidad de la técnica porque responde a la necesidad de conocer la cultura, el lenguaje y formas de vida de nuestros participantes.

Por su parte, Stake (1999) considera útil la entrevista porque puede reflejar, por un lado, la amplitud de descripciones y, por el otro, las interpretaciones por medio de otros sujetos. Explica que, a través de las entrevistas, podemos conocer las percepciones que respecto a una situación particular poseen las personas. La labor del entrevistador –comenta– es precisamente lograr dichas revelaciones.

Es importante destacar que los datos obtenidos durante las primeras dos semanas de observación, sirvieron para diseñar y elaborar tanto el guion de observación como el de entrevista. Ambos guiones serán mostrados en la sección siguiente.

Guion de entrevista semiestructurada.

Pese a las bondades de la entrevista semiestructurada señaladas en la sección anterior, Stake (1999) describe las dificultades de esta técnica y destaca la que, a su juicio, corresponde al entrevistador: la falta de habilidades para hacer las preguntas adecuadas a los entrevistados o bien, conducirlos hasta lograr una información detallada. Por tal, propone como posible solución la elaboración de un *guion* adecuado que sirva para conducir al entrevistador. En su opinión, los *guiones de entrevistas* deben contener al menos una base que apoye la elaboración de preguntas. Recomienda a los investigadores cualitativos ser breves y cuidar que éstas no deriven respuestas como sí o no.

Atendiendo las recomendaciones del autor, realicé dos tipos de guion de entrevista: el primero para guiar la entrevista a las docentes y el segundo, para entrevistar a las madres de familia. Para el diseño de ambos guiones consideré, en primera instancia, las preguntas y objetivos de la investigación y, en segundo lugar, ser consistente y breves. A continuación, se describen los guiones de las entrevistas elaboradas.

Guion de entrevista a docentes. Para la realización de este guion se consideraron tres dimensiones:

- Datos generales
- Campo Lenguaje y Comunicación
- Programa

Cada una de las dimensiones integró preguntas que, si bien durante la entrevista no plantee tal como se redactaron, sirvieron como base para la formulación de las mismas. Además, incluí en formato una tercera columna para anotar comentarios e información que pudiera surgir durante la entrevista. La tabla 4.4 muestra el guion de entrevista a docentes.

Tabla 4.4

Guion de entrevista a docentes

Dimensiones	Preguntas	Observaciones
Datos generales	Nombre, edad y lugar de nacimiento ¿Cómo decidió ser profesora y dónde realizó sus estudios profesionales? ¿Cómo ingresó y cuál es su antigüedad en el sistema educativo? ¿Cuál y/o cómo ha sido su formación continua?	—
Campo Lenguaje y comunicación	¿Cómo organiza el trabajo del Campo de Lenguaje y Comunicación? ¿Qué tipo de actividades realiza para promover la lectura? ¿Qué tipo de actividades realiza para promover la escritura? ¿Qué tipo de actividades realiza para promover la oralidad? ¿Qué tipo de recursos utiliza para su trabajo? ¿Son suficientes? ¿Requiere algo adicional o hay de sobra? ¿Qué tipo de dificultades enfrenta para llevar a cabo su actividad?	En caso de ser necesario, aclarar el tema de los recursos.
Programa	¿Qué tipo de apoyo le brinda el programa para el desarrollo de su práctica? ¿Tiene dificultades para planear los contenidos propuestos en el programa? ¿Cómo los resuelve?	—

Fuente: elaboración propia

La primera de las dimensiones, denominada *datos generales*, se incluyó con el propósito de conocer información como el nombre, la edad y el lugar de nacimiento de las docentes. Además, se incluyeron preguntas relativas a su formación inicial y continua y, asimismo, la trayectoria profesional.

Con la segunda de las dimensiones, *campo lenguaje y comunicación*¹¹, se tuvo el objetivo de conocer el tipo de organización que llevan a cabo las docentes para favorecer este campo curricular, lo que incluyó conocer el tipo de actividades, materiales y recursos que emplean para favorecer la alfabetización inicial de los alumnos.

Finalmente, el objetivo de la tercera dimensión, denominada *programa*, fue conocer el tipo de orientación que brinda el Programa de Estudios 2011 a la práctica docente y saber si se presentan dificultades cuando planean los contenidos propuestos en dicho Programa.

Guion de entrevista a madres. Al igual que el guion anterior, este se organiza en seis dimensiones:

- Datos generales
- Preescolar
- Aprendizajes
- Docente
- Actividades escolares
- La lectura y la escritura

Por supuesto, la primera de las dimensiones, denominada *datos generales* sirvió para conocer las características generales de las madres de familia. Las siguientes cinco dimensiones denominadas *preescolar*, *aprendizajes*, *docente*, *actividades escolares* y *la lectura y la escritura* intentaron recuperar las percepciones de las madres de familia. De tal forma, las madres opinaron acerca de la educación preescolar, la escuela a donde asisten sus hijos, la maestra Ofelia y, asimismo, las expectativas de los aprendizajes de lectura y escritura que desean para sus hijos durante el preescolar.

Cuando elaboré este instrumento, consideré la posibilidad que, durante la entrevista con las madres de familia, se pudieran presentar algunas barreras del lenguaje. Por lo anterior,

¹¹ No se indagó particularmente sobre la lengua de instrucción, ya que la elaboración de la guía de entrevista fue posterior a la observación y, por tanto, ya se conocía que, al menos en el aula observada, la lengua de instrucción era el español y que se recurría a la lengua indígena (mixteco) para el saludo inicial (buenos días) y para cantar el himno nacional.

elaboré otras formas de hacer las preguntas, es decir, diseñé la misma pregunta, pero con palabras más convencionales las cuales, durante las entrevistas, se utilizaron en mayor medida.

En mi opinión, esta guía de entrevista es más flexible que la anterior. El guion elaborado se muestra en la tabla 4.5.

Tabla 4.5

Guion de entrevista a madres de familia

Dimensiones	Preguntas	Otra opción de pregunta
Datos generales	Nombre, edad, lugar de nacimiento y ocupación ¿Habla alguna lengua originaria? Número de hijos y lugar que ocupa el hijo inscrito en la escuela (mayor/menor)	¿Su hijo ____ es el mayor o el menor de sus hijos? En caso que la madre hable otra lengua: ¿le habla a su hijo en su lengua?
Preescolar	¿Qué espera que la escuela preescolar le ofrezca a su hijo?	¿Por qué mandó a su hijo a la escuela?
Aprendizajes	¿Qué espera que el niño logre aprender?	Cuénteme de algo que su hijo haya aprendido en la escuela
Docente	¿Conoce usted a la docente? ¿Cómo? ¿Qué espera que el docente ofrezca o enseñe?	¿Qué le gustaría que la maestra le enseñe a su hijo?
Actividades escolares	¿Platica con su hijo sobre sus actividades escolares?	¿Su hijo (a) le cuenta lo que hizo en la escuela?
La lectura y la escritura	¿Qué le gustaría que aprenda su hijo (a) de la lectura y la escritura? ¿Le gustaría que su hijo (a) aprendiera a leer y escribir en dos lenguas? ¿Por qué?	

Fuente: elaboración propia

4.4.3 Materiales.

Para complementar las técnicas mencionadas se recabaron materiales como planeaciones didácticas, algunas de las producciones escritas de los preescolares, lista de asistencia mensual, cronograma de evaluación diagnóstica, lista de materiales didácticos, una invitación a kermes elaborada por la docente y un diario de campo. El objetivo de su recolección fue contrastar los datos registrados mediante la observación participante y la entrevista

semiestructurada. Es importante mencionar que la mayoría de las producciones escritas de los alumnos se obtuvieron a través de imágenes tomadas con cámara fotográfica debido a que, los originales forman parte del registro que la maestra elabora para cada niño.

La revisión de documentos fue sumamente útil para obtener información relevante de nuestro objeto de estudio y por ello, fue necesario diseñar un sistema de organización similar al de las otras técnicas. Stake (1999) recomienda que cualquier sistema incluya preguntas acordes con la investigación en curso, y se tome en cuenta el tiempo que se empleará para el procesamiento. En tal sentido, contrastar la información a través de la revisión de documentos permitió ampliar la descripción y comprensión del objeto de estudio, así como sustentar nuestros hallazgos, a la vez que permitió llevar a cabo una triangulación de datos (Alzás, Casa, Luengo, Torres y Verissimo, 2016). La tabla 4.6 muestra el detalle de los materiales recopilados.

Tabla 4.6

Materiales recopilados

Descripción de material	Especificaciones	Fuente	Total
Planeaciones didácticas	Planeaciones de clase. Documento original y otro fotocopia.	Maestra Ofelia	2
Producciones escritas de los alumnos	22 originales y 275 en imágenes.	Maestra Ofelia	297
Lista de asistencia	Registro de la asistencia o inasistencia de los alumnos a clases.	Maestra Ofelia	1
Cronograma de evaluación diagnóstica	Calendario de la organización de horarios y fechas de la evaluación diagnóstica. Fotocopia.	Maestra Ofelia	1
Lista de materiales didácticos	Lista de algunos materiales didácticos solicitados a los padres de familia.	Maestra Ofelia	1
Invitación a kermes	Invitación a kermes enviada a la comunidad escolar. Original.	Maestra Ofelia	1
Diario de campo	Registro de las situaciones o eventos relevantes ocurridos durante mi observación participante	Elaboración propia	1

Fuente: elaboración propia

4.4.4 Recursos utilizados.

Como se ha señalado anteriormente, la etnografía enfocada requiere de una intensa recolección de los datos debido a la brevedad del trabajo de campo. En ese sentido, las grabaciones de audio y vídeo, así como las fotografías son indispensables para lograr la intensidad requerida en todo trabajo etnográfico (Knoblauch, 2005).

Debido a su utilidad, tanto las grabaciones como las fotografías pueden ser equiparables con cualquier otra técnica de observación y aunque no la sustituye, si apoyan y amplían el trabajo del observador. Además, proporcionan otras ventajas: registran momentos únicos e irrepetibles para su continua revisión y análisis, son accesibles para todos los interesados y pueden generarse casi en cualquier momento de la investigación.

Así, durante el proceso de recolección de los datos para esta investigación, se utilizaron tanto la grabadora de audio como de vídeo y la cámara fotográfica. La elección de los recursos tecnológicos mencionados, se justifica por la precisión con la que se registran sucesos o discursos que difícilmente podrían ser recordados o plasmados por escrito con mayor detalle.

Ahora bien, es verdad que dichos recursos apoyaron ampliamente el trabajo de campo, sin embargo, la utilización de la grabadora de audio durante la clase, se limitó a las primeras dos semanas debido a las complicaciones suscitadas. Por ejemplo, el número de alumnos dificultó el registro adecuado de voz de la Maestra Ofelia (participante 1), por las múltiples interrupciones causadas por varios niños al mismo tiempo. Por el contrario, durante las entrevistas llevadas a cabo, la grabadora de audio constituyó el recurso principal para el registro de la información obtenida. La tabla 4.7 muestra los productos y la descripción de la información recabada mediante los recursos utilizados.

Tabla 4.7

Recursos utilizados y tipo de productos recabados

Recurso	Producto	Descripción del contenido	Total
Teléfono celular/ Cámara Fotográfica	Fotografías	Materiales y recursos utilizados por la docente y alumnos, interacciones del grupo, organización en el aula y los patios de la escuela, algunas de las producciones escritas de los niños y parte del contexto inmediato a la escuela.	410
Teléfono celular/ Cámara de vídeo	Vídeos	Fragmentos de ocho sesiones de clase. Destacan las intervenciones de la participante 1 para alfabetizar a los alumnos.	8
Grabadora de audio	Audios	Sesiones de clase y entrevistas .	14

Fuente: elaboración propia

Obtener vídeos y fotografías fue menos complicado. En primera instancia porque desde el inicio del trabajo de campo obtuve la autorización tanto de la maestra Ofelia como de la directora, para utilizar ambos recursos. En segundo lugar, porque en la actualidad es mucho más fácil portar un dispositivo que permita grabar vídeo y tomar fotografías. En este caso, tanto las fotografías como los vídeos se registraron y respaldaron por medio de un teléfono celular o móvil que, como señalé, facilitó la obtención y manejo de la información. Posteriormente, las grabaciones e imágenes se respaldaron en archivos digitales según la fecha y propósito de su obtención.

Las fotografías obtenidas complementaron el registro y análisis del diario de campo y la guía de observación ya que, debido a la dinámica del grupo, frecuentemente me fue imposible escribir los detalles de cada situación suscitada en el aula. Por ejemplo, de las 410 fotografías obtenidas, más de la mitad, corresponden a las producciones escritas de algunos de los 40 alumnos resultado de las actividades propuestas por la maestra Ofelia. De tal forma, las imágenes respaldaron mi registro en la guía de observación y su análisis. El resto de las fotografías, capturaron el tipo de materiales y recursos utilizados por la maestra y los alumnos, así como las interacciones y organización en el aula y en los patios de la escuela. Finalmente, algunas otras fotografías capturan las inmediaciones de la escuela y me sirvieron para caracterizar a la escuela y la comunidad.

En cuanto a los vídeos, se obtuvieron ocho únicamente. Decidí limitar el uso y obtención de videograbaciones tanto como fuera posible, debido al tiempo que implicaba el manejo del recurso. En el caso de los vídeos obtenidos se registraron situaciones muy particulares del proceso de enseñanza de la escritura ejecutado por la maestra Ofelia.

En cuanto a los audios, en principio se pensó que podría ser conveniente grabar el audio de cada sesión observada, pero, después de la primera semana de clase, lo suspendí. Los motivos de mi decisión involucran desde lo incompresible de la grabación por multitud de ruidos y voces hasta la distracción que provocaba en los alumnos la presencia en el aula de una grabadora de audio. Por tanto, la grabadora de audio se utilizó únicamente en nueve sesiones de clases y en las cinco entrevistas elaboradas para esta investigación.

4.4.5 Cuestionario de Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA).

El Cuestionario de Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) es un instrumento diseñado por el INEE (2016) que explora, desde una perspectiva del derecho a la educación, diferentes condiciones que deben prevalecer en las escuelas. Los primeros cuatro ámbitos exploran recursos que son responsabilidad directa de las autoridades educativas, y el resto sobre procesos que involucran las acciones impulsadas por los centros escolares. Los ámbitos que indagan las condiciones básicas necesarias para el trabajo en las escuelas son: (1) Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes, (2) Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje, (3) Material de apoyo educativo, (4) Personal que labora en la escuela, (5) Gestión de aprendizaje, (6) Organización escolar y, (7) Convivencia escolar para el desarrollo personal y social.

En esta investigación, el instrumento mencionado se empleó con el fin de conocer la situación general de la escuela observada. Para obtener la información se contó con la participación de la directora del plantel, quien respondió el instrumento y, además, amplió la información indicada en el mismo mediante conversaciones informales. Lo anterior fue fuente de información valiosa porque los datos obtenidos permitieron caracterizar tanto a la escuela como a la comunidad donde se ubica la escuela. Dichos datos se describen en el capítulo siguiente.

4.5 Rol del investigador

A los investigadores educativos que optamos por la observación participante nos corresponde asumir las formas de actuar del contexto y realizar las actividades cotidianas tal como se acostumbran, sin que ello represente perturbar la dinámica escolar (Bertely, 2002, Goetz y LeCompte, 1984; Tojar, 2006).

Respecto al rol del investigador me parece conveniente indicar que éste se deriva de las interacciones producidas en el campo de estudio. Al respecto, Montes de Oca (2015) señala tres tipos de intervención propias del investigador que a su vez producen escenarios etnográficos y en los cuales se generan relaciones o interacciones particulares:

1. En la inmersión física del investigador en un lugar específico (el clásico “estar ahí” en un momento determinado);
2. La inmersión simbólica del investigador mediante una disposición específica de significados, así como
3. La inmersión virtual del investigador en el ciberespacio (Montes de Oca, 2015, p. 30).

En ese sentido puedo destacar los tres tipos de intervención que logré durante mi observación participante y considero que por su naturaleza condujeron al logro del objetivo planteado en la presente investigación:

1. De forma física, es decir, el clásico. A lo largo de cuatro meses, me presenté en las instalaciones de una escuela indígena para realizar observación participante en las jornadas escolares en un grupo que inició con 39 niños de 4 a 6 años a cargo de una docente. En este caso tuve varios roles según las interacciones con los participantes e integrantes del grupo: el de ayudante o asistente de la docente, el de profesora que lee, canta, juega y ayuda a los niños, el de asesora y ayudante de la directora, y finalmente el de profesora ante los padres de familia.
2. Por mi intención de incorporarme al grupo y a la escuela, realicé las actividades escolares que efectuaban los miembros de la institución. Por ejemplo: respetar horarios, rituales o festividades, estar presente en reuniones con padres y participar en sus actividades, apoyar con el resguardo de los niños en el aula, patios, área de juegos, baños, comedor y puertas de acceso. No está de más decir, que comportarme y vestirme de forma similar al resto del grupo también fue considerado con este fin.
3. Utilicé las redes sociales como canal para establecer y mantener comunicación constante con la maestra Ofelia. La comunicación electrónica se originó a petición de la docente y acepté de forma inmediata. En un principio, convenimos solamente

informarnos cualquier situación extraordinaria como cambios de horarios, suspensiones o ausencias, pero eventualmente nuestra comunicación incluyó el envío de fotografías de eventos o documentos. Por tal, puedo decir que esta fue una decisión acertada.

4.6 Etapas de la investigación

En esta sección se describen las etapas que conformaron el procedimiento de la presente investigación. Incluye la negociación de la entrada al campo, la descripción de actividades llevadas a cabo durante mi observación participante y de las entrevistas a las participantes. La tabla 4.8 resume el procedimiento seguido en esta investigación.

Tabla 4.8

Etapas de la investigación

Etapa	Actividades
Negociación: agosto- septiembre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obtención de permisos en la supervisión, la dirección escolar y con docentes. 2. Entrada al campo previo acuerdo con docentes y padres de familia. 3. Reunión con directora para obtener información de la escuela y comunidad a través de cuestionario.
Observación participante: agosto-diciembre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación participante en el aula: intervenciones, propuestas, actividades (total de horas observadas: 78). 2. Participación en algunas actividades de la escuela como reuniones de padres o festividades.
Entrevistas Semiestructuradas: octubre-diciembre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño del guion de entrevistas. 2. Entrevistas a docentes y madres de familia. 3. Transcripción de las entrevistas (total de cuartillas transcritas: 77)

Fuente: elaboración propia

*Nota: La etapa refiere meses del año 2017.

4.6.1 Negociación de la entrada al campo.

La negociación de la entrada al campo se realizó al inició el ciclo escolar 2017-2018 en el mes de agosto. Se contó con la autorización de la supervisora, directora del plantel y la docente del grupo. Inicialmente se acordó con ellas, permanecer en la escuela de septiembre a octubre de 2017 para recabar la información mediante las observaciones y entrevistas. No

obstante, la observación inició a finales de agosto y, debido a suspensiones, se amplió el tiempo de permanencia en la escuela extendiéndose hasta diciembre de 2017.

El primer día del trabajo de campo se informó con mayor detalle a las docentes participantes la naturaleza de la investigación y los propósitos de la misma. Asimismo, establecí las responsabilidades éticas de mi participación e igualmente me comprometí a informar los resultados del presente una vez terminado el proyecto.

En esta etapa de la investigación, tanto la directora como la maestra Ofelia fueron figuras clave. En primera instancia porque me permitieron la entrada al preescolar y abrieron un espacio de colaboración mutua, es decir, no solo me proporcionaron información, sino que también, me permitieron participar en algunas de las actividades escolares en las que pude conocer mucho más de la comunidad y la escuela. Por ejemplo, las apoyé con el cuidado de los alumnos en el aula, en el comedor y en el área de juegos durante el recreo escolar. Apoyé en la puerta de entrada de la escuela recibiendo a los padres que acudían por sus hijos lo que me acercó más a la comunidad y abrió espacios de diálogos. Colaboré en la organización de festividades como la del día de muertos para el que construimos un altar con flores, alimentos y sobre todo dulces. Aporté algunos materiales didácticos para los niños y las docentes, entre otras cosas. Lo anterior me permitió mayor acercamiento a las docentes a través de múltiples pláticas informales en las que pude esclarecer muchas dudas relacionadas a la dinámica escolar. Además, pude presenciar dos reuniones con padres de familia y en la primera de ellas, realizada en septiembre de 2017, aproveché para informarles respecto a este proyecto.

4.6.2 Observación de las actividades desarrolladas en el aula.

Fue en la etapa de observación participante, que pude recolectar la mayor parte de la información que sirvió para dar respuesta a las interrogantes de esta investigación. En cada sesión de clases que observé, se obtuvieron datos que se anotaron en mi diario de campo y que, posteriormente, se organizaron y sistematizaron para su análisis. Debido a la dinámica escolar y del aula, el registro de los datos tomó variadas formas. Por ejemplo: datos anotados en palabras clave o el registro de sucesos importantes ocurridos en clases, reducidos a breves enunciados. Esto ocurrió porque ante un grupo numeroso de niños de cinco años, comúnmente se presentaban más de una situación a la vez y debía estar tan atenta como fuera

posible. Enseguida describiré el proceso mediante el cual, se desarrolló la observación participante.

Debido a complicaciones de salud, la maestra Ofelia no pudo iniciar sus labores al inicio del ciclo escolar 2017-2018 y, por tanto, mi observación participante inició la segunda semana de clases, cuando la maestra se incorporó al plantel. De tal forma, esta etapa de investigación inició el 28 de agosto y culminó el 15 de diciembre del 2017. En tal periodo, presencié 31 sesiones de clase de dos y media horas. Durante los 31 días permanecí en la escuela durante la jornada matutina que fue de 3 horas o más, lo que me permitió observar durante el recreo y la hora de comida. Generalmente asistí cuatro veces o menos por semana, dependiendo de los días laborales o de suspensión de clases, según lo indicara el calendario oficial.

Desde el primer día del trabajo de campo, acordé con la directora y la maestra Ofelia acudir a la escuela al menos cuatro días de la semana y permanecer en el horario matutino de clases. Esto implicó llegar a las nueve de la mañana y retirarme a medio día, aunque en varias ocasiones permanecí más tiempo porque auxilié, al personal de la escuela, con el cuidado de los niños, o bien, atender a los padres en la puerta principal de la entrada a la escuela.

Al término de cada jornada del trabajo de campo, es decir, de la observación participante diaria, se realizó un proceso de sistematización de los datos. El proceso consistió en la transcripción, mediante computadora, de las notas registradas en mi diario de campo a al guion de observación y a la bitácora, en los cuales, amplié o detallé las anotaciones de lo observado. En dicho proceso de transcripción fue que, algunos de los audios, vídeos y fotografías sirvieron para complementar, esclarecer o ampliar la información de los registros. Específicamente, en el guion de observación se transcribió lo concerniente a las actividades implementadas en el aula para favorecer la lectura, la escritura y la oralidad de los alumnos, así como la descripción de los materiales y recursos utilizados con el mismo objeto.

Por otra parte, cabe mencionar que, durante mi inmersión al aula, participé de todas las actividades que realizaron tanto la docente como los alumnos. Si bien mi intención no era, en principio, asistir a la docente en actividades permanentes inherentes a su trabajo, fue necesario apoyarla en variadas tareas como: reparto de materiales, reacomodo del mobiliario, limpieza del aula y, además, con el cuidado de los niños dentro y fuera del salón de clases.

Asimismo, con la autorización de la maestra Ofelia, realicé algunas lecturas para los alumnos. La primera de ellas fue de un cuento y ocurrió durante la tercera semana de clases. En esa clase, los niños se mostraban inquietos y, la lectura, logró llamar su atención y calmar sus ánimos. Dado que el resultado fue positivo, la maestra me solicitó repetir la acción en cuatro ocasiones más. Aunado a lo anterior, también enseñé canciones infantiles a los preescolares.

Finalmente, a solicitud de la docente, participé en el diseño y puesta en práctica de una intervención con una propuesta metodológica específica para alfabetizar a los preescolares. La maestra estaba interesada en conocer actividades relacionadas con la metodología de la palabra generadora (Carrasco y otros, 2016).

En suma, aunque no fue una tarea fácil, la observación participante me permitió conocer situaciones que, en un principio, por sí solas me parecerían extrañas o ajenas a la realidad. Me refiero al desarrollo de las actividades propias de una escuela, y de un aula específicas de un contexto muy particular que involucra aspectos de diversas culturas convergiendo en un espacio común, que pude observar y escuchar para tratar de comprender desde dentro, mi objeto de estudio.

El registro de la observación.

Durante mi estancia en la escuela, registré los detalles de lo observado en una libreta o cuaderno al que denominé *diario de campo*. La mayor parte de las anotaciones concierne a los detalles relativos a mi objeto de estudio. Me refiero al desarrollo de las clases de la maestra Ofelia, sus propuestas para alfabetizar, así como los materiales que apoyaron sus actividades y que describí en la sección 4.4.1.

El diario de campo, igualmente contiene anotaciones de datos como fechas, horarios y nombres de personas, de cosas y de hechos y, como ya señalé, la información sirvió posteriormente, para elaborar el registro de otros instrumentos. Por ejemplo, la información que me parecía importante recordar, y que obtuve por medio de pláticas informales con la maestra Ofelia o con la directora, se anotó de forma breve o mediante palabras clave, en el diario. Posteriormente, la información se anotó de forma extensa en la bitácora y fue por medio de la misma que fue posible caracterizar el contexto escolar.

Por supuesto, durante la observación, surgieron preguntas y la necesidad de recabar información adicional para tratar de entender mi objeto de estudio. En tal caso, las maestras aclararon mis dudas y proporcionaron datos que concentré en mi diario de campo. También, durante el recreo o en el comedor, entablé conversaciones informales con la maestra Ofelia o la directora y de ahí, obtuve información importante como: sus culturas, las formas de vida y de organización de los miembros de la comunidad escolar y de las problemáticas que presentan los niños en la escuela. Todo lo anterior, quedó anotado brevemente en el diario de campo.

4.6.3 La realización de las entrevistas.

Lo correspondiente a las entrevistas lo llevé a cabo en el periodo de octubre a diciembre de 2017. En octubre elaboré el guion de entrevista tanto para las docentes como para madres de familia e inmediatamente solicité a la maestra Ofelia un espacio para entrevistarla y no fue hasta noviembre, cuando su trabajo se lo permitió, que nos reunimos.

La reunión para la entrevista con la maestra Ofelia, se llevó a cabo en un aula de la escuela al término de la jornada laboral. El aula utilizada como almacén contenía, además de materiales didácticos para niños de preescolar, algunas sillas y mesas pequeñas que utilizamos mientras conversamos. El aula carecía de iluminación, pero permitió elaborar grabaciones sin el ruido o bullicio de los alumnos que jugaban en el patio. Pese a todo lo anterior, la entrevista transcurrió en poco más de 40 minutos y fue amena y productiva. Los resultados de la misma se describen en el capítulo siguiente.

Las entrevistas con las madres de familia se negociaron a través de la maestra Ofelia quien fue el conducto entre ellas y yo. Inicialmente cinco de las madres de los alumnos de la maestra Ofelia aceptaron una entrevista, pero únicamente se presentaron tres de ellas. Estas entrevistas se llevaron a cabo en noviembre el mismo día y lugar donde me reuní con la maestra Ofelia.

En general, las madres se mostraron dispuestas a atenderme y se presentaron puntuales a la cita que consideré 30 minutos para cada una, sin embargo, las entrevistas no excedieron los 18 minutos. Los resultados de estas entrevistas se muestran en el capítulo siguiente.

Finalmente, la entrevista de la maestra Lucía se llevó a cabo en diciembre de 2017, poco antes del receso escolar por vacaciones. Esta entrevista se realizó con posterioridad a las descritas, debido a la lejanía del lugar de trabajo de la maestra que, como dije, se localiza a más de 200 kilómetros de la ciudad. Por tal el traslado implicó un viaje de dos horas por carretera. El día de la reunión, en la sala de reuniones de una supervisión escolar, la maestra Lucía me recibió al inicio de su jornada laboral, dispuesta a proporcionarme información detallada en cada una de sus respuestas. Con ello, la entrevista se prolongó a poco más de dos horas. De igual forma, el análisis de dicha entrevista se describe en el capítulo siguiente.

4.7 Procedimiento del análisis de datos

Después de obtener los datos procedí a analizarlos. Coffey y Atkinson (2003) refieren una variedad de estrategias analíticas de los datos cualitativos. Explican que esta diversidad de análisis se origina por la multiplicidad de perspectivas metodológicas cualitativas que, a su vez, originan datos de distinta índole provenientes de ambientes particulares. No existe, por tanto, una forma única de analizar los datos. Se trata más bien, de tomar una decisión basada en principios; de reconocerla como una actividad de reflexión inherente al procedimiento de la recolección de los datos.

En tal sentido, la estrategia que emplee para realizar el análisis de los datos de la presente investigación se basa en las propuestas tanto de Mayring (2000) como de Saldaña (2009) sustentadas en reglas sistemáticas para analizar los datos cualitativos. La tabla 4.9 describe el tipo de textos analizados y el propósito de su análisis.

Tabla 4.9

Tipo de textos analizados y propósitos de su análisis

Texto	Participantes	Propósito del análisis
Registro de la observación participante	Maestra Ofelia	Responder la pregunta 1
Transcripciones de las entrevistas	Maestra Ofelia y maestra Lucía	Responder la pregunta 1
Transcripciones de las entrevistas	Maestra Ofelia y maestra Lucía	Responder la pregunta 2
Transcripciones de las entrevistas	Madres de familia	Responder la pregunta 3

Fuente: elaboración propia

Con los textos descritos anteriormente, realicé un análisis de tipo inductivo a las transcripciones de las entrevistas a las participantes de este estudio y, a los datos registrados en la guía de observación empleada en la observación participante. De esta forma, el procedimiento del análisis inductivo inició cuando determiné qué fragmento de texto serviría para dar respuesta a las preguntas de la presente investigación. Para ello, mediante una lectura cuidadosa del texto transcrito, busqué y ubiqué información que serviría para responder cada una de las preguntas de la investigación. De tal forma, resultaron segmentos de las transcripciones con información precisa y útil que posteriormente analicé de la forma que explico enseguida.

Siguiendo la propuesta de Saldaña (2009), el paso siguiente fue reducir a códigos inductivos la información contenida en los fragmentos de las transcripciones que previamente establecí. De acuerdo con el autor, los códigos son palabras o frases cortas representativas de un conjunto de información amplio del texto. Siguiendo dicha perspectiva, determiné los códigos y, es preciso mencionar que, la base principal para establecerlos fueron las preguntas de investigación.

Una vez definidos los códigos inductivos se clasificaron por temáticas coincidentes entre sí. Posteriormente, a cada conjunto de códigos se les asignó un nombre de identificación al que, se conoce como categoría inductiva. Posterior a precisar las categorías se definieron y asignaron reglas de codificación.

Con lo anterior, me fue posible crear un sistema de categorías inductivas que contiene a su vez, subcategorías y códigos con los que pude reducir al mínimo la información recabada. En consecuencia, del análisis surgieron las siguientes cuatro grandes categorías:

- a. Organización del campo formativo.
- b. Actividades el aprendizaje.
- c. Recursos y materiales didácticos.
- d. Dificultades en el desarrollo del trabajo docente.

La definición de las categorías se describe en la tabla 4.10

Tabla 4.10

Definición de las categorías inductivas

Categoría	Definición
Organización del campo formativo	Acciones específicas implementadas por la docente que apoyan la labor de enseñanza del campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación.
Actividades del aprendizaje	Actividades realizadas en el aula que promueven el aprendizaje convencional de la lectura, la escritura y la mejora del lenguaje oral.
Recursos y materiales didácticos	Herramientas tecnológicas, bibliografía, materiales y recursos contextuales que se incorporan al aula para apoyar la labor de enseñanza de la docente en el proceso de la alfabetización inicial de sus alumnos.
Dificultades en el desarrollo del trabajo docente.	Problemáticas específicas que enfrentan las docentes y que influyen en su desempeño profesional.

Fuente: elaboración propia

Lo siguiente, fue validar las categorías. El proceso de validación consistió en aplicar los códigos y categorías a otros fragmentos de texto y regresar a los datos en varias ocasiones a fin de verificar si las categorías y códigos generaban las respuestas a las preguntas de investigación. La figura 4.2 resume el procedimiento del análisis inductivo llevado a cabo en este trabajo.

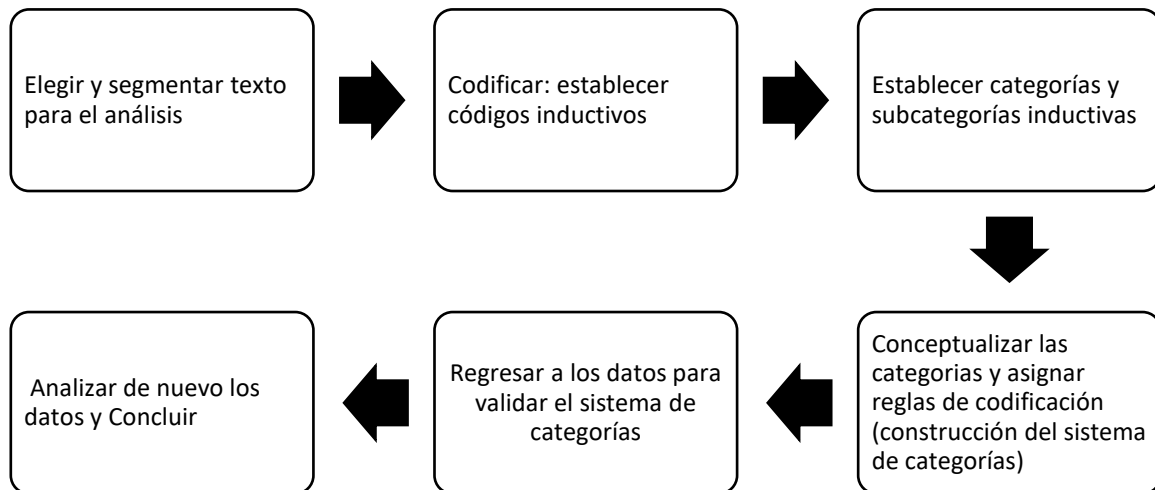


Figura 4.2 Procedimiento del análisis de datos

Fuente: elaboración propia

Definir las categorías implicó un trabajo extenso que resultó después de varios intentos y tener a la vista el propósito del análisis de los datos, el cual fue dar respuesta a las preguntas de investigación. Los resultados del análisis se presentan en el siguiente capítulo.

Capítulo 5. Resultados

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en esta investigación, que tuvo por objeto describir los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena del municipio de Ensenada, B.C. A fin de concretar mi trabajo, elaboré una pregunta general de investigación y tres específicas que enuncio a continuación:

¿Cuáles son los procesos de alfabetización inicial que se propician en el preescolar indígena en Ensenada?

- ¿Cómo trabajan el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación las docentes del preescolar del servicio indígena?
- ¿Qué tipo de apoyo brindan los documentos oficiales (plan y programa de estudio) a las docentes de preescolar del servicio indígena en el impulso de los procesos de alfabetización inicial?
- ¿Qué esperan las madres de familia de un preescolar indígena respecto a los procesos de alfabetización inicial?

Para responder las preguntas descritas anteriormente, se emplearon básicamente dos técnicas de recolección de datos descritas con detalle en el capítulo anterior: observaciones de clase y entrevistas a actores distintos. Así también un cuestionario con lo que, durante el trabajo de campo, me fue posible recabar lo siguiente:

- 1) Observaciones en el aula de un tercer grado de preescolar del servicio indígena.
- 2) Transcripciones de dos entrevistas a las docentes participantes de este estudio.
- 3) Respuestas al Cuestionario de Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) (INEE, 2016).

Para mostrar los resultados, en primer lugar describiré a la escuela donde realicé la observación participante y al contexto que la rodea, a fin de situar el objeto de estudio y exponer las particularidades del mismo. Enseguida, caracterizo a los actores que participaron en el estudio y que proporcionaron la mayor parte de la información con la que respondo mis preguntas de investigación. Como actores refiero a una encargada del despacho (directora), dos docentes frente a grupo de dos preescolares indígenas de Ensenada y tres madres de familia de uno de los preescolares. Posteriormente, muestro los resultados obtenidos a partir

de la observación participante llevada a cabo en un aula, la descripción de los resultados la presento en el siguiente orden:

- 1) Actividades para el desarrollo del lenguaje oral
- 2) Actividades para el aprendizaje de la lectura
- 3) Actividades para el aprendizaje de la escritura
- 4) Descripción de los materiales y recursos empleados en el aula.

Finalmente, refiero los resultados producto de las entrevistas que fueron analizadas de forma inductiva efectuadas a dos docentes y a tres madres de familia.

5.1 La escuela y la comunidad

La escuela donde se llevó a cabo la observación participante se caracteriza por una serie de factores que a continuación describo. Aclaro que mi intención no es –de ninguna manera– generalizar las peculiaridades que corresponden a esta escuela al resto de las escuelas del servicio indígena. Esta información se recabó con la finalidad de comprender mejor aquello que observé mientras realicé mi trabajo de campo y, en ese sentido, puedo comentar que, efectivamente, indagué más de lo que inicialmente planteé, pero también afirmo que esta otra mirada me permitió ser más cautelosa en mis conclusiones. Una parte de la información sobre el centro escolar se obtuvo a través del cuestionario Evaluación de las Condiciones para la Enseñanza y el Aprendizaje (INEE, 2016) y, otra, mediante conversaciones informales con las participantes de este estudio; estas conversaciones fueron transcritas en el diario de campo y, a partir de ellos, es que describo lo siguiente.

La escuela se ubica dentro de una comunidad situada en una zona periurbana al sur de la mancha urbana del municipio de Ensenada en el estado de Baja California. Esta comunidad presentó un importante crecimiento demográfico derivado del fenómeno de migración interna agudizada en los años 80. En esa época, personas de distintos grupos étnicos provenientes de estados como Oaxaca, Guerrero, Chiapas, entre otros, llegaron a la entidad en busca de trabajo agrícola y de mejores condiciones de vida. Con el tiempo, algunos migrantes decidieron asentarse y debido a eso, un grupo importante de pobladores de la zona es descendiente de migrantes indígenas. En la actualidad, el trabajo agrícola continúa siendo la fuente principal de empleo entre los habitantes del poblado y, en consecuencia, migrantes

de diferentes estados de la república siguen llegando a esta zona porque encuentran empleo en el campo.

Por los motivos mencionados, en la comunidad es posible encontrar miembros de diversos grupos étnicos. Se aprecian más de una cultura y, por tal razón, diversas lenguas. Por ejemplo, se distinguen hablantes de mixteco bajo, de mixteco alto, de náhuatl, de zapoteco y del triqui –y algunas otras lenguas con menor presencia-.

Otro elemento distintivo del lugar son sus condiciones de infraestructura y servicios públicos. Por ejemplo, calles bien marcadas que favorecen el acceso peatonal o mediante vehículo, pero que en su mayor parte carecen de pavimento. Además, el lugar cuenta con agua potable, drenaje y energía eléctrica; servicio de transporte urbano como autobús o taxis y señal de telefonía e internet.



Ilustración 5.1 Calle frontal a la escuela

Por otra parte, la comunidad recibe periódicamente el apoyo de algunas organizaciones no gubernamentales del país y otras extranjeras, -canadiense, por ejemplo- de las cuales reciben insumos de salud o cuidado personal, apoyos para la educación y de

materiales para construir viviendas. Estos apoyos han llegado a la escuela producto de la gestión de la directora o encargada del despacho, quien recibe –ocasionalmente- algunas donaciones de materiales didácticos que incorpora al desarrollo de las actividades escolares.

La escuela, incorporada al servicio de educación indígena, tiene una antigüedad de 12 años, es de organización multigrado y de jornada ampliada con un horario de atención de 9 a.m. a 3 p.m. Es una institución de sostenimiento público y los recursos, tanto financieros como materiales, se reciben mediante los programas en los que participa desde el 2012: Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC)¹² y del Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo (PIMMEE).

Las condiciones básicas de infraestructura de la escuela son las siguientes: su edificación es de concreto y de dos niveles. En la planta baja se ubican dos aulas y los baños. De estas dos aulas, una se utiliza como comedor y la otra, además de ser el salón de clases del primero y segundo grado, es también almacén de materiales didácticos, cubículo de la encargada del despacho, y sala de fotocopiado. Los baños constan de 12 sanitarios y cuatro lavamanos en función, en buen estado, ventilados y con espacios designados para hombres y mujeres.

En la planta alta se ubican las oficinas de la supervisión escolar y un aula donde se atiende al tercer grado. Debo señalar que el salón del tercer grado es utilizado de forma periódica como sala de reuniones convocadas por la supervisión escolar y cuando esto sucede, los alumnos reciben clases en el aula de la planta baja. En tal caso, se suspenden las clases para los alumnos del primero y segundo grado porque la maestra a cargo es también, la encargada del despacho y asiste a las reuniones oficiales.

¹² PETC o Programa de Escuelas de Tiempo Completo es una política pública impulsada desde el 2007 con el objetivo de disminuir el rezago educativo, ampliar las oportunidades de aprendizaje en escuelas de bajo logro académico. Se planteó brindar una educación de calidad vinculando la formación de valores y competencias con la adquisición de conocimientos a través de promover una serie de actividades pedagógicas que brinden mejores oportunidades de aprendizaje para el alumno. Entre las estrategias del PETC destacan brindar servicios de alimentación a los alumnos y la ampliación de la jornada escolar de escuelas públicas de educación básica bajo dos modalidades: jornada ampliada (JA) con seis horas de trabajo y jornada completa (JTC) con ocho horas. En ambas modalidades se contemplan cuatro horas para la enseñanza del currículo nacional y las restantes, se dedican a fortalecer los aprendizajes de lectura y escritura, matemáticas y arte y cultura bajo el uso y mediación de las Tic's. En el caso de las escuelas indígenas se incorpora, además de lo anterior, la asignatura de lectura y escritura en lengua (SEP, 2010).



Ilustración 5.2 Edificio escolar. Planta baja: aula, comedor y baños; Planta alta: aula y oficina.

Las escaleras que utilizan los niños y maestros son de concreto, amplias y con protecciones metálicas a los lados. Finalmente, las aulas tienen puertas y ventanas en buen estado, instalación eléctrica y mobiliario suficiente, en buenas condiciones y de tamaño apropiado para los niños de cada grupo. Con relación a las dimensiones de las aulas, la directora las considera insuficientes debido al tamaño de los grupos integrados por, al menos, 35 alumnos. Por otra parte, la escuela tiene una explanada de concreto y un área de juegos con arenero en buen estado. Ver ilustración 5.3.

En términos generales, la encargada del despacho consideró que la escuela es segura porque no tiene espacios o instalaciones que representan un riesgo para el alumnado. Por ejemplo, en materia de protección, el plantel tiene un cerco perimetral y dos puertas de acceso aseguradas con candados. Los patios son amplios, limpios y de fácil visibilidad.



Ilustración 5.3 Explanada y área de juegos

En cambio, la escuela adolece de otras limitaciones. Por ejemplo, no cuenta con una biblioteca escolar y en su lugar, las aulas tienen pequeños espacios con anaqueles de madera que sostienen un pequeño acervo bibliográfico. La ilustración 5.4 es la biblioteca del tercer grado del aula que ocupa la maestra Ofelia.



Ilustración 5.4 Biblioteca del aula de la maestra Ofelia

Por otra parte, la escuela tiene escasas áreas verdes y la mayor parte del patio carece de concreto. Tampoco cuenta con botiquín de primeros auxilios, ni señalización de las zonas de reunión en caso de desastres. Asimismo, carece de espacios para el trabajo docente como sala de usos múltiples, sala para maestros, USAER o aula de medios. Además, los materiales para el desarrollo de las actividades deportivas y para la atención a la diversidad son insuficientes.

En el caso de las condiciones básicas del mobiliario y equipo para uso exclusivo en las aulas, la situación es la siguiente: a cada docente le corresponde un escritorio y silla en condiciones funcionales. En el área de tecnología, la escuela dispone para los estudiantes de siete equipos de cómputo con servicio de internet que, de forma ocasional, son utilizados por los alumnos.

Los materiales de apoyo educativo para el desarrollo del trabajo en el aula con los que cuenta la escuela son: el programa de estudio vigente, libros de texto gratuitos, bibliografía para lectura y consulta -aunque en precarias condiciones por lo que no puede considerarse como biblioteca de aula. Se constató la existencia de insumos mínimos necesarios para el

desarrollo de las actividades propias del preescolar como son lápices, sacapuntas, colores, hojas blancas y de colores, marcadores para pizarrón, tijeras y pegamento.

En otro tema, la encargada del despacho señaló las acciones adicionales a la enseñanza mediante las cuales favorecen los aprendizajes de los alumnos. Afirmó que, de acuerdo con las nuevas disposiciones oficiales, tanto ella, la maestra Ofelia y el grupo de docentes de apoyo contratados a través del PECT establecen un Plan de Mejora mediante el diseño y la elaboración de una *Ruta de Mejora Escolar*. Indicó, además, que en la institución se cumple con los días laborales marcados en el calendario escolar oficial y con el horario establecido para la jornada de clases. Asimismo, no reportó inasistencias del personal docente de apoyo y consideró que las actividades que llevan a cabo en el aula están orientadas al aprendizaje de los alumnos. Aunado a lo anterior, señaló que el documento *Marcos Curriculares* (Cfr. capítulo 2, sección 2.2.) les provee de estrategias y orientación a la práctica docente. Contrariamente, reportó una falta de asesoría y seguimiento por parte de la supervisión escolar.

La docente encargada del despacho afirmó también propiciar el trabajo colegiado entre el colectivo docente –refiriéndose también a los maestros de apoyo-, y de igual forma promueve y posibilita la participación de los padres de familia en diversas tareas escolares, como, por ejemplo, la organización de eventos escolares o el mantenimiento de la escuela. Además, permite el acceso a la escuela a todos los niños que lo solicitan a través de sus tutores.

La directora destacó como importante promover la convivencia escolar para el desarrollo personal y social de los alumnos y evitar las sanciones disciplinarias que pudieran atender contra los derechos de los niños. Por ejemplo, indicó que permite la entrada a la escuela a los alumnos aun cuando no porten uniforme o lleguen tarde, y no aplica castigos o sanciona a los niños por incumplir tareas o no llevar materiales para trabajar en clase. Expresó, además, que el equipo docente promueve la resolución de conflictos mediante el diálogo e invitan a la comunidad escolar a ser tolerantes e inclusivos de la diversidad.

En cuanto a la matrícula de este preescolar, en el inicio del ciclo 2017-2018, se contabilizaron 76 niños, distribuidos en dos grupos: un grupo multigrado con 34 niños de tres y cuatro años y un grupo de tercer grado con 42 niños de cinco años. En el grupo de tercer grado realicé la observación participante.

Los niños del tercer grado son, en su mayoría, hijos de jornaleros agrícolas, aunque también es posible distinguir hijos de padres profesionistas o empleados del sector de servicios. Si bien los padres jornaleros son indígenas, una característica que sobresale entre los niños, es que, con excepción de una alumna, todos los alumnos son hablantes del español como primera lengua y, como segunda, el mixteco bajo y el mixteco alto en diferentes variantes lingüísticas. La alumna es hablante del tsotsil y aprendió el español a partir de su ingreso al preescolar, en el ciclo escolar 2016-2017.

Finalmente, es importante destacar que, como escuela de jornada ampliada adscrita al PETC, los niños reciben alimentación (existe un comedor y una encargada del mismo), y trabajan por la tarde con otros maestros que atienden las líneas establecidas por el programa, entre ellas, la de Lectura y Escritura.

5.2 Los actores dentro y fuera de la escuela: caracterización

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las docentes que colaboraron en este estudio y a partir de las cuales me fue posible caracterizarlas.

5.2.1 La encargada del despacho o directora del plantel.

La directora, originaria de Veracruz y perteneciente al grupo étnico náhuatl, tiene 19 años en funciones y 13 años en el plantel. Se formó en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a través de la LEPEPMI y aún no cuenta con título profesional.

Como mencioné anteriormente, la docente es la encargada del despacho, lo que significa en la práctica que cumple con las funciones que corresponden al director de la escuela, entre ellas, presentar la documentación oficial ante la supervisión o bien asistir a todas las reuniones convocadas por las instancias oficiales. Además de ser la encargada del plantel, la maestra se ocupa de atender un grupo multigrado con alumnos que cursan el primero y segundo grado, o sea, a niños de tres y cuatro años. Cuando ella se ausenta debido a cuestiones relacionadas con la gestión de la escuela, la maestra Ofelia, responsable de atender al tercer grado, se queda a cargo de la escuela y de todos los alumnos.

En opinión de la maestra encargada del despacho, la incorporación de la escuela al PETC favoreció dos cuestiones relacionadas con su desempeño actual. La primera concerniente con su labor docente, ya que tuvo mayores facilidades para continuar su

formación continua. Por ejemplo, mencionó haber mejorado sus conocimientos en temas como: lectura y escritura, matemáticas y planeación. La segunda cuestión, relacionada con sus funciones como directora, es que, a través del PETC, los resultados de su gestión son visibles porque el Programa le demanda periódicamente la rendición de cuentas o resultados de su función, sobre todo a los padres de familia.

Finalmente, la directora consideró que el material educativo representa la principal necesidad de la escuela, ya que ni todos los materiales didácticos destinados a los estudiantes ni todos los recursos para la escuela llegan. Por ello, destacó que tanto los recursos y los materiales didácticos con los que la escuela cuenta actualmente son resultado de la participación social y de sus labores de gestión.

5.2.2 Docentes.

En este apartado se caracteriza a las docentes participantes de este estudio. La información que aquí se presenta fue proporcionada por las mismas participantes a través de entrevistas. Las docentes son un elemento esencial en los procesos de la alfabetización inicial que se promueven en las escuelas, de ahí que considero importante exponer la información sobre todo porque ilustra de mejor forma las particularidades del trabajo docente en escuelas indígenas de esta región.

En esta caracterización se destacan datos como la procedencia de las participantes, la lengua materna, las decisiones que involucraron la elección de la carrera docente, la institución de formación inicial, el ingreso al servicio, años en servicio o antigüedad y en caso de haberla recibido, el tipo de formación continua. Toda esta información conforma el sustento de las acciones que llevan a cabo las docentes con sus grupos.

Para ofrecer una visión amplia de los participantes del estudio, en primer lugar, se caracteriza la trayectoria de la maestra Ofelia, quien permitió el acceso al aula para realizar la observación participante y, además, concedió una entrevista. En segundo lugar, se relata algunas de las particularidades de vida y trayectoria de la maestra Lucía, a quien realicé únicamente una entrevista.

Participante 1: Maestra Ofelia.

La maestra Ofelia comentó durante la entrevista que ella era originaria del estado de Oaxaca. Su lengua materna es el mixteco alto y aprendió el español por la influencia de familiares

cercanos e interactuando con diferentes personas en la escuela donde asistió. Cuando tenía cinco años emigró junto con su familia a Tijuana, Baja California donde sus padres decidieron asentarse porque encontraron mejores oportunidades de vida. Ahí, cursó tanto la educación básica como el bachillerato en escuelas públicas del servicio general.

La maestra señaló sentir gusto por la docencia desde su infancia, lo que consideró su mayor motivación en la elección de su profesión. Aunado a lo anterior, lo siguiente influyó en su decisión al elegir la carrera docente: 1) enterarse de la existencia de un servicio educativo que atiende población indígena al que, además, sería fácil acceder como docente por ser indígena y hablante de una lengua y, 2) la formación profesional en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que era menos costosa que la Escuela Normal.

De esta forma, en el 2005, la maestra Ofelia inició sus estudios profesionales en la UPN para formarse como Licenciada en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. El proceso de ingreso al subsistema de educación indígena constó de dos etapas. La primera, fue un curso de inducción con duración de un año que aprobó satisfactoriamente. La aprobación del mismo le permitió continuar con la siguiente etapa de formación; durante los siguientes cuatro años, asistió a la universidad y realizó prácticas docentes. Fue en esta segunda etapa de formación cuando la maestra Ofelia ingresó al preescolar indígena – contexto de estudio de la presente investigación- en el que permanece a la fecha. Obtuvo su plaza definitiva en el 2010 cuando culminó sus estudios. Por tanto, a la fecha de la entrevista, la maestra Ofelia dijo tener 11 años de experiencia docente y, todos esos años, siempre ha estado a cargo del tercer grado de preescolar.

Con respecto al tema de formación continua, la maestra Ofelia comentó que, durante sus primeros años de práctica profesional, cursó algunos programas bajo la modalidad presencial. Sin embargo, la maestra señaló no haber asistido a cursos desde hace algunos años debido a que, a últimas fechas, se imparten bajo la modalidad en línea y afirmó tener dificultades en cuanto al manejo de la computadora. Agregó que, además de lo anterior, algunos problemas familiares y de salud le han imposibilitado inscribirse.

Participante 2: Maestra Lucía.

La maestra Lucía es igualmente originaria del estado de Oaxaca y es hablante del mixteco bajo. Llegó a Baja California un mes después de su nacimiento cuando su familia encontró

trabajo en el valle de San Quintín, zona rural a 180 kilómetros al sur de la ciudad de Ensenada, donde se asentaron de manera permanente.

Al igual que la maestra Ofelia, la maestra Lucía manifestó un deseo y gusto por la docencia desde su infancia. A su egreso del bachillerato, la maestra tuvo un acercamiento a la profesión al quedarse a cargo de un grupo de una primaria del servicio indígena, casi todo un ciclo escolar. En sus palabras, la experiencia fue un factor decisivo para asumirse con *vocación* para desempeñar la profesión docente.

La maestra Lucía relató que no obstante su adscripción indígena, conocimiento de la lengua y su deseo por ser docente, le negaron, en dos ocasiones consecutivas, el ingreso a la UPN por cuestiones que, a su juicio, describe como discriminatorias, aunque no profundizó en ellas. Fue así, que decidió ingresar a la Escuela Normal del Valle de San Quintín y formarse como Licenciada en Educación Preescolar.

La maestra precisó que durante su trayecto formativo laboró como docente cubriendo interinatos tanto en escuelas primarias como en preescolares del servicio general y de esta forma, a su egreso de la Escuela Normal, en el 2001, ya contaba con experiencia. Consecuentemente, el mismo año solicitó nuevamente el ingreso al servicio indígena pero esta vez para ocupar una plaza docente y, por tercera ocasión, le fue negado bajo el argumento de no estar formada en la UPN.

Además de la Licenciatura en Educación Preescolar, la maestra Lucía estudió la maestría en educación en la Escuela Normal, posgrado que culminó en el 2004. Con sus estudios de posgrado logró una adscripción laboral en el servicio indígena en el 2003. Entre los cargos que ha desempeñado en distintas zonas escolares destacan: docente frente a grupo tanto de primarias como de preescolares; asesor técnico pedagógico, asesor de una mesa técnica de una supervisión escolar y funcionaria de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI). Actualmente tiene doble plaza; en el turno matutino se desempeña como asesor técnico pedagógico de una zona escolar indígena ubicada en el Valle de San Quintín y, en el turno vespertino, como docente frente a grupo de un segundo grado de preescolar.

Debido a sus múltiples cargos y responsabilidades laborales, la maestra Lucía afirmó que prácticamente desde su ingreso al servicio indígena limitó su formación continua por

falta de tiempo. Sin embargo, aclaró que a partir del ciclo escolar 2016-2017 retomó los cursos de formación disponibles.

5.2.3 Madres de familia: caracterización.

Finalmente, en esta sección describo brevemente a las tres madres de familia que entrevisté. Al igual que las maestras participantes, las madres contribuyen con la educación de sus hijos y, sobre todo, tienen expectativas relacionadas con la escuela, y con la docente y lo que efectúa en el aula para promover la alfabetización inicial. No obstante, características de vida como su origen, ocupación y escolaridad determinan sus aspiraciones y opiniones respecto los aprendizajes de sus hijos. De ahí la importancia de describir las características de las tres madres de familia entrevistadas.

Participante 4. Es originaria del estado de Chiapas, hablante del tsotsil y con poco manejo del español. Emigró de su estado a los 13 años cuando algunos familiares la invitaron a Baja California a trabajar en el campo. Cuando la entrevisté, la participante 4 dijo tener 20 años, ser casada, dedicarse a labores del hogar y no tener escolaridad dado que no terminó la educación primaria. Declaró tener tres hijos y, el mayor, de cinco años, cursaba el tercer grado de preescolar a cargo de la maestra Ofelia.

Participante 5. Es originaria del estado de Oaxaca, hablante del mixteco bajo como primera lengua y el español como segunda. A la edad de siete emigró junto a sus padres y llegó hasta al Valle de San Quintín, en Ensenada, Baja California en busca de empleo en el campo. A la fecha de la entrevista, la madre de familia dijo tener 34 años, estar casada y, además, ser maestra de preescolar con formación en la UPN, ya que cursó la LEPEPMI, indicó tener dos hijos; el mayor, de cinco años, cursaba el tercer grado de preescolar con la maestra Ofelia.

Participante 6. Es originaria de Ensenada, Baja California. Hija de padres migrantes originarios de Oaxaca y asentados en el municipio. Su lengua materna es el español y, en cuanto al conocimiento de alguna lengua originaria, dijo conocer una de las variantes del mixteco bajo, más no hablarlo de forma fluida. Declaró tener 25 años, ser casada, ama de casa con escolaridad de bachillerato. Dijo tener dos hijos y, el mayor, de cinco años, era alumno del tercer grado de preescolar a cargo de la maestra Ofelia.

La información detallada da cuenta de la presencia de diversas etnias, lenguas y variantes lingüísticas al interior del preescolar. Aclaro que no son las únicas, pero sí son las más representativas. Los motivos de su asentamiento en la región han sido encontrar sustento y mejores condiciones de vida de las que provee su lugar de origen. Como lo he señalado, hoy en día, los migrantes indígenas que habitan en el estado han formado familias y demandan para sus hijos, escuelas que brinden la educación que por derecho les corresponde.

En la sección siguiente refiero los resultados de la observación participante llevada a cabo en el preescolar indígena al que asisten los hijos de las madres de familia anteriormente caracterizadas.

5.3 Procesos de alfabetización inicial: Resultados de la observación participante

En este apartado presento los resultados de la observación participante realizada en el aula de la maestra Ofelia con el fin de responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo trabajan el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación las docentes del servicio indígena que atienden segundo y tercer grado de preescolar?

5.3.1 La observación participante a la Maestra Ofelia.

Con el fin de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio, observé y participé en 31 sesiones de clase a cargo de la maestra Ofelia. En esta sección me limito a describir el tipo de actividades, materiales y recursos empleados en el aula de la maestra Ofelia a fin de cumplir con lo propuesto en el campo curricular de Lenguaje y Comunicación.

Como expuse en el capítulo anterior, inicialmente los datos de interés los anoté de manera general en el diario de campo y, posteriormente, mediante un proceso más fino de sistematización, los organicé en la guía de observación. Las actividades que registré evidenciaron alguno de los propósitos formativos siguientes: a) Desarrollo del lenguaje oral; b) Aprendizaje de la lectura; c) Aprendizaje de la escritura; y, me interesa presentar los materiales que para estos propósitos formativos fueron empleados por lo que el cuarto eje de registro a partir de la guía fue d) Descripción de los materiales y recursos empleados en el aula. En ese orden presento los resultados.

5.3.2 Actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

De acuerdo con lo observado en el aula, la maestra Ofelia emplea cinco tipos de actividades con el objetivo de favorecer el lenguaje oral de sus alumnos. Estas son: 1. Los cantos, 2. Las exposiciones, 3. Las narraciones, 4. Las conversaciones y 5. Las participaciones orales por parte de los estudiantes.

En la figura 5.1 se muestra la frecuencia y el tipo de actividades empleadas por la maestra Ofelia con el fin de favorecer el lenguaje oral de sus alumnos.

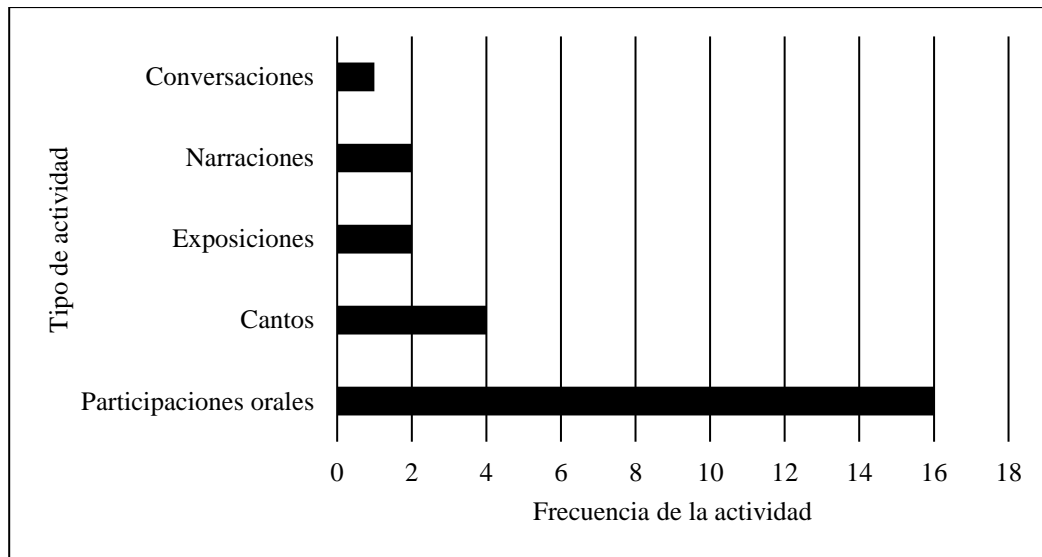


Figura 5.3 Frecuencia y tipo de actividad para el desarrollo del lenguaje oral

La frecuencia de las actividades refiere el número de veces en las que se observó la ejecución de la tarea descrita. Asimismo, el total de las frecuencias anotadas en la figura no coincide, necesariamente, con el total de las sesiones observadas dado que, en algunas de ellas no se desarrollaron actividades para el desarrollo del lenguaje oral.

Como puede observarse en la figura, las actividades llevadas a cabo con mayor frecuencia por la maestra Ofelia, fueron aquellas que propiciaron las participaciones orales de sus alumnos, las cuales se dieron en 16 ocasiones. Para ello, la maestra hizo preguntas abiertas y dio oportunidad a los niños para que expresaran alguna idea, opinión o duda relacionado con el tema planteado. Este tipo de actividad la presentó, la maestra Ofelia, al inicio de sus clases bajo la siguiente secuencia:

1. Utilizó una pregunta abierta con la que introdujo el o los temas de la sesión.
Ejemplo: ¿Para qué nos sirven los nombres?

2. Ofreció oportunidad a los alumnos para que expresaran sus ideas, opiniones y dudas relacionados con los temas presentados.

Otro ejemplo de lo anterior es el siguiente: en una sesión la maestra preguntó al grupo: ¿alguien sabe lo que es un altar de muertos? Un alumno respondió: - ¿cómo un brincolín?, la maestra Ofelia respondió con otra pregunta: - ¿Quién de ustedes pone altar de muertos en su casa?

Así, a lo largo de la jornada, el tema fue la elaboración de altar de muertos y los elementos que lo componen. Cabe mencionar que, por el número de integrantes del grupo, los espacios para las participaciones se limitaron a tres o menos intervenciones por sesión.

Dichas preguntas se hicieron al iniciar las clases por lo que, a lo largo de la jornada, el tema de las mismas guio el resto de las actividades elaboradas en el salón. Cabe mencionar que, por el número de integrantes del grupo, los espacios para las participaciones se limitaron a tres o menos intervenciones por sesión. Al respecto, puedo señalar que las participaciones derivaron de diferentes alumnos, o sea, no siempre las opiniones o respuestas a las preguntas de la maestra Ofelia, se produjeron por varios de sus alumnos y no siempre los mismos. Con base en lo anterior, destaco la labor de la docente, quien da oportunidad a todos sus alumnos para participar, aunque solo brinde dos o tres espacios.

Además de las participaciones orales por parte de los alumnos como actividad de desarrollo del lenguaje oral, la maestra Ofelia utilizó: los cantos, utilizados en cuatro ocasiones; las exposiciones, registradas dos veces y, finalmente, las narraciones y las conversaciones registrados en dos y una única ocasión, respectivamente.

El tipo de cantos varió según la intención de la maestra. Por ejemplo, en una ocasión, se utilizó una canción para enseñar los días de la semana. En otras ocasiones, la maestra recurrió a los cantos cuando el grupo se mostraba inquieto. En esos casos, a través de los cantos, llamaba la atención de los alumnos y calmaba sus ánimos.

En el caso de las exposiciones por parte de los alumnos, estas se presentaron en dos ocasiones. La primera al inicio del ciclo escolar, en la cual, algunos de los niños, tuvieron la oportunidad de describir con sus palabras un dibujo que realizaron para ilustrar su entendimiento relacionado con la trama de un cuento que observaron mediante un vídeo. La segunda ocasión, los alumnos explicaron el significado de su nombre y lo asociaron con algunos objetos o animales nombrados al inicio por la maestra, todos con la misma letra del

nombre de los alumnos. Ese día, únicamente 14 de los 28 niños presentes en el aula expusieron ya que, fueron quienes llevaron los materiales de apoyo: un cartel con la escritura del nombre propio, letra inicial, ilustraciones de objetos y la descripción del significado del nombre.

En cuanto a las narraciones se emplearon en dos ocasiones. En ambas, la maestra Ofelia dio a conocer hechos históricos de México. En un caso, la batalla de Chapultepec ocurrida en la ciudad de México y recordada el 13 de septiembre de cada año y, el otro, el descubrimiento de América conmemorado anualmente el 12 de octubre. Los relatos se acompañaron de dibujos sencillos elaborados por la maestra Ofelia en el pizarrón.

Finalmente, la conversación fue utilizada en una sola ocasión por la maestra Ofelia para explicar cómo es y qué implica el trabajo en equipo. En dicha sesión, la actividad se desarrolló al inicio de la clase bajo la técnica círculo de conversación; en esa sesión se reorganizó el mobiliario del aula en forma de círculo y todos los alumnos escucharon a la maestra, quien dirigió la conversación y, los niños, a su vez, expresaron ideas o sugerencias relacionadas con el tema. La ilustración 5.4 da cuenta de lo expuesto anteriormente:



Ilustración 5.5 Círculo de conversación

Es importante destacar que en el total de las actividades descritas se empleó el español como lengua para la comunicación y, la lengua indígena *mixteco bajo* se utilizó en el aula, en tres ocasiones, para expresar el saludo de los buenos días.

5.3.3 Actividades para el aprendizaje de la lectura.

Durante el periodo de observación anoté las situaciones de aprendizaje propuestas en el aula por la maestra Ofelia, a fin de favorecer en sus alumnos, el aprendizaje de la lectura. Se trata de actividades que podrían considerarse introductorias o de inicio a la lectura convencional dado que, al iniciar el ciclo escolar, ninguno de los alumnos sabía leer. Estas actividades se dirigen mayoritariamente a la lectura como recurso para descubrir convenciones, es decir, lectura de palabras y al reconocimiento de los elementos que las componen. Observé también actividades de lectura propiamente de cuentos y de otros textos. De esta forma, clasifiqué las actividades de lectura según el propósito marcado por la maestra. Destacan las siguientes actividades: 1. Las que promovieron la identificación o reconocimiento del nombre propio a través de la lectura, 2. Las que implicaron asociaciones de letras o nombres con otros nombres o con imágenes y, 3. Las que fomentaron la lectura de cuentos y otros textos. La frecuencia de su realización es similar entre sí por lo que solo presento, en la figura siguiente, el propósito general de las acciones realizadas fue, para la maestra, el aprendizaje de la lectura.

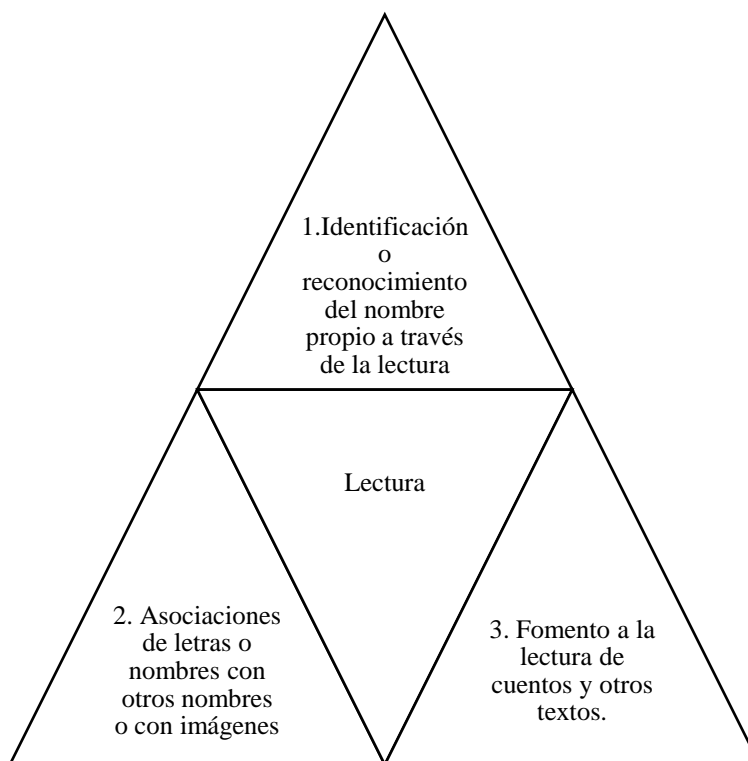


Figura 5.4 Propósito de las actividades para el aprendizaje de la lectura
Fuente: elaboración propia

De las actividades mencionadas, las del primer tipo se llevaron a cabo por medio de diversas situaciones didácticas. Por ejemplo, en una de ellas, la maestra Ofelia presentó constantemente ante el grupo los nombres propios y el de otros objetos para que los alumnos se familiarizaran con los mismos y los identificaran.

De estas actividades dirigidas al logro del reconocimiento del nombre propio, destaca la presentación de letreros con los nombres de los alumnos. Esta actividad consistió en la elaboración de letreros con los nombres de cada uno de los niños integrantes del grupo y, posteriormente, la maestra presentó los letreros de forma desordenada para que los niños identificaran el suyo. Ver ilustración 5.6.



Ilustración 5.6 Presentación de letreros con nombres propios

Con esta actividad, la maestra procuró que cada alumno al ver su nombre pudiera identificarlo e indicar que era el suyo. Al hacerlo, la maestra Ofelia entregaba el letrero que correspondía a cada alumno. En la ilustración anterior, se exhibe el proceder de la maestra y a una alumna quien recibió el letrero con su nombre.

En esos términos, se originaron las actividades del segundo tipo en las cuales, los nombres de los alumnos fueron el recurso principal mediante el cual la maestra Ofelia mostró al grupo la función de algunas letras alfabéticas. Según el registro de lo observado, la maestra exhibía ordenadamente las letras alfabéticas e incluía imágenes de objetos cuyos nombres iniciaran con la misma letra. Por ejemplo, la letra E incluía la imagen de una estrella, una espada y un elote. La finalidad fue lograr que los alumnos identificaran el nombre y sonido de las letras que componen el alfabeto y, sobre todo, asociaran la letra inicial de su nombre propio con la letra inicial de otros nombres. Para ello, tanto la docente como los alumnos hacían uso constante del recurso cuando intentaban relacionar las letras de sus nombres con las de los nombres de otros objetos o seres vivos. La ilustración 5.7 muestra las letras alfabéticas colocadas en una las paredes del salón de clases.



Ilustración 5.7 El alfabeto

Acorde con lo anterior, ocasionalmente la docente escribió algunas palabras o frases en el pizarrón para mostrar y leer a los niños, mismas que, después, fueron leídas a coro por el grupo y copiadas en hojas. La ilustración 5.8 ejemplifica lo antes descrito y muestra el tipo de escritura elaborada por la maestra. Como se observa, en la escritura se emplearon letras mayúsculas y minúsculas, así como signos de puntuación como son las comillas, sin dejar de mencionar el subrayado empleado como elemento paratextual. No obstante, la presencia de todo lo anterior durante la clase, no se hizo notar la distinción de cada uno de dichos elementos.

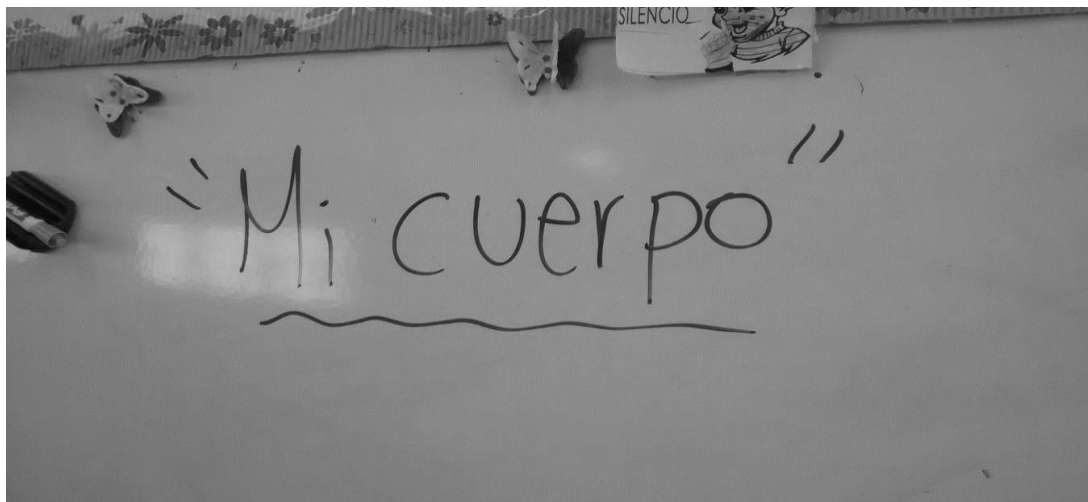


Ilustración 5. 8 Escritura presentada al grupo por la maestra Ofelia

En otra de las sesiones, la maestra escribió en el pizarrón la palabra *reglas* (aludiendo a las reglas para la convivencia), después la presentó al grupo y les pidió repetirla en voz alta.

El tercer tipo de actividad para el aprendizaje de la lectura que registré durante mis observaciones fueron aquellas que fomentaron la lectura en voz alta. Esto implicó la lectura de cuatro cuentos infantiles del acervo de la biblioteca del aula, y un texto breve informativo del suceso histórico del descubrimiento de América. En total, suman cinco eventos de lectura y cinco textos leídos, en los cuales, tuve una participación directa debido a que realicé el total de lecturas (a petición de la docente). El motivo de lo anterior obedeció, en principio, al tipo de observación que llevé a cabo en el aula, ya que participé activamente en casi todas las actividades del aula y más aun, si la maestra Ofelia lo solicitaba. Este fue el caso de las lecturas de cuentos que desarrollé durante mi observación.

La ilustración 5.9 es el texto breve informativo del descubrimiento de América que leí al grupo:

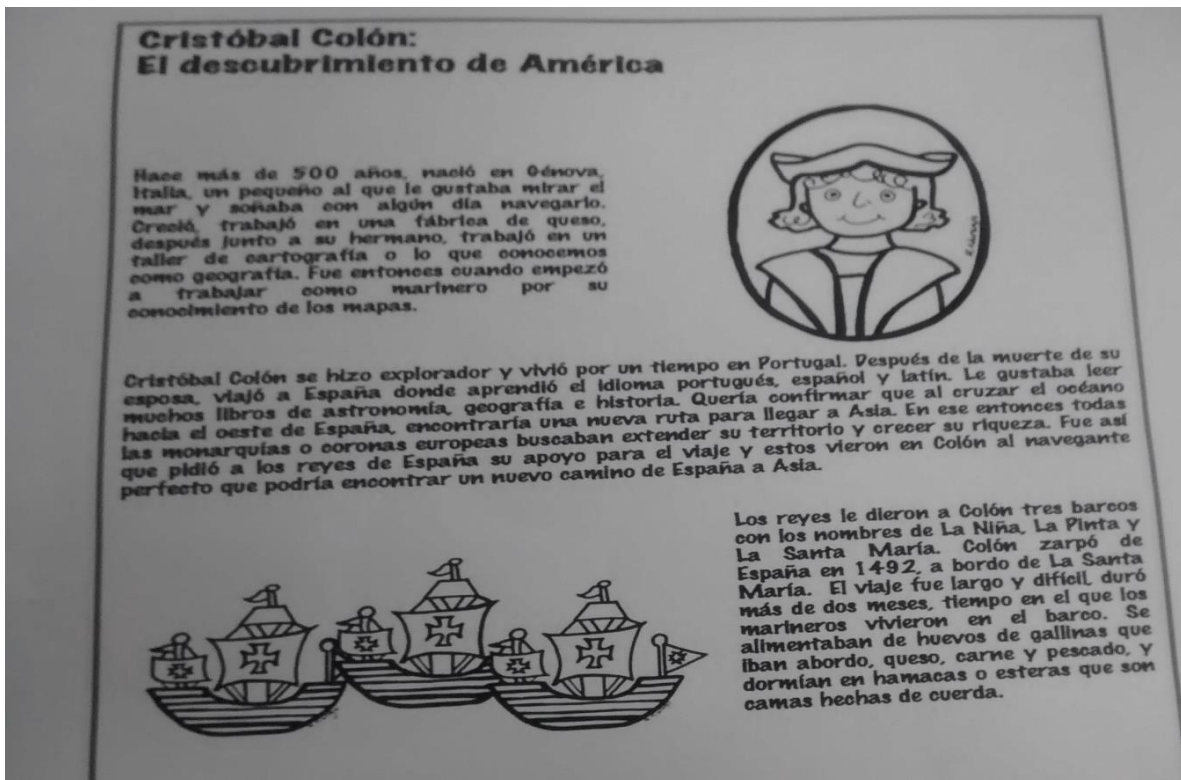


Ilustración 5.9 El descubrimiento de América

Es preciso comentar que de acuerdo con la maestra Ofelia, el texto mostrado en la ilustración 5.9 fue recuperado mediante internet de una página de materiales educativos, más

no especificó el nombre de la misma. Para la lectura de este texto, únicamente se utilizó el texto mostrado y no se entregó uno igual a los alumnos.

Por otra parte, cabe señalar que en ninguna de las sesiones observadas se realizaron otras actividades de lectura entre la docente y los alumnos, o se favoreció la exploración de libros de la biblioteca del aula. En cambio, se presentó a los niños algunos cuentos clásicos de la literatura infantil a través de vídeos, por ejemplo: *El lobo y los tres cerditos* y *El lobo y los siete cabritos* lo que generó otras situaciones de aprendizaje como la creación de dibujos por parte de los alumnos, con la finalidad de que ilustraran lo más representativo del cuento visto.

5.3.4 Actividades para el aprendizaje de la escritura.

Según observé, las actividades para el aprendizaje de la escritura fueron: 1. Copiar letras, palabras o frases, 2. Escribir el nombre propio, 3. Dibujar, 4. Remarcar letras, palabras o frases y, 5. Copiar o remarcar palabras en lengua indígena. De las mencionadas, las que mayormente se realizaron fueron aquellas que implicaron copiar letras, palabras o frases seguida de la escritura del nombre propio.

La elaboración de dibujos como forma de expresión, así como remarcar letras, palabras o frases, fueron tareas que igualmente trabajaron los niños, pero en menor proporción. Finalmente, me fue posible notar la presencia de la lengua indígena en algunas de las actividades de escritura. La figura siguiente resume el tipo de actividades efectuadas en el aula para favorecer el aprendizaje de la escritura.

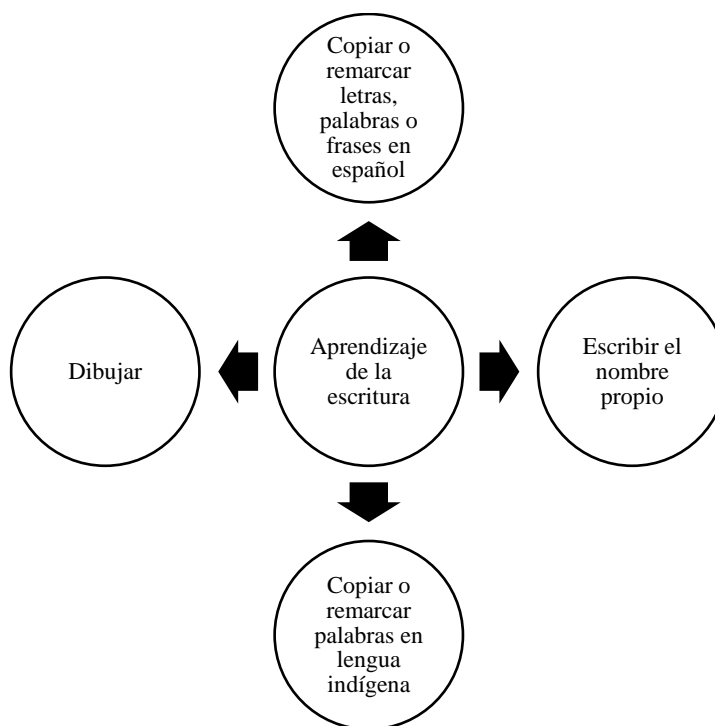


Figura 5.5 Actividades para el aprendizaje de la escritura
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la actividad de elaboración de dibujos como forma de expresión, se empleó solo en las primeras clases observadas. Así, el primero de los dibujos llevado a cabo por los niños fue el de su familia y se les pidió escribir los nombres de todos los integrantes. La siguiente es la imagen de uno de los dibujos elaborado por un alumno, en el cual escribió, de forma no convencional¹³, los nombres de los integrantes de su familia:

¹³ La escritura no convencional es el “primer esfuerzo del infante por comunicarse (decir algo a alguien en un contexto real)” (Medina, 2012, p. 78), como en este caso, el niño a la maestra en el salón de clases.



Ilustración 5.10 La familia

Aunque apenas se observa, los nombres de los integrantes de la familia fueron escritos por el alumno, de forma no convencional, en la parte inferior de la ilustración. La escritura del niño, mostrada en la ilustración anterior, se sitúa en el primero de los cinco niveles por los que el niño transita en su aprendizaje de la escritura definidos por Ferreiro y Teberosky (2013) Según las autoras, los “grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas” (p. 242) son los primeros intentos de una escritura convencional. Agregan que, para el autor, este tipo de escrituras están llenas de significados y, por tal motivo, no resulta necesario diferenciarlas e incluso segmentarlas. Asimismo, en la parte superior y posterior a preguntar al alumno - ¿qué escribiste?, la maestra Ofelia escribió de forma convencional los nombres de cada integrante de la familia.

El siguiente fue un dibujo mediante el cual un alumno ilustró un cuento clásico de la literatura infantil que observó mediante vídeo en el salón de clases:



Ilustración 5.11 Los tres cochinitos

Como puede observarse en la ilustración 5.11, el autor escribió a través de dibujos algunos elementos de un cuento clásico. Este es un ejemplo de las decisiones que suelen tomar los niños preescolares cuando al no saber escribir convencionalmente, realizan dibujos para expresarse gráficamente. Además, en la parte inferior izquierda de la ilustración está escrito *Digo* aludiendo al nombre propio del autor, el cual es Diego. Posteriormente, los alumnos elaboraron otro dibujo en el que se representaron a sí mismos y, a solicitud de la maestra Ofelia, incluyeron su nombre propio con letras de gran tamaño. La ilustración 5.12 es un ejemplo únicamente de la escritura del nombre:

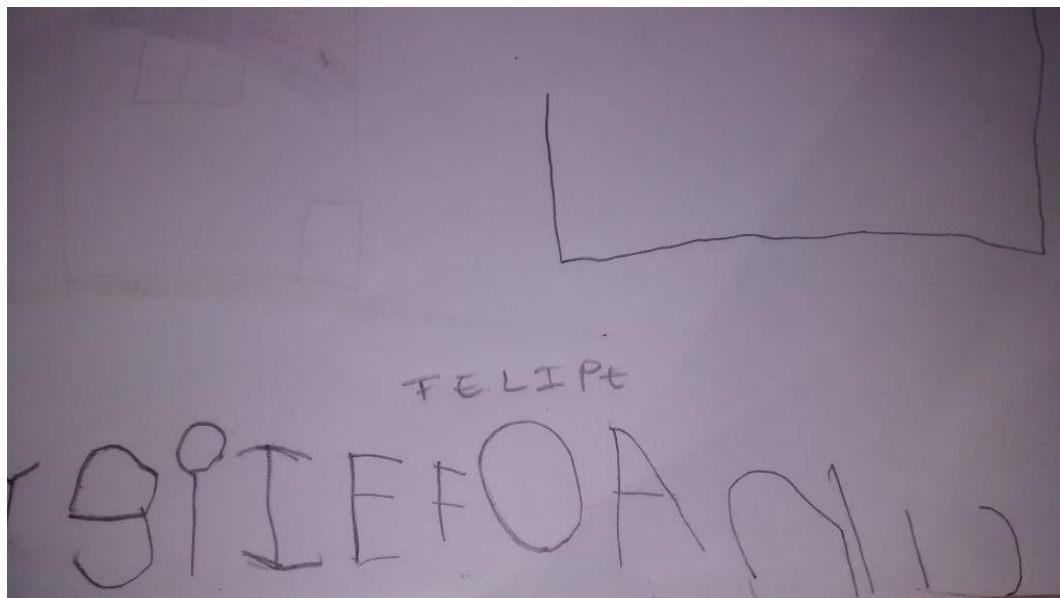


Ilustración 5.12 Escritura del nombre propio

Como se observa en la ilustración anterior, el alumno escribió su nombre en la parte inferior y empleó para ello, distintas letras alfabéticas, algunas de ellas que si están presentes en su nombre. En la parte superior del mismo, la maestra Ofelia escribió el nombre del alumno, el cual es Felipe. Ejemplos como el anterior da cuenta de la actividad empleada de forma permanente por la maestra, mediante la cual solicitó a los estudiantes incluir su nombre propio.

Asimismo, para favorecer el aprendizaje de la escritura del nombre propio empleó algunos recursos. Por ejemplo, solicitó a los alumnos traer marcadas sus pertenencias con su nombre, además de señalar que lo hicieran en sus producciones escritas. En la ilustración 5.13 puede observarse escrito el nombre propio del alumno en la tarea solicitada como en el portalapicero.



Ilustración 5.13 Producciones y pertenencias con el nombre propio

Aunado a lo anterior, la maestra utilizó letreros con el nombre de los alumnos y los colocó en las paredes. Señalando y leyendo los mismos, preguntó a quién de ellos correspondían. Tal como se observa en la ilustración 5.14 los alumnos levantaron la mano cada vez que identificaron su nombre propio.



Ilustración 5.14 La letra inicial del nombre propio

El propósito de dicha estrategia fue que los niños observaran constantemente sus nombres y trataran de distinguir el propio para posibilitar la copia en cualquiera de sus producciones escritas e incluso en sus pertenencias.

Distinta a la anterior, la maestra Ofelia también empleó actividades con el propósito de beneficiar el aprendizaje del trazado de la letra inicial del nombre propio. Por ejemplo, en una clase, la maestra mostró al grupo diversas letras de molde elaboradas sobre cartón. Cada vez que lo hacía, la maestra preguntaba - *¿de quién es esta letra?* Los niños debían responder cuando identificaran la inicial de su nombre y, entonces, a cambio la maestra entregaba la letra de molde una hoja de fomi de color, un lápiz y unas tijeras. La consigna fue reelaborar la letra a partir de trazarla y luego recortarla. La maestra consideró que la actividad fue posible porque los alumnos tuvieron a la vista sus nombres y la mayoría de los alumnos logró hacer su propia letra. La ilustración 5.15 da cuenta de ello:



Ilustración 5.15 La letra inicial del nombre propio

También se empleó el alfabeto móvil con el mismo propósito que las anteriores: el aprendizaje de la escritura del nombre propio y distinción de las letras que lo componen. En esta actividad la maestra entregó a cada niño, una hoja impresa con las letras que componen el alfabeto en español. En la imagen 5.14 se puede observar el tipo de alfabeto utilizado.



Ilustración 5.16 El alfabeto móvil

La instrucción dada por la maestra Ofelia fue localizar todas las letras del nombre propio y encerrarlas en un círculo. Posteriormente las recortaron y, para terminar, las ordenaron de acuerdo con el orden de su nombre.

En otra ocasión, la maestra solicitó a los niños copiar en una hoja blanca todas las letras del alfabeto. Como dije anteriormente, el alfabeto estuvo siempre visible en la parte superior de una de las paredes del aula.

De igual forma, la maestra Ofelia diseñó algunas acciones de aprendizaje a partir de palabras y frases, pero dirigidas al perfeccionamiento del trazado de letras. Por ejemplo, en una sesión, la maestra entregó a cada niño, la frase impresa: *ya estoy en preescolar*. Acto seguido, la maestra pidió a los niños siguieran con el dedo índice el contorno de cada una de las letras de dicha frase, como si el mismo dedo fuera un lápiz. Posteriormente, entregó colores a fin de que, aquella frase quedara completamente iluminada y llena de color. Aquí se permitió escritura libre. Lo anterior se representa a través de la ilustración 5.15.

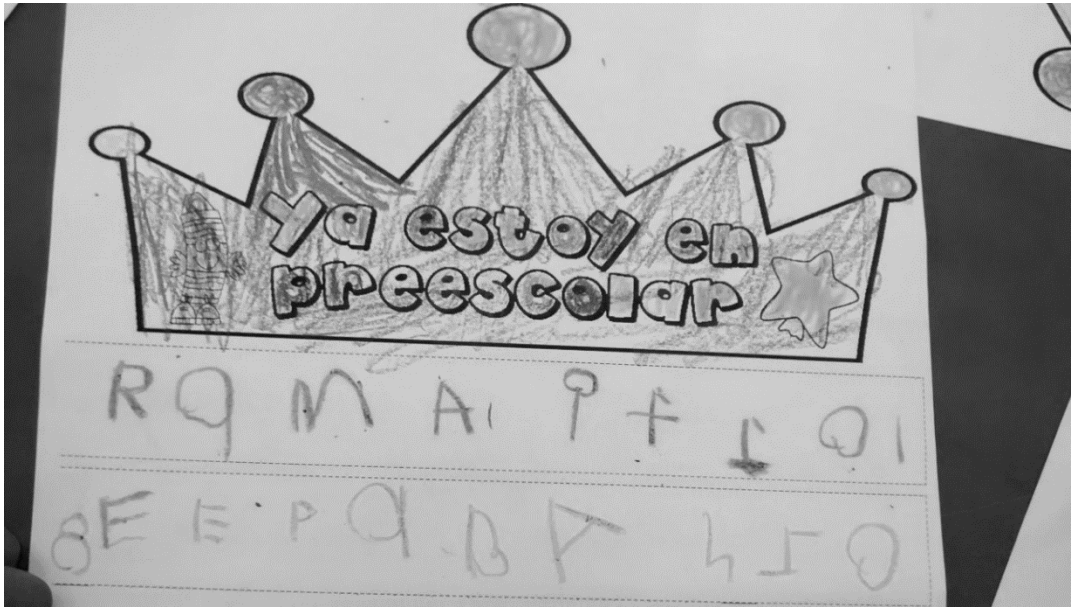


Ilustración 5. 17 Actividad de escritura

Otras actividades que involucraron copiar palabras y frases, llevadas a cabo en distintas clases, fue la escritura de ellas en el pizarrón. La maestra escribió las siguientes: música, Reglas, “Mi cuerpo”, ojo, boca, cabeza, nariz, altar de muertos, panteón, *halloween*, triste y feliz¹⁴. La propuesta de la maestra fue pedirles a los niños observar y copiar cada una de ellas.

Las actividades de escritura fueron a las que mayor tiempo y atención dedicó la maestra Ofelia. Como anoté, su mayor interés se centró en el aprendizaje de la escritura del nombre propio y el reconocimiento de las letras que lo componen. En general, los alumnos efectuaron las tareas sin problemas. En tal sentido, vale la pena destacar que la maestra Ofelia en ningún momento juzgó las escrituras no convencionales elaboradas por sus alumnos, pero fue insistente y paciente e invitó a cada niño a mejorar su escritura, lo que significaba hacerlo a través de letras alfabéticas.

Lo anteriormente expuesto resume el tipo de tareas propuestas en el aula por la maestra Ofelia con la intención de acercar la escritura a sus alumnos. Destacan la falta de escritura de textos y el dictado de palabras, a través de la docente, como actividades de

¹⁴ El orden de las palabras y frases descritas sigue el orden en el que fueron mostradas al grupo. Asimismo, se respetó el tipo de escritura empleada por la maestra, en la que incluyó letras minúsculas y mayúsculas de forma arbitraria, como se mostró en la Ilustración 5.6

acercamiento al lenguaje escrito en alumnos preescolares similares a las descritas en la sección 3.1.2. La alfabetización inicial desde los estudios de la lengua escrita.

A diferencia de las propuestas alfabetizadoras enunciadas en dicha sección, las descritas aquí promueven un tipo de aprendizaje limitado de la lengua escrita. Tanto la lectura como los espacios de conversación se presentaron con poca frecuencia siendo estos los eventos que mayormente se deben promover en las aulas de los preescolares. Claro es, que un grupo de 40 o más alumnos complica la implementación de ciertas actividades –aun cuando estén previstas en una planeación didáctica- porque con frecuencia se presentan situaciones que demandan, a la docente, tareas distintas al de la enseñanza (Sección 5.4.1 Resultados de la entrevista a la maestra Ofelia, apartado Dificultades en el desarrollo del trabajo docente).

. En cuanto a las propuestas de enseñanza de la escritura, éstas se centraron mayormente a la enseñanza de la escritura del nombre propio y la letra inicial del mismo. En menor proporción, la maestra propuso la escritura de ciertas palabras o frases a través de la copia y casi siempre fueron en español. Tanto el dictado de palabras, la escritura libre o, a través de la maestra no se promovieron en ninguna ocasión.

Enseguida presento el tipo de materiales que utilizó la maestra Ofelia para el desarrollo de las actividades descritas en esta sección.

5.3.5 Recursos y materiales didácticos observados en las clases.

En el aula de la maestra Ofelia observé diversos tipos de recursos y materiales didácticos. Como lo expresé anteriormente, esta escuela opera bajo el PECT, lo que favorece la adquisición de diferentes materiales y recursos. Además, mediante la gestión de la directora, la escuela ha recibido donaciones de ciertos materiales didácticos. De esta forma, en el aula se resguardan algunos materiales y algunos de ellos se emplearon durante las clases en las que participé como observadora. Por tanto, clasifiqué según el uso o función los materiales comprados o donados y resultó lo siguiente: 1. Los de uso individual, 2. Los de uso común o compartido y, 3. Los que pertenecen al aula. Los materiales y recursos comprados y donados pertenecen al primero y segundo tipo.

La tabla 5.1 agrupa el conjunto de materiales y recursos utilizado por la docente.

Tabla 5.1

Materiales y recursos empleados en el aula.

De uso individual*	De uso compartido	Del aula
Lápices	Pegamento	Pizarrón
Colores	Borradores	Plumones
Tijeras	Sacapuntas	Proyector o cañón
Cuadernos	Hojas de papel de distintos tamaños y colores	Computadoras
Libro para colorear	Cartulinas	Alfabeto con ilustraciones
Portalápices	Fomi	Imágenes
Caja de cartón forrada para guardar pertenencias	Pinceles	Mesas
	Pinturas base de agua	Sillas
	Alfabeto móvil	
	Actividades impresas para desarrollar en clase	
	Biblioteca del aula	
	Juegos de mesa	
	Rompecabezas	

Fuente: elaboración propia

* *Nota:* todos los materiales de uso individual incluían, por escrito, el nombre propio del alumno.

De esta forma, en la ilustración 5.18 se muestran algunos de los materiales presentes en el aula.



Ilustración 5.18 Algunos materiales didácticos del aula

Los materiales y recursos de uso individual refieren aquellos objetos que le pertenecen a cada alumno. Estos son comprados por los padres de familia y llevados al aula para que los utilicen de forma exclusiva cada alumno. Por ejemplo: caja de cartón forrada y rotulada con el nombre del niño para resguardar sus pertenencias, 24 colores, lápices, tijeras sin punta, dos cuadernos, caja portalápices y un libro con imágenes para colorear. Cabe mencionar que, hasta el término de mis observaciones, algunos niños no contaban con el material señalado y, en tal caso, la maestra les obsequió o prestó algunos. De todos los materiales mencionados, los que se utilizaron con mayor frecuencia fueron los lápices y los colores.

Los materiales y recursos del segundo tipo, o sea, los de uso común o compartido, son adquiridos con recursos de la escuela o, a través de donaciones de organizaciones sin fines de lucro. Una vez que estos materiales son recibidos en la escuela, la directora se encarga de resguardarlos y entregarlos a la maestra Ofelia según lo requiera.

Los materiales y recursos de uso común están disponibles en el aula desde el inicio del ciclo escolar. La directora o encargada del despacho los proporciona y administra su uso; además promueve el reciclaje de materiales utilizados en años anteriores. De esta forma, al iniciar las clases, la directora entregó a la maestra Ofelia materiales en su mayoría nuevos y, en menor proporción, usados. De estos, los utilizados como mayor frecuencia fueron las hojas de papel bond en color blanco.

Por último, los materiales o recursos del aula son los que, sin excepción, se resguardan o se encuentran permanentemente en el aula a disposición tanto de la docente como de los alumnos. Estos apoyan las labores de enseñanza de la maestra Ofelia y sirven como apoyo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En cada una de las dos aulas de esta escuela se encuentran: ilustraciones, alfabeto, un pizarrón y un cañón o proyector en buen estado y en funciones. En cambio, las computadoras se localizan en el aula del tercer grado y de las nueve existentes, sólo siete funcionan. Estas tienen acceso a internet y contienen programas de juegos didácticos apropiados para la edad de los alumnos, pero ninguno de ellos promueve el aprendizaje del lenguaje escrito. Por el número reducido de computadoras, se utilizan de forma compartida ocasionalmente y por poco tiempo. La ilustración 5.19 muestra el acomodo y tipo de computadoras del aula.

De todos los materiales y recursos descritos los que se utilizan mayormente en los procesos de la alfabetización inicial son los de uso individual.



Ilustración 5.19 Computadoras del aula

En general, los recursos y materiales que observé en el aula se encontraban en buen estado y en funciones. Cabe señalar que, a pesar de ser una escuela periurbana, por las condiciones de su equipamiento e infraestructura podría considerarse favorecida. Lo que es preciso señalar es que, gran parte de los insumos, equipo e infraestructura del plantel fueron parte de los beneficios de los programas bajo los cuales opera la escuela, como es el PETC. Además, en el plantel destaca la presencia de las oficinas administrativas de la supervisión escolar, condicionante que privilegia las condiciones de esta escuela preescolar.

En el siguiente apartado se describirán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a las participantes.

5.4 Procesos de alfabetización inicial: las entrevistas

Con la intención de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio y de responder a la pregunta de investigación: ¿cómo trabajan el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación las docentes de preescolar del servicio indígena?, se analizó inductivamente cada una de las transcripciones de las entrevistas hechas a la maestra Ofelia y la maestra Lucía.

Al realizar los análisis de los datos descritos emergieron categorías a partir de subcategorías y de códigos; éstas fueron las siguientes:

- a) Organización del campo formativo
- b) Actividades el aprendizaje
- c) Recursos y materiales didácticos
- d) Dificultades en el desarrollo del trabajo docente.

Es importante aclarar que de los datos de cada entrevista a las maestras surgieron diversos códigos y frecuencias, debido a diferencias sustanciales en la información proporcionada. Los resultados son descritos en el orden señalado.

5.4.1 Resultados de la entrevista a la Maestra Ofelia.

La maestra Ofelia relató durante la entrevista cómo organiza el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación, campo que según el Plan y Programa 2011 propone favorecer la alfabetización inicial de los alumnos preescolares.

Los resultados que refiero se obtuvieron mediante un análisis inductivo de la información que proporcionó la maestra, del cual surgieron las categorías que muestro en la tabla 5.2

Tabla 5.2

Sistema de categorías inductivas que responden la pregunta 1: maestra Ofelia.

Categoría	Subcategoría	Definición	Códigos
a. Organización del campo formativo	—	Acciones que realiza la docente desde el inicio del ciclo escolar con la finalidad de definir el alcance de su actuación en el proceso enseñanza-aprendizaje del campo formativo de Lenguaje y Comunicación.	Planeación
			Estrategias didácticas
b. Actividades del aprendizaje	Para la escritura	Actividades realizadas en el aula que promueven el aprendizaje de la escritura convencional del nombre propio.	Del nombre propio
			De la letra inicial del nombre
	De la lectura	Refiere las actividades realizadas por la docente u otros actores con la intención de acercar a los niños al aprendizaje convencional de la lectura.	Actividades con cuentos
			Mostrar convencionalidades de la escritura a través de la lectura
	Desarrollo del lenguaje oral	Todas las acciones que favorecen la mejora del lenguaje oral en los alumnos.	Conversaciones
			Exposiciones

			Cantos
c. Recursos y materiales didácticos	Tecnológicos	Herramientas tecnológicas tangibles e intangibles que apoyan el proceso de aprendizaje de los alumnos.	Audiovisuales
			Libros y materiales digitales
			Accesorios tecnológicos
	Bibliográficos	Libros y otros materiales impresos que utiliza la docente.	“Libro volumen I de Lenguaje y comunicación”
	Material concreto	Juegos y otros materiales lúdicos elaborados o adecuados por la docente como recurso de apoyo en las actividades de aprendizaje.	Adaptaciones
			Elaboraciones propias
Contextuales	Elementos del entorno inmediato incorporados al aula	Involucramiento de padres de familia	
		Lenguas indígenas	
Del aula	Materiales o recursos utilizados exclusivamente dentro del aula	Pizarrón	
d. Dificultades en el desarrollo del trabajo docente	Problemas con materiales	Refiere dificultades asociadas a la disponibilidad de materiales didácticos	Retraso en la entrega de materiales
			Compra de materiales con recursos propios
			Insuficiencia de materiales para el servicio indígena
	Organización en el aula	Situaciones que emergen al interior del aula que obstaculizan el desempeño docente	Grupo numeroso
			Distintos niveles de desempeño
			Problemas de integración
		Diversidad del grupo	
Del ámbito Profesional	Problemas relacionados con la formación continua.	Escasa oferta formativa	

Fuente: elaboración propia

Interpretación de los resultados por categoría: entrevista a la maestra Ofelia.

De acuerdo con las categorías expuestas en la tabla 5.2, describiré, con mayor detalle, el significado que le confirió la maestra Ofelia.

Categoría a. Organización del campo formativo.

La maestra Ofelia señaló que el campo formativo de Lenguaje y Comunicación lo organiza mediante una planeación didáctica que diseña y elabora al inicio del ciclo escolar. Dicha

planeación la elabora con base en un diagnóstico derivado de una observación sistemática al grupo al inicio del ciclo escolar.

Comentó que a través de su observación en la fase del diagnóstico determinó el tipo de conocimientos a fortalecer durante el curso, los cuales fueron la escritura del nombre propio y las vocales. Por ello, dijo emplear algunas estrategias didácticas para lograr los aprendizajes de los alumnos. La docente afirmó:

A inicio de ciclo, ya después que se hizo el diagnóstico, se vio la necesidad. Digamos que observé que algunos niños no pueden escribir su nombre, que no conocían vocales, que eran muy tímidos. Entonces desarrollé la planeación del campo formativo, especialmente de lenguaje y comunicación ... escogí los aprendizajes esperados para poder favorecer la escritura de su nombre. Entonces empecé a diseñar varias actividades, por ejemplo, el significado del nombre para que, por medio de eso, también se vayan reconociendo, su identidad. Después trabajé con las letras iniciales de su nombre. por ejemplo, Marvin ¿cuál es su letra inicial?, la letra M. Entonces ellos reconocieron su letra y la asociaron con una imagen (2017E_P1_MO_337:355).

Categoría b. Actividades del aprendizaje.

Respecto a las actividades para alcanzar los aprendizajes establecidos en el currículo oficial a través del campo formativo Lenguaje y Comunicación, la maestra Ofelia señaló aquellas que considera prioritarias: la escritura, la lectura y el desarrollo del lenguaje oral.

De acuerdo con la maestra Ofelia, el aprendizaje de la escritura se favorece a través de la escritura del nombre propio y su significado y es, por ende, el aprendizaje central bajo el cual diseña el resto de las actividades a lo largo del ciclo escolar. Así, la maestra Ofelia señaló a la escritura del nombre propio como la principal actividad de enseñanza de la lengua escrita y, para reafirmar el propósito de la actividad implementa otras que involucran construir, colorear y pegar sobre una superficie la letra inicial del nombre, y la asociación de la misma a alguna imagen cuyo nombre inicie con la misma letra. La estrategia que utiliza con mayor frecuencia es la exposición constante del nombre propio de los integrantes del grupo, en un lugar visible del aula a fin de hacerlo notar, además de la elaboración de dibujos por parte de los niños como una actividad de apoyo para aprender la lengua escrita.

Se trabajaron varias actividades de la escritura del nombre. Se pintó el nombre, se hizo el alfabeto móvil, igual a ellos les ponía que reconocieran el nombre y que visualizara su nombre, se pegaran en el pizarrón en el salón de clases. Yo trabajo mucho lo que es la letra inicial, entonces, les decía que lo colorearan de diferente color. Se pegó en el pizarrón en el salón, para que fuera más visual y ellos estuvieran, todos los días viendo donde decía su nombre y con qué letra empezaba. Ese era un apoyo para ellos. También cuando ya terminaban su trabajo, pues, ya copiaban su nombre de ahí, de las hojas que les pusimos (2017E_P1_MO_358:371).

Para la enseñanza de la lectura, la maestra Ofelia mencionó recurrir a la lectura de cuentos y hacer uso de estrategias de lectura como la lectura guiada, la lectura comentada y lectura en voz alta. Señaló brevemente que, en los momentos de lectura guiada, comparte con los alumnos un texto fotocopiado y aprovecha ese espacio para hacer notar algunas convenciones y elementos gramaticales básicos de la lengua escrita. Por ejemplo, el punto y aparte y la segmentación de la escritura.

Además, la maestra Ofelia dijo solicitar a los alumnos seguir la lectura con el dedo índice a fin de que discernan la direccionalidad de la lectura, es decir, que debe leerse de izquierda a derecha. También indicó utilizar vídeos en sustitución de la lectura y reveló permitir a los alumnos elaborar dibujos para expresar sus ideas relacionados con los temas leídos. Mediante los mismos dijo verificar la comprensión respecto a los temas comentados o leídos en clase. Lo anteriormente expuesto fue expresado por la maestra de la siguiente forma:

Para marzo empiezo a trabajar la lectura de cuentos; se le lee el cuento al niño o se le ponen vídeos. Ellos van observando los vídeos y después de ahí plasman por medio de un dibujo lo que entendieron del cuento. Como son muchos niños, entonces, lo que opto por hacer es darles una hojita con el cuento y ya se les va leyendo. Les voy siguiendo con el dedito y ya ellos, con el mismo dedito, van siguiendo la secuencia del cuento, y ya donde vea que ya queda un punto ya les digo: ahí está un punto, ahora vamos a seguir en el de abajito (2017E_P1_MO_383:393).

En cuanto a las actividades para la enseñanza del lenguaje oral, la maestra Ofelia indicó recurrir a las conversaciones entre compañeros además de las exposiciones. Especifiqué que los temas de las conversaciones involucran descripciones de la familia y de sí mismos.

Mencionó, además, articular las exposiciones con las actividades para el aprendizaje del nombre propio y su significado, ya que se utilizan como tema central; por ejemplo, los niños exponen su nombre y su significado frente al resto del grupo. Finalmente, la maestra expresó que utiliza los cantos frente al público y, el uso del micrófono como estrategia para desarrollar habilidades del uso del lenguaje oral. La maestra Ofelia lo expresó de la siguiente forma:

El lenguaje oral, por lo regular siempre lo manejo por medio de las conversaciones entre ellos. Por ejemplo, en el salón de clases los pongo a que expongan, si tienen algún dibujo o algo, ellos se paran y exponen a sus compañeros, qué hicieron en el dibujo, quienes están en el dibujo. Por ejemplo, lo del árbol genealógico, dicen: “este es mi árbol genealógico, me llamo tal” y empiezan a describir quiénes son y su familia (2017E_P1_MO_417:423).

Categoría c. Recursos y materiales didácticos.

La maestra Ofelia especificó el tipo de recursos didácticos que utiliza para apoyar su práctica y favorecer los aprendizajes de los alumnos. En esta categoría emergieron cinco subcategorías que describen de forma precisa los recursos y materiales que emplea en su práctica. Estos son de tipo: tecnológicos, bibliográficos, lúdicos, contextuales y del aula.

De esta forma, la maestra Ofelia explicó que entre los recursos o materiales tecnológicos que utiliza se encuentran los vídeos, materiales extraídos de internet como el libro *Mis Huellitas*. Además, señaló utilizar algunos textos o propuestas de actividades de aprendizaje que localiza en redes sociales como *Facebook* y que, posteriormente adapta a las condiciones de los alumnos. Finalmente, indicó que el tipo de accesorio o dispositivo tecnológicos que se utiliza con mayor frecuencia es el micrófono.

El recurso de tipo bibliográfico que dijo emplear la docente comprende el libro de texto gratuito: *Libro Vol. I de Lenguaje y comunicación* al que consideró útil por el tipo de actividades que contiene y, en su opinión, permite obtener resultados positivos. Lo anterior fue descrito por la maestra Ofelia como sigue:

Gracias a la tecnología hay muchos materiales que salen en las páginas y de hecho yo ahí agarro y las selecciono. Pero también me guío del Libro del Volumen I de Lenguaje y Comunicación es uno (de color) rosita que ya se había manejado desde

hace tiempo. Entonces de ahí, por ejemplo, ahorita saqué el cofre del tesoro, entonces, con esos me guio o de *Mis Huellitas* también viene cambiarle el título al cuento, entonces yo me guio de esos libros. Más en sí de la red o sea del Internet o, también me guio de los libritos o hay veces, pues, la verdad, me las invento (2017E_P1_MO_457:467).

Los materiales de tipo lúdico señalados por la maestra Ofelia comprenden la utilización del alfabeto móvil, la lotería e incluso los títeres. Asimismo, la docente indicó que gran parte de los materiales que maneja para apoyar el desarrollo de las actividades en el aula son elaboraciones propias o adaptaciones de otros, como la lotería de nombres propios. Todo ello, mencionó, se realiza con base en una intención específica de aprendizaje y, ante todo, con base en las particularidades del grupo. Lo describió de la siguiente forma:

Cuando, por ejemplo, veo y digo: “siento que este niño no aprendió o no avanza, ¿qué más estrategia puedo usar? ¿qué recursos?” Entonces ya me pongo ¿no? pues voy hacer un cofrecito a ver, si así, le llama la atención. O voy hacer unos títeres a ver, si así ya se les queda algo, como que ya depende de cómo vea a los niños, pero voy adaptando más bien las cosas (2017E_P1_MO_485:492).

El tipo de recursos o materiales contextuales referidos por la maestra Ofelia incluye el involucramiento de los padres de familia, en variadas actividades de aprendizaje, como son, la feria de lectura o la investigación, para la elaboración de un cartel con el significado del nombre propio del niño. La utilización de la lengua con mayor presencia en la comunidad -el mixteco bajo- es también considerada un recurso y se implementa a través de los cantos, sobre todo del himno nacional en mixteco. La docente lo indicó así:

Por ejemplo, el significado del nombre, ahí involucré también a los papás, que tanto el papá como el niño, se involucraran en hacer esa actividad, de indagación, en donde ellos investigaran qué significa tu nombre (2017E_P1_MO_346:349).

Se hacen también círculos de lectura con los papás, en donde los papás vienen a leerles un cuento a los niños. Les mencionan cómo se llamó el cuento, qué les gustó del cuento, qué es lo que le entendieron del cuento (2017E_P1_MO_397:401).

Se usan los cantos, las canciones, lo que es el himno nacional, el mixteco y en lengua indígena (2017E_P1_MO_432:434).

Aunado a lo anterior, la docente indicó utilizar el pizarrón instalado en el aula. De acuerdo con la maestra Ofelia, la utilización de este tipo de recurso le es útil en el desarrollo de las actividades que propone para la enseñanza.

En la siguiente tabla se agrupa el tipo de recursos y materiales didácticos empleados por la maestra Ofelia:

Tabla 5.3

Recursos y materiales que utiliza la maestra Ofelia

Tipo de recurso o material	Descripción
Tecnológicos	Vídeos, materiales extraídos de internet y micrófono
Bibliográficos	Libro Vol. I Lenguaje y Comunicación
Lúdicos	Alfabeto móvil, títeres y lotería de nombres
Contextuales	Los padres de familia Mixteco bajo
Del aula	Pizarrón

Fuente: elaboración propia

Categoría d. Dificultades en el desarrollo del trabajo docente.

Con respecto al desarrollo de la labor docente, la maestra Ofelia dijo que, en su opinión, lo que obstaculiza tanto su desempeño como el de sus alumnos es el retraso en la entrega de los recursos financieros que corresponden al PETC. La docente explicó que casi nunca se reciben al inicio del ciclo escolar, y señaló que lo mismo ocurre con los materiales didácticos propios del servicio indígena como son los libros de texto. Además, según lo expresó la maestra, cuando reciben los libros de texto nunca son suficientes para la totalidad de los alumnos inscritos.

Consecuentemente, la maestra Ofelia explicó que, con la finalidad de iniciar su trabajo en tiempo y forma, solventa algunos gastos, sobre todo por concepto de compra de materiales didácticos a fin de que estos sean suficientes y adecuados para las actividades que los alumnos llevan a cabo. La maestra lo explicó de la siguiente manera:

Quisiera hacer muchas cosas y eso, pero también hay veces, no tengo los recursos... no vienen en tiempo y forma. Hay muchos materiales, pero a lo mejor como somos de educación indígena no llegan los materiales en tiempo y forma, o se quedan o no lo entregan o, no sé qué pasa. Por ejemplo, los libros para el alumno de la niñez

indígena y migrante hay veces (que) no llegan todos, nomás llegan poquitos (2017E_P1_MO_500:523).

Por otra parte, la docente explicó, de forma reiterada, que el número de alumnos que integran el grupo es un factor que complejiza su labor. Al respecto vale la pena señalar, que al inicio del ciclo escolar se contabilizaron 42 alumnos, y para diciembre de 2017 en el grupo había 37 niños inscritos; hubo cinco bajas. Por ello, la maestra detalló algunas de las dificultades que se presentan cuando se atiende a un grupo numeroso, como son: la insuficiencia de los materiales, diferencias en los niveles de desempeño de los alumnos y algunos problemas de integración y, algo que resaltó la maestra respecto al servicio indígena en Baja California, fue la presencia de diversas variantes lingüísticas que, a su juicio, impide homologar la enseñanza de una lengua indígena. Las siguientes fueron parte de las expresiones de la maestra Ofelia:

La dificultad, yo creo que (es) la cantidad de niños. Por la cantidad de niños si se me hace muy complicado, eso sí está muy complicado, es mucha cantidad de niños y no, pues, no se alcanza, la verdad, a darles la atención que se debe a cada uno de los niños. Aparte, son niños que tienen tres tipos de niveles, o sea, nivel intermedio, avanzado y hasta insuficiente, digamos, que es lo que se maneja. Hay niños que, por ejemplo, no se integran en las actividades y entonces, como maestra hay que estarlos motivando, pero por más que uno los motive, nomás, no se integran. Es diversidad en el aula, pues, hay mucha diversidad. (2017E_P1_MO_574:607).

Por último, la maestra Ofelia expresó, también, dificultades relacionadas con su formación continua. En primera instancia, consideró escasa o limitada la oferta formativa para profesoras en servicio de este nivel educativo. En segunda, refirió la insuficiente especificidad de los cursos de formación disponibles. Por ejemplo, mencionó, la falta de propuestas didácticas específicas para llevar a cabo en las aulas del servicio indígena e incluso la necesidad de conocer mejor cómo trabajar en el aula con los materiales didácticos indígenas. Todo lo anteriormente descrito se sintetiza en la tabla 5.4.

Tabla 5.4

Dificultades en el desarrollo del trabajo docente: maestra Ofelia.

Ámbito	Problemas
Recursos financieros	No se reciben al inicio del ciclo escolar
Materiales didácticos del servicio indígena	Materiales insuficientes, se reciben a destiempo e incompletos
Grupo	Número de integrantes, heterogeneidades en el desempeño académico y de integración, diferentes lenguas y culturas obstaculizan la enseñanza.
Formación continua	Limitada oferta formativa para docentes de preescolar y falta de especificidad de los cursos formativos.

Fuente: elaboración propia

En resumen, el tipo de dificultades enunciados por la maestra Ofelia, evidencian, ante todo, las carencias económicas que enfrenta la escuela para su sostenimiento. Además, el tipo de organización escolar y la falta de atención hacia la docencia del servicio indígena son factores que la maestra Ofelia declaró afectan de forma directa su desempeño. Pese todo ello, la maestra realiza día a día, su labor de enseñanza.

5.4.2 Resultados de la entrevista a la Maestra Lucía.

La maestra Lucía es docente de un segundo grado de un preescolar indígena situado en una comunidad distinta de la maestra Ofelia. El preescolar donde labora la maestra Lucía se ubica a 200 kilómetros de distancia de la escuela observada. Al igual que la participante anterior, la maestra Lucía concedió una entrevista en la cual relató el tipo de organización que realiza a fin de favorecer los aprendizajes propuestos en el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación y, por consiguiente, la alfabetización inicial de sus alumnos preescolares.

Tabla 5.5

Sistema de categorías inductivas que responden la pregunta 1: maestra Lucía.

Categoría	Subcategoría	Definición	Códigos
a. Organización del campo formativo	Estrategias didácticas	Acciones específicas implementadas por la docente que apoyan la labor de enseñanza del campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación.	Inclusión de lenguas indígenas
			Articulación de lectura, escritura y oralidad
b. Actividades del aprendizaje	Para la escritura	Actividades realizadas en el aula que promueven el aprendizaje de la escritura convencional.	Del nombre propio
			De la letra inicial del nombre
			De diversos textos
	De la lectura	Refiere las actividades realizadas por la docente u otros actores con la intención de acercar a los alumnos al aprendizaje convencional de la lectura.	Actividades con cuentos
			Lectura compartida de diversos textos
			Selección y exploración de libros de biblioteca
	Desarrollo del lenguaje oral	Todas las acciones que favorecen la mejora del lenguaje oral en los alumnos.	Conversaciones con los niños
			Conversaciones entre los niños
			Cantos
c. Recursos y materiales didácticos	Tecnológicos	Herramientas tecnológicas tangibles e intangibles que apoyan el proceso de aprendizaje de los alumnos	Audiovisuales
			Libros y materiales digitales
	Bibliográficos	Libros y otros materiales impresos que utiliza la docente	Libros del servicio indígena
			Acervo de biblioteca escolar y del aula
	Material concreto	Juegos y otros materiales lúdicos elaborados o adecuados por la docente como recurso de apoyo en las actividades de aprendizaje.	Adaptaciones
	Contextuales	Elementos del entorno inmediato incorporados al aula	Involucramiento de padres de familia
			Lenguas indígenas
Agentes comunitarios			
d. Dificultades en el desarrollo del trabajo docente	Problemas con materiales	Refiere dificultades asociadas a la disponibilidad de materiales didácticos	Compra de materiales con recursos propios
			Insuficiencia de libros de biblioteca del aula
	Organización en el aula	Situaciones que emergen al interior del aula que obstaculizan el desempeño docente.	Diversidad del grupo
	Con padres de familia	Desacuerdos entre docente-padre de familia relativos al tipo de aprendizajes que adquieren los alumnos en el preescolar	Demandas de enseñanza-aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Interpretación de los resultados por categoría: entrevista a la maestra Lucía.

A continuación, muestro los resultados de acuerdo con las categorías expuestas en la tabla anterior.

Categoría a. Organización del campo formativo.

La Maestra Lucía expresó que la organización del campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación se da a través de la articulación de actividades que involucren a los alumnos en tareas de leer, escribir y conversar sobre diversos temas.

La maestra Lucía expresó que el campo formativo curricular de Lenguaje y Comunicación es, para ella, el de mayor prioridad cuando organiza sus actividades de enseñanza. En su opinión, tanto los aprendizajes concernientes al lenguaje oral como al escrito son parte esencial del conjunto de aprendizajes que, en los documentos oficiales, se señala como principales que se logren en los niños de preescolar. Aunado a lo anterior, expresó su desacuerdo con la idea de que, el aprendizaje de la escritura del nombre propio, sea el único que deba lograrse en el preescolar; por el contrario, propone que es a partir de la escritura del nombre propio que se generan nuevos aprendizajes. La maestra Lucía lo expresó de la siguiente forma:

Básicamente es el campo que más prioridad le damos en sus dos aspectos: en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito ...no coincido con algunas de las prácticas de mis compañeras, siempre, hice un gesto cuando la profe [menciona el nombre de una docente] me dijo que se interesan más por el querer o el decir que el niño aprenda a escribir su nombre sea el único objetivo de los niños de preescolar ¡no! (2017E_P2_ML_596:601).

En tal sentido, la maestra Lucía se pronunció a favor de la creación de ambientes alfabetizadores en donde el niño preescolar acceda a un conocimiento -hasta entonces desconocido- de forma diversificada, y en función de la etapa del desarrollo en la que se encuentre. Describió lo anteriormente expuesto como la intención del enfoque propuesto en el Programa de Preescolar 2011 y advierte al respecto, un desconocimiento generalizado por parte de las docentes del preescolar del servicio indígena, de quienes percibe metodologías de trabajo no propias del nivel. En la entrevista, la maestra comentó:

Difiero mucho porque el enfoque no viene así, dice que vamos a crear un ambiente alfabetizador del niño. Yo puntualizo mucho en este apartado, en el programa nos dice que no enseñar planas a los niños, no exigirle a los niños que escriban, no

enseñarles pues, con una metodología que no es la propia del nivel de preescolar. Porque tratamos de tomar de la metodología de primaria y la queremos en un nivel de preescolar cuando el nivel de madurez del niño no va con ello ¿no?, entonces, en este error o en este desconocimiento de nosotras como educadoras, pues, empezamos a implementar acciones o actividades que no te llevan a fortalecer el lenguaje escrito (2017E_P2_ML_607:615).

De acuerdo con lo descrito por la maestra Lucía, las actividades para el aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita que lleva a cabo con el grupo se relacionan o articulan con el resto de las actividades de aprendizaje concernientes al resto de los campos formativos. De igual forma aclaró que siempre involucra elementos contextuales en el desarrollo de las actividades. Ejemplificó lo anterior al mencionar lo siguiente:

Hoy voy a ver con los niños la forma cómo se elaboran las manualidades, qué ponen de adorno en los pinos y todo eso, porque los ponen, si tiene algún significado. Entonces, manejo el lenguaje oral... entonces voy a poner esfera, pero no voy a poner esfera con la letra e minúscula la voy a poner con la E mayúscula. No es un nombre propio yo lo sé, pero el niño no lo sabe, entonces cuando yo coloco la palabra, ¿Qué colocan en el pino? Esfera, luces... y empiezan a decirme y, todo esto, lo escribo en el pizarrón... entonces estoy generando en ellos espacios en donde empiecen a comparar o a identificar similitudes entre sus nombres y otro texto u otra palabra. Entonces ahí es donde me tomo ese tiempo y, ahí, es donde vinculo esta actividad permanente con la situación, y no la estoy trabajando de manera descontextualizada (2017E_P2_ML_679:691).

Aunado a lo anterior, la maestra Lucía expresó incorporar en su práctica el mixteco bajo. Por ejemplo, dijo que una práctica diaria es el saludo en mixteco porque es la de mayor presencia en la comunidad donde se ubica la escuela, aunque reconoció que incorpora en sus actividades otras lenguas indígenas. La maestra aclaró que no intenta imponer el mixteco sobre otras lenguas, sino que, en realidad, es la lengua predominante entre los habitantes indígenas de la localidad donde labora. Añadió que la actividad tiene la intención de dotar a los alumnos con conocimientos que les permitan acercarse con el resto de los miembros de su comunidad.

Ahorita lo que tienen mis niños es que ellos, como parte de una práctica cotidiana, una actividad permanente, siempre llegamos y nos saludamos en mixteco, porque en la comunidad la mayoría habla mixteco, entonces, tenemos que dirigirnos a la comunidad. Para que ellos también vayan y participen, me gusta mucho incluir a los agentes comunitarios no nada más yo, no imponer nada más una lengua que, pues, a lo mejor no termino de hablar bien, pero tampoco quiero imponerles esa, sino que los niños conozcan que hay distintas, diversidad. Entonces, viene un día a la semana la señora que habla zapoteco, otro día la señora que habla huichol... (2017E_P2_ML_1061:1069).

Con relación a lo descrito, la maestra Lucía agregó ser consciente de la diversidad de lenguas y culturas presentes en la comunidad y en el país. Por tal razón, al respecto comentó: Me apoyo muchos de los papás, yo no domino el zapoteco, no domino el huichol entonces los hago partícipes, por ejemplo, cuando hablamos de los productos de la región. Entonces comparten su información y les pido que nos lo digan en su lengua y que nos hagan la traducción y, después, sacamos como ese escrito en donde ¿a ver como se dice tomate en zapoteco? ¿Cómo se dicen en huichol?, ahora les voy a decir como se dice en mixteco y ya contribuyo también de esa manera (2017E_P2_ML_1052:1055).

De esa forma, la docente explicó que eventualmente invita al aula a distintas personas hablantes de lenguas distintas del mixteco, a fin de dar a conocer a sus alumnos, las variantes lingüísticas presentes en la región. En tal caso, indicó aprovechar a los invitados para que lean en su lengua o bien, traduzcan a su lengua algún texto escrito en español.

Categoría b. Actividades del aprendizaje.

La maestra Lucía igualmente describió las actividades específicas que diseñó y puso en práctica a fin de promover la enseñanza de la escritura. Aclaró que, si bien empieza con la enseñanza de la escritura del nombre y de la letra inicial del mismo, también utiliza otros portadores de texto¹⁵ a fin de que los niños identifiquen similitudes gráficas entre estos y sus nombres.

¹⁵ El término portador de texto es empleado por la docente cuando refiere expresiones o palabras representadas mediante la lengua escrita.

En relación con los aprendizajes de la escritura en niños preescolares, la maestra Lucía indicó que no se trata que los niños logren aprender la convencionalidad de la lengua escrita, sino, más bien, que se debe apoyar a los alumnos para que pasen de un nivel de escritura en el que realizan garabatos, a otro en el que plasmen algunas letras convencionales aun cuando no reconozcan el significado de lo que escriben.

En términos generales, según lo expresó la maestra Lucía, en preescolar, se debe acercar a los alumnos a la lengua escrita. Expresó la importancia de diseñar actividades que involucren el nombre propio y el reconocimiento de la letra inicial del mismo y, para ello, las técnicas de juego resultan novedosas para los niños. Ejemplificó lo anterior con un tipo de actividad lúdica que lleva a cabo en el aula con cierta frecuencia: el denominado juego del ahorcado, que ella misma utiliza a fin de que el niño conozca letras e infiera que al unir las, se forman palabras escritas. El siguiente es un fragmento de lo expresado por la maestra:

Hago este planteamiento de juego, pero actividad también... pero otros dirán, pues pérdida de tiempo, yo no lo tomo como pérdida de tiempo porque dentro de mi planeación está que voy a implementar juegos, dinámicas que tengan que ver con la escritura de su nombre, pero más que nada el visualizarlo. Otro aprendizaje esperado de Lenguaje y Comunicación dice que el niño aprende a respetar las reglas del juego y todo eso. Entonces explico cómo van a ser las reglas del juego: “niños pues vamos a hacer el juego del ahorcado, pero dicen las letras. Ustedes van a decir una letra que se sepan”. Como ya tienen dominio de las letras dicen esa es la K, esa es la L ese es la P ese es la S, de Pablo, de Luis, como ya lo he trabajado con ellos, ya están familiarizados con nombres de letras yo soy la que propongo el nombre, ellos son los que adivinan las letras y después les digo: “si ustedes ven que se parece a algo me dicen algo”, pero yo no les dije a su nombre... entonces, cuando te dicen con esa seguridad quiere decir que ya hay dominio (2017E_P2_ML_737:763).

De la misma forma, la maestra Lucía expresó su interés por dar a conocer a los alumnos la función comunicativa de la escritura. Por lo anterior, dijo diseñar actividades en las que muestra a sus alumnos que es posible comunicarse con otros a través de la escritura. Por tal razón, la maestra Lucía señaló que eventualmente propone a los niños escribir, a través de ella, algunos mensajes cortos dirigidos a sus padres, en los cuales, puedan expresar algo importante. Por ejemplo, un mensaje escrito a través de ella, puede indicar lo siguiente

cuando el alumno lo logra: “ya sé escribir mi nombre”. La maestra Lucía añadió que gusta de este tipo de actividad porque, además de exponer la función comunicativa de la escritura, es posible mostrar a los alumnos la direccionalidad que debe emplearse en nuestra lengua escrita.

Finalmente, la maestra Lucía dijo concebir a los niños preescolares como sujetos capaces de prestar atención a lo que resulta propositivo o novedoso. Por ejemplo, expresó lo siguiente:

Los niños ven, conocen; les ofreces algo nuevo y ellos están a la expectativa de “¿qué va a suceder? ¿Por qué la profe nos puso eso?” y “¿Por qué lo tenemos que hacer?” y empiezan a cuestionar (2017E_P2_ML_787:790).

En tal sentido, aclaró procurar que sus prácticas de enseñanza no resulten monótonas o aburridas para sus alumnos. De tal forma, emplea dinámicas en forma de juegos que permitan a los alumnos participar activamente.

En otro tema, la maestra Lucía relató las actividades de enseñanza de lectura. Expresó emplear el acervo de la biblioteca escolar a fin de acercar a los niños a la lectura, y explicó que esta actividad se efectúa una vez por semana. Para ello, el grupo acude a la biblioteca escolar para seleccionar cinco libros que, posteriormente, son leídos uno a uno a lo largo de la semana. La maestra aclaró que la elección de los libros se hace de forma democrática porque son los alumnos quienes los eligen con base en ciertos criterios como: el gusto por la portada, el título y el tema. Explicó la maestra que, este último criterio, se basa en las inferencias que realizan los niños a través de las imágenes que contienen los libros en sus portadas como en su interior. La maestra relató lo siguiente:

Vamos y seleccionamos cinco libros de acuerdo a los días de la semana. Si ya sé que esa semana no voy a trabajar el lunes, porque hay suspensión, pues nada más les digo que seleccionen cuatro. Entonces, “niños a ver, vayan y seleccionen un libro que más les guste, ¿cuál quieren leer?, ¿Qué libro quieren leer?” y ya van. Entonces hacen la selección ellos y venimos y nos sentamos. Luego vamos a escoger los libros que ustedes consideran o creen que le gustaría que les lea, que les llame la atención. Ven la portada, “¡ese, ese!” y ellos se colocan frente al libro en una fila y ya, así es como seleccionamos los 4 libros o los 5 libros de la semana. Llevamos esos y como quedaron pendientes esos libros, le tomo una foto y luego regresamos la siguiente

semana y ponemos los mismos libros que los niños dijeron y quitamos los que ya leímos y, otra vez sacamos y estamos en ese constante movimiento (2017E_P2_ML_1107:1123).

Al respecto, la maestra Lucía aclaró ser ella misma quien da lectura a los libros seleccionados y, siempre que es posible, permite la participación de los padres de familia u otras personas de la comunidad.

Además de lo anterior, la maestra hace uso del *Rincón de lenguas indígenas*. Este *Rincón* es un espacio para la lectura y fue elaborado por la misma docente, instalado en el aula y equipado con materiales bibliográficos editados por la DGEI. La maestra agregó que permite a los niños seleccionar libros del *Rincón de lenguas indígenas* para llevarse a casa, con la intención de que los lean con ayuda de sus padres y, al día siguiente, los niños den lectura del libro frente al grupo. Según lo indicó la maestra, al término de los eventos de lectura que propicia en clase, pide a los niños cambiar el final de la historia y, posteriormente, expresarlo frente al grupo argumentando los motivos del cambio. Del mismo modo, la maestra Lucía agregó que el *Rincón de lenguas indígenas* favorece la lectura de cuentos en grupo y propicia la participación de los padres de familia quienes son invitados por la maestra, para apoyar con la lectura de algún cuento, dejando abierta la posibilidad de hacerlo en español o en alguna lengua indígena.

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral, la maestra Lucía indicó que es, igualmente, importante en preescolar y que debe priorizarse dependiendo de la etapa en la que se encuentren los alumnos. Al respecto comentó:

Básicamente es el campo que más prioridad le damos en sus dos aspectos: en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito, dependiendo más en el oral, dependiendo en el grado en que estamos. El año pasado yo tuve dos niños de primer grado, niños de 2 años a 3 años, niños que hasta diciembre cumplen sus tres años, o sea en primer grado, era fortalecer los aspectos del lenguaje oral (2017E_P2_ML_596:600).

Alguna de las formas a las que recurre la maestra Lucía, para fortalecer el lenguaje oral son las conversaciones con y entre los niños cuando se desarrollan las actividades de aprendizaje. Según ella, la importancia de permitir a los niños expresarse entre ellos es que, a través de sus conversaciones, los alumnos reflejan la comprensión de lo que un docente intenta enseñarles. Con relación a ello, la maestra hizo el siguiente comentario:

El diálogo de ellos me encantó, porque les decía yo a las mamás, “cómo es posible que nosotros, que estemos aquí, no nos percatemos de tantas cosas” y, por ejemplo, yo grabando me percaté de ello, cómo es que, a veces, nosotros como maestros no prestamos atención a todo este diálogo que ellos tienen (2017E_P2_ML_733:737).

Por lo tanto, la maestra externó que los docentes deben estar atentos a los diálogos entre alumnos. Indicó, además, que la mejor forma de propiciar las conversaciones con los alumnos, es a partir de plantearles un tema y permitir su participación para que expresen su opinión o relaten sus experiencias.

Finalmente, cantar en español y en lengua indígena constituye otra de las actividades señaladas por la maestra Lucía, en las que mencionó propiciar la mejora del lenguaje oral de sus alumnos.

Categoría c. Recursos y materiales didácticos.

Los recursos y materiales didácticos que la maestra Lucía utiliza son de los siguientes tipos: tecnológico, bibliográfico, materiales lúdicos y de tipo contextual.

Los de tipo tecnológico son recursos auditivos, como cuentos grabados o libros digitales extraídos de internet. Los materiales de tipo bibliográfico indicados por la docente, fueron los materiales para uso exclusivo del servicio indígena, así como los libros de la biblioteca escolar y del aula. Por ejemplo, la maestra indicó lo siguiente:

Yo utilizo... siempre los libros de la biblioteca del aula, de la biblioteca escolar, lecturas en internet, hago mucho lo que son, las mismas lecturas que están en la biblioteca del aula, las busco, pero ya en audición... el libro de Mi Álbum lo utilizo mucho, que DGEI nos da, el de Juegos y Materiales Educativos para las Niñas y Niños Indígenas, lo que uso mucho son los libros de Narraciones Indígenas (2017E_P2_ML_1173:1200).

Los materiales de tipo concreto que la maestra Lucía indicó emplear, en apoyo al desarrollo de las actividades de aprendizaje de sus alumnos, son los que adapta o adecúa con un propósito. Lo anteriormente descrito fue ejemplificado por la maestra e indicó que utiliza un recipiente como cualquier otro para guardar colores pero que, se diferencia de otros porque se adorna y rotula con el nombre propio de cada alumno a fin de que lo identifique por su nombre. La maestra Lucía lo indicó como sigue:

Me gusta mucho trabajar con el bote de colores y ponerles su nombre, pero ponérselo yo. Todos los botes son del mismo color, las de las niñas llevan amarillo, por ejemplo, y el de los niños azul, dependiendo... lo que quiero es que todos sean iguales para que el niño reconozca su nombre, primero que reconozca su pertenencia como “ese es mi bote me pertenece a mí porque me pertenece a mí, porque trae mi nombre” (2017E_P2_ML_634:642).

Como lo señalé anteriormente, el involucramiento de los padres de familia o de otras personas hablantes de lenguas indígenas que habitan en la comunidad, es aprovechado por la maestra Lucía como un recurso de tipo contextual. Según la maestra, esto es útil en el desarrollo de las prácticas cotidianas escolares y sirven, entre otras cosas, para realzar tanto la cultura como la lengua de la región. Por ejemplo, expresó lo siguiente:

Los papás... tengo que trabajar con ellos, porque les digo usted haga la traducción, así como lo va leyendo en español, pero vaya leyéndolo, pero ahora en mixteco (2017E_P2_ML_1088:1090).

Invito a los agentes comunitarios... a una persona externa que no es un padre de familia es de la comunidad...y, entonces, cuando ya se acercó el señor y les empezó a contar la historia. Ellos ya recuerdan más al señor y recuerdan más la historia, pero a través del señor (2017E_P2_ML_1179:1186).

La tabla 5.6 resume el tipo de recursos y materiales utilizados por la maestra Lucía y se muestra a continuación.

Tabla 5.6

Recursos y materiales que utiliza la maestra Lucía

Tipo de recurso o material	Descripción
Tecnológicos	Cuentos grabados Libros digitales extraídos de internet
Bibliográficos	Materiales para uso exclusivo del servicio indígena Libros de la biblioteca escolar y del aula
Materiales concretos	Los adaptados o adecuados con un propósito. Ej.: Recipiente para colores rotulado con el nombre propio
Contextuales	Padres de familia u otras personas hablantes de una lengua indígena

Fuente: elaboración propia

Como pudo observarse, y de acuerdo con las descripciones de la maestra Lucía, puede indicarse que gran parte de sus recursos provienen del contexto inmediato. En cuanto a los materiales, según lo indicó la maestra, los que incorpora constantemente al aula son los que la DGEI ha propuesto, hasta hoy, para la educación de los niños indígenas. Sin embargo, en el desempeño de la maestra también se presentan algunas dificultades que describo a continuación.

Categoría d. Dificultades en el desarrollo del trabajo docente.

Entre las dificultades expresadas por la maestra Lucía, destacó la ausencia de recursos financieros en la escuela para la compra de materiales didácticos. En consecuencia, la maestra afirmó comprarlos con dinero propio. Además de lo expuesto, la docente subrayó la insuficiencia de libros de la biblioteca del aula específicamente los que corresponden al Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Al respecto comentó:

Los que si no tenemos son los de la biblioteca del aula que son lo que provee el Programa Nacional de Lectura y Escritura (2017E_P2_ML_1201:1202).

Aunado a lo anterior, la maestra Lucía enfatizó la diversidad de culturas y lenguas indígenas presentes entre los integrantes de su grupo. Dijo que entre sus alumnos hay zapotecos, mixtecos, tsotsiles y huicholes:

Generar situaciones en donde nos comuniquemos en una sola lengua es difícil, porque de esos niños dos son zapotecos, dos son mixtecos, dos son tsotsiles y una es huichol, entonces si tenemos así, como esa diversidad (2017E_P2_ML_1047:1050).

Relató que, por tal razón, le es difícil organizar actividades de enseñanza que propicien la instrucción en una lengua indígena. Ante ello, justificó la decisión de involucrar a los padres de familia en el desarrollo de las actividades anteriormente señaladas, a quienes considera un elemento de apoyo en la enseñanza a través de las diversas lenguas originarias que hablan sus alumnos.

Sin embargo, la maestra Lucía refirió las constantes demandas o reclamos que, por otra parte, le presentan los padres de familia relativos al tipo de aprendizajes que desean para sus hijos en su trayecto por el preescolar. Indicó la docente que los padres reclaman aprendizajes específicos para sus hijos, como leer y escribir de manera convencional, aunque

no especificó si desean que dichos aprendizajes sean en lengua indígena o en español. Lo expresó de la siguiente forma:

La actitud del padre de familia. El que ellos lleguen y te digan: “quiero que le enseñe a leer y escribir...” cuando veo estas reacciones de los padres de familia, los comentarios que me hacen, entonces genero una reunión con ellos(2017E_P2_ML_1223:1228).

Lo anterior es considerado por la docente como una dificultad debido a que utiliza parte del tiempo de clases para dar atención a los padres de familia, a quienes, aseguró, debe explicar los propósitos que persigue el preescolar descritos de forma oficial en el Programa de Preescolar 2011. La tabla 5.7 resume el tipo de dificultades que describió la maestra Lucía.

Tabla 5.7

Dificultades en el desarrollo del trabajo docente: maestra Lucía.

Ámbito	Problema
Recursos financieros	Ausencia de recursos para comprar materiales didácticos
Materiales bibliográficos	Insuficiencia de libros
Grupo	Diversidad de culturas y lenguas
Padres de familia	Demandas de aprendizajes y tiempo de atención

Fuente: elaboración propia

Como pudimos observar a lo largo de la descripción de las categorías que emergieron del material analizado, la maestra Lucía y la maestra Ofelia enfrentan de diferente manera su práctica en el aula. No obstante, el tipo de las dificultades descritas por la maestra Lucía son similares con las declaradas por la maestra Ofelia; ambas docentes consideraron en primer lugar, la falta de recursos financieros y en segundo, la insuficiencia de libros.

Igualmente, las maestras organizan sus labores de enseñanza conforme lo establecido en el Plan y Programa oficiales. En opinión de las maestras, estos documentos les brindan un tipo apoyo para realizar sus tareas docentes, el cual reseño en la siguiente sección.

5.5 Apoyo de los documentos oficiales: Plan y Programa de estudio 2011

En este apartado describo los resultados que dan cuenta del tipo de apoyo que, en opinión de las maestras participantes, les brinda el Programa de Estudio 2011. Cabe aclarar que ninguna

de las docentes entrevistadas mencionó al Plan de estudios antes de ser explícitamente interrogadas sobre él, no obstante, la pregunta de investigación: ¿Qué tipo de apoyo brindan los documentos oficiales (plan y programa de estudio) a las docentes de preescolar del servicio indígena en el impulso de los procesos de alfabetización inicial? y las preguntas propuestas en el guion de entrevista lo consideró. Por ello, se indagó sobre él.

5.5.1 Descripción de los resultados por categoría: maestra Ofelia.

Del análisis de los datos de la maestra Ofelia surgió solamente una categoría, cuyo nombre es orientación. A la misma corresponden dos subcategorías: 1. Al planificar la enseñanza y 2. Vincular los aprendizajes. Lo señalado se presenta en la tabla 5.8 y posteriormente, se refieren los resultados del análisis de los datos de la maestra Ofelia.

Tabla 5.8

Sistema de categorías inductivas que responden la pregunta 2: maestra Ofelia.

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos
Orientación	Considera el tipo de vínculo entre el Plan o Programa 2011 hacia las actividades desarrolladas por docentes.	1. Al planificar la enseñanza	Diseñar actividades
			Establecer líneas de acción
		2. Vincular los aprendizajes esperados	Por campo formativo
			Contextualizar

Fuente: elaboración propia

Categoría: Orientación.

En la entrevista, la maestra Ofelia mencionó, únicamente, al *Programa de estudios 2011* y señaló los siguientes apartados como los más frecuentes de sus consultas: aprendizajes esperados, estándares curriculares y campos formativos.

La maestra Ofelia concibió al *Programa de estudios 2011* como un orientador en la elección de las situaciones de aprendizajes y la definición de los propósitos de las mismas. Según lo expresado por la maestra, el documento conduce la elaboración de su planificación didáctica en la que incluye las actividades de aprendizaje para sus alumnos. Para ello considera los aprendizajes esperados propuestos en el *Programa de Estudios 2011*, los cuales

consulta constantemente a fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en el documento. De este tema expresó lo siguiente:

El programa, de hecho, está muy completo, viene muy bien. Yo... cuando digo: “a ver, ¿qué me falta?” ya me guío en el programa, ya veo a ver qué es, por ejemplo, qué es la situación didáctica, si va estar trabajando proyectos, si va estar trabajando taller...(2017E_P1_MO_612:616).

En otros términos, la maestra retoma las propuestas del Programa como una guía de planeación de actividades y establece diferencias entre situaciones didácticas.

Con respecto a los aprendizajes esperados, específicos del *Programa de Estudios 2011*, la maestra indicó consultarlos constantemente a fin de dar cumplimiento a lo dispuesto y no dejar alguno sin atender. Este comentario parece dar cuenta de una guía normativa que regula una elección y, no tanto, de una guía docente que alimenta u orienta una forma de actuación.

Por otra parte, lo concerniente a los estándares curriculares y los campos formativos, la maestra Ofelia declaró no reconocer sus diferencias y propósitos y, a través de consultar el documento aclara sus dudas y, posteriormente, elabora una planeación didáctica. La terminología didáctica que diferencia logros esperados (estándares) de contenidos de enseñanza (campos) no es reconocida por la docente por lo que nuevamente pone de manifiesto la función normativa de su actuación docente, al señalar que busca no dejar de lado el propósito formativo:

Aunque planeo cada quincena... me vuelvo a guiar otra vez o veo los estándares curriculares y, después, me voy al propósito... Entonces, por eso, por lo regular siempre los estoy leyendo, estoy viendo lo que quiere el propósito de cada campo formativo, porque, pues, para que no, no me pierda...(2017E_P1_MO_635:641).

Con lo todo anteriormente descrito, la maestra Ofelia parece emplear el documento curricular como guía de la actuación que se espera de un docente de preescolar. Finalmente, agregó que el documento le ha sido útil y ha orientado su desempeño como docente.

5.5.2 Descripción de los resultados por categoría: maestra Lucía.

Los resultados del análisis de los datos de la maestra Lucía, al igual que los anteriores, derivaron de un análisis inductivo del cual surgieron dos categorías: orientación y evaluación.

A cada una de las categorías le corresponden subcategorías con las cuales pude obtener los resultados que describiré posterior a la tabla 5.9 que presenta el sistema de categorías mencionado.

Tabla 5.9

Sistema de categorías inductivas que responden la pregunta 2: maestra Lucía.

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos
Orientación	Considera el tipo de vínculo entre el Plan o Programa 2011 hacia las actividades desarrolladas por docentes.	1. Al planificar la enseñanza	Diseñar actividades
			Establecer líneas de acción
		2. Vincular los aprendizajes esperados	Por campo formativo
			Contextualizar
Evaluación	Refiere la utilización de los documentos oficiales como instrumento para valorar aspectos del desempeño de las docentes	1. En la práctica docente	De la interpretación del programa
			Del cumplimiento del programa

Fuente: elaboración propia

Categoría: Orientación.

Durante la entrevista, la maestra Lucía refirió en varias ocasiones que lo concerniente al diseño de las situaciones de aprendizaje que presenta en el aula, las elaboraba acorde a las propuestas del *Programa de Estudios 2011*, como si fuesen una ruta a seguir. En su opinión, la planeación de las acciones docentes para la enseñanza debiese realizarse a partir del contenido o propuesta del documento señalado considerando, ante todo, los propósitos del mismo.

En relación con la planeación de actividades para la enseñanza y su adecuación al contexto de la educación indígena, la maestra Lucía señaló consultar constantemente el Programa. En ese sentido, la maestra aclaró que la consulta descrita la efectúa simultáneamente con el documento *Marcos Curriculares* o, el libro *Juegos y Materiales Educativos*, a fin de comparar las propuestas de enseñanza, interpretarlas y adecuarlas al contexto de su actividad. Agregó que, con ello, siempre que puedo, realiza la vinculación de ambas propuestas oficiales. Mencionó al respecto:

Yo hago la vinculación o la fusión de los campos de los aprendizajes esperados a fin de atender lo que me dice DGEI y lo que me dice el Programa nacional...(2017E_P1_MO_1263:1268).

A diferencia de la maestra Ofelia, la maestra Lucía busca una relación explícita con los materiales de los estudiantes, es decir, no se limita a emplear el Programa como guía normativa, sino que intenta construir articulaciones entre las propuestas programáticas del currículo oficial y las de la educación indígena contenidas en los Marco Curriculares para la enseñanza.

Categoría: Evaluación.

La maestra Lucía señaló entender el enfoque e intención del *Programa de Estudios 2011* y, por ello, consideró su enseñanza acorde con la propuesta oficial. Aclaró que lo anterior, lo confirmó con frecuencia a través de sus consultas al documento con las cuales, pudo valorar sus acciones. De forma específica, aseveró tener plena confianza que, lo concerniente al tipo de actividades para alfabetizar a sus alumnos, las realiza acorde al enfoque del Programa. Con relación a ello, externó:

el campo se llama lenguaje y comunicación y expresión estética en el Marco Curricular y, en el Programa de Estudio nomás lenguaje y comunicación y entonces, ya hago la fusión y articulo. Entonces para mí no me resulta difícil...(2017E_P1_MO_1310:1213).

El programa es para Lucía una guía para valorar sus actuaciones, es un referente a cumplir. A diferencia de la maestra Ofelia, quien precisó utilizar el Programa para orientar la planeación de sus actividades, la maestra Lucía manifestó hacer uso del Programa en los momentos clave de su labor como docente: al planear su enseñanza y, posterior a la misma, para valorarla. Además, declaró utilizar tanto el Programa como los Marcos Curriculares como apoyo en su práctica.

Todos los resultados descritos hasta esta aquí, dan cuenta del trabajo de las docentes en preescolar, de acuerdo con lo declarado en las entrevistas hechas a las maestras Ofelia y Lucía. En lo siguiente, se mostrarán los resultados obtenidos, a partir de las entrevistas a las madres de familia que participaron en este estudio.

5.6 Las madres de familia de un preescolar indígena

En esta sección detallo los resultados del análisis inductivo llevado a cabo a un fragmento de cada una de las entrevistas a las tres madres de familia participantes de este estudio con el fin de responder la pregunta: ¿Qué esperan las madres de familia de un preescolar indígena respecto a los procesos de alfabetización inicial?

Como se mencionó en la sección 5.2.3 las madres de familia participantes en este estudio forman parte de la comunidad escolar donde realicé la observación participante y, sus hijos son alumnos de la maestra Ofelia.

Del análisis efectuado resultó un sistema de categorías que permite dar respuesta a la interrogante planteada. La Tabla 5.10 integra las categorías y las subcategorías resultantes del análisis.

Tabla 5.10

Sistema de categorías para responder la pregunta 3

Categoría	Subcategoría	Definición
Expectativas del aprendizaje	De lectura	Conocimientos de lectura que las madres de familia esperan que sus hijos adquieran en el preescolar.
	De escritura	Conocimientos de escritura que las madres de familia esperan que sus hijos adquieran en el preescolar.
Aspiraciones de enseñanza	De la docente	Conjunto de actividades de enseñanza relativas a la lectura y la escritura que desean las madres de familia.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el orden de las categorías descritas en la tabla anterior, presentaré enseguida la interpretación de los resultados.

5.6.1 Resultados por categoría a partir de las entrevistas.

Todas las madres de familia comentaron durante las breves entrevistas el conjunto de aprendizajes de lectura y escritura que esperan para sus hijos durante su trayecto por el preescolar. Asimismo, señalaron el tipo de actividades de enseñanza que esperan por parte

de la maestra Ofelia. Enseguida describiré los resultados según las categorías enunciadas anteriormente.

Categoría: Expectativas del aprendizaje: de lectura.

Esta categoría refiere el tipo de aprendizajes de lectura que las madres de familia entrevistadas declararon como los deseados para sus hijos en tanto cursan el tercer grado de preescolar.

Referente al aprendizaje de la lectura la madre de familia 4 señaló en entrevista desear que su hijo aprenda a leer tanto en español como en lengua indígena. No obstante, de estos dos, la madre de familia espera que su hijo aprenda a leer preferentemente en español ya que, dijo, aprender en lengua indígena no le favorecería por mucho, puesto que, en la localidad no hablan su lengua materna: el tsotsil. Lo anteriormente expuesto fue expresado por la madre de familia, de la forma siguiente:

De lectura que aprenda a leer todo, pero en español, del tsotsil poco, por nadie le va entender a ese (MA1M_E1_L139:143).

Por su parte, la participante 5 indicó, de forma específica, que espera que su hijo aprenda a leer palabras más no especificó si tales aprendizajes debieran ser en español o en su lengua (mixteco). Agregó al respecto, saber el tipo de conocimientos que de la lengua escrita posee su hijo y, por tal, lo habilitan para identificar algunas vocales e incluso consonantes, siendo capaz de establecer relaciones entre ellas y algunos nombres propios. Lo expresó de la forma siguiente:

Le comento que palabras porque sé, que él ya sabe algunas vocales... algunas letras de sus compañeritos ya las relaciona... (MA2S_E3_L77:78).

Aunado a lo anterior, la madre de familia 5 señaló que su hijo tiene interés por aprender a leer y, por tanto, cuestiona constantemente respecto al sistema escrito. Por ejemplo, expresó que los letreros ubicados en las calles representan un foco de interés para el niño. Dijo lo siguiente:

Él ya pide. Porque me dice, mamá ¿cómo empieza mariposa?... él solito me está pidiendo, no es de que yo diga, vamos a ponernos a esto, no. Él me lo está pidiendo cuando vamos a la calle; cualquier letrerito y dice: dime cómo dice ahí, entonces yo siento que ya es el interés del niño (MA2S_E3_L87:90).

Lo anterior es considerado por la madre de familia 5 como una conducta que contribuye al aprendizaje de la lectura en su hijo, puesto que, según lo dijo, es interés nato por aprender.

Finalmente, la participante 6 expresó preferir los aprendizajes que impliquen deletrear y leer las palabras escritas tanto en español como en lengua indígena, siendo esta el mixteco. Agregó que tanto ella como su hijo tienen la disposición de realizar tareas escolares que resulten beneficiosas para el aprendizaje de la lectura. Lo siguiente fue expresado por esta madre de familia:

Si lo trabajan en la escuela, entonces, yo también lo trabajo en casa (MA3Y_E3_L275:276).

En resumen, la figura 5.6 presenta lo anteriormente expuesto:

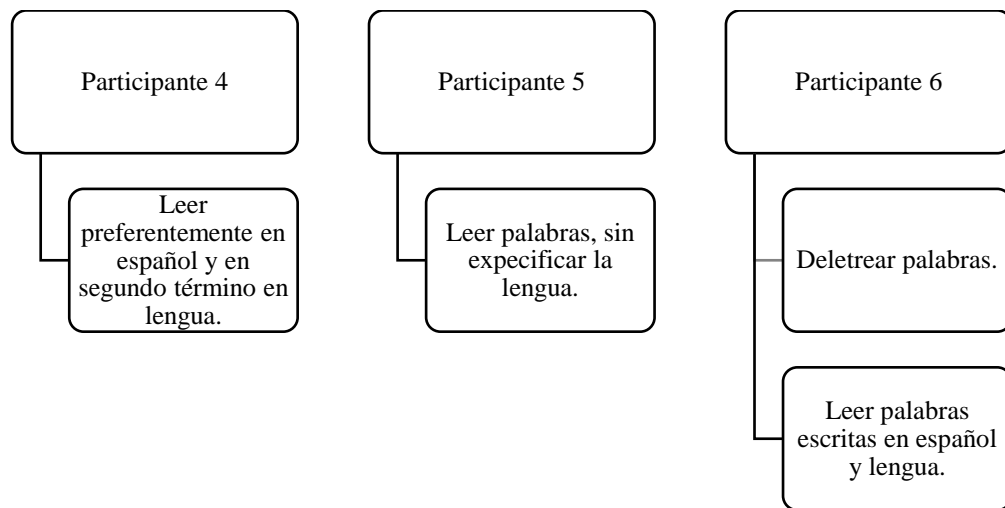


Figura 5. 6 Expectativas del aprendizaje de lectura referidas por las madres de familia

Categoría: Expectativas del aprendizaje: de escritura.

Esta categoría refiere los aprendizajes de escritura que las madres de familia desean que sus hijos adquieran al término del tercer grado de preescolar.

La madre de familia 4 señaló, de forma breve, que espera para su hijo un único aprendizaje: la escritura del nombre propio. Al respecto, comentó que a la fecha de la entrevista su hijo ya había aprendido a elaborar el nombre con plastilina:

A poner mi nombre con eso, pantelina (plastilina), si puedo, dice. (MA1M_E1_L113:114).

En tal sentido, lo que espera esta madre de familia es que, su hijo aprenda a escribir el nombre propio además de moldearlo o elaborarlo con plastilina.

En cambio, la madre de familia 5 espera que su hijo aprenda a escribir palabras completas. Explicó que, a la fecha de la entrevista, el niño ya identificaba vocales y consonantes por lo que esperaba que, en la escuela, aprendiera a formar sílabas y, posteriormente, a escribir palabras. Por tal, explicó que a solicitud de su hijo y, en su hogar, hacía dictados de sílabas o palabras cortas como actividad de apoyo para el aprendizaje de la escritura. Al respecto comentó lo siguiente:

Me está pidiendo mucho que le dicte, entonces es por eso que yo digo que ya iríamos a las palabras porque él ya conoce las letras... o sea a escribir palabras puesto que ya sabe algunas vocales, ya identifica. Si, juntar unas pequeñas palabritas a través de sílabas (MA2S_E2_L79:85).

Del mismo modo, la madre de familia 5 aclaró que su hijo aprendió las vocales, previo a su ingreso al preescolar bajo la mediación de un dispositivo electrónico como es la tableta. Añadió que lo mismo ocurrió con el aprendizaje de algunas consonantes lo que favoreció su aprendizaje respecto la escritura del nombre propio desde el primer grado de preescolar.

Con relación al aprendizaje de la escritura en lengua indígena, la madre de familia 5 declaró le gustaría que, en la escuela, su hijo aprendiera a escribir algunas palabras en lengua, pero dijo concebirlo complejo. Explicó que, en su opinión, no es posible lograr una educación bilingüe dado que, tanto en la región donde habitan como en su hogar se comunican en español en mayor medida. Respecto al tema, la madre de familia comentó lo siguiente:

mi esposo habla mixteco alto y yo hablo mixteco bajo y por eso es que son diferentes las variantes... por eso no podemos establecer una conversación. No hemos podido ponernos de acuerdo, por eso decimos a pues unas palabritas y es lo que le enseñamos a él. Nosotros por ser indígenas ya sabemos algunas palabras, por eso nos gustaría que aprendería, pero, este, nosotros hablamos, pero no lo practicamos por la variante que tenemos. Pero si, si estaría bien que le enseñaran palabras. Nada más palabras, no que la educación fuera en mixteco o bilingüe. Yo considero que no se pudiera llevar a cabo porque estamos aquí y lo que más se habla es el español...(MA2S_E2_L184:208).

La madre 5 agregó que, para su hijo, el uso de la lengua indígena quedaría limitado a la escuela entre sus compañeros, sin poder utilizarla en su hogar o la comunidad:

nada más lo hablaría en la escuela y con sus compañeritos porque son con los que pudiera platicar, pero ya con su familia y demás personas que se encuentre en la calle, no pudiera aplicar lo que está aprendiendo en la escuela. Por eso considero que no (MA2S_E2_L213:215).

Por su parte, la madre de familia 6 expresó desear para su hijo aquellos aprendizajes que le permitan asociar la letra y su sonido para que, de esta forma, pueda escribir sílabas e igualmente palabras e incluso oraciones. Explicó que, si bien su hijo ya posee algunos conocimientos al respecto, le faltan algunos otros más específicos:

Ya me sabe los sonidos. Si le digo que me escriba pa, me escribe. Pero lo que tiene, por ejemplo, al escribir casa, le digo escríbeme casa y le digo los sonidos, a pues va la c, la a, la s y la a, y le digo júntamelo y no sabe unir las palabras, o ¿cómo se dice? ¿las sílabas?, no puede unir las sílabas para completar la palabra pues. Entonces yo siento que le falta más unir las palabras. Si le sale escribir, sílaba por sílaba, pero no unirlas y hacer la oración todavía no puede (MA3Y_E3_L212:218).

En sus respuestas, la madre de familia 6 externó que le gustaría que todo lo anterior involucre la enseñanza, tanto en español como en mixteco. Al respecto comentó tener disposición para apoyar a su hijo en las tareas escolares, más no de asumir el papel de la enseñanza de la lengua porque la considera complicada. Lo anterior, fue señalado de la siguiente forma:

¿No sé si usted ha visto escrituras en mixteco? es un poquito más complicado. Si yo se las digo con letras si me las va escribir, pero no va saber. Si las va saber el significado, pero... se escribe de una manera, pero se pronuncia de otra. De hecho, yo en lengua indígena casi no trabajo con él. Su papá lo trabaja con él, pero hablando. A mí me gustaría también practicarle con él, pero como le digo, se me hace que es un poquito más difícil. Pero si lo trabajan en la escuela, entonces yo también lo trabajo en casa (MA3Y_E3_L256:276).

La siguiente figura resume lo descrito anteriormente con base en las declaraciones de las tres madres de familia participantes:

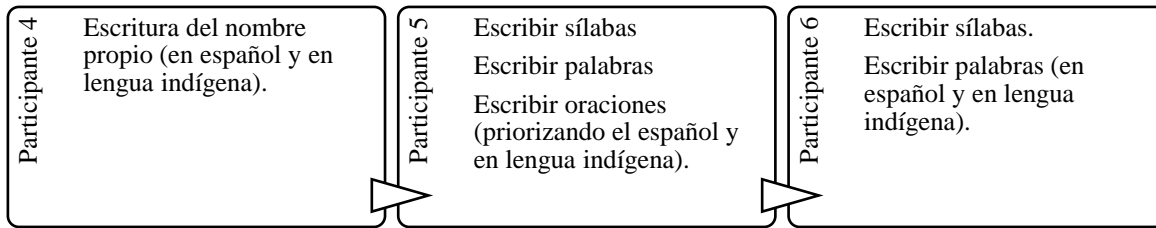


Figura 5.8 Expectativas del aprendizaje de la escritura expresados por las madres de familia

Categoría: Aspiraciones de la enseñanza.

Con respecto a las actividades de enseñanza de la maestra Ofelia, las madres de familia señalaron el tipo de actividades para la enseñanza de la lengua oral y escrita, que esperan se lleven a cabo en el aula.

La madre de familia 4 espera que la maestra Ofelia apoye a su hijo para que aprenda a estudiar, dibujar y pintar. Con respecto a la utilización de la lengua en las actividades de enseñanza, la madre de familia 4 prefiere que sea, mayormente, el español y, menor medida, en lengua. Respecto a lo anterior, cabe mencionar que, la maestra Ofelia es hablante del mixteco alto y el alumno del tsotsil.

Por su parte, la madre de familia 5 indicó que espera de la maestra Ofelia el diseño de actividades para la enseñanza, acordes al desempeño y conocimientos de su hijo:

que le siga enseñando y que ella se dé cuenta en que actividades son las que ayudan al niño. Así para saber ella qué es lo que necesita el niño, por decir, las vocales. Si ella ya se dio cuenta que las vocales ya no las ocupa porque ya se las sabe, entonces ahora relacionar otras letras con las vocales (MA2S_E2_L143:146).

Según lo enunciado, la madre de familia 5 aspira a que la maestra Oralia promueva una enseñanza gradual de la lengua escrita.

Finalmente, la madre de familia 6 enunció que, en su opinión, la maestra Ofelia lleva a cabo actividades de enseñanza que le permiten a su hijo reforzar lo que ella enseña en casa. Por ejemplo, señaló que, a través de juegos de palabras, enseña a su hijo el sistema alfabético y a establecer relaciones entre consonantes y la escritura de algunas palabras:

pues yo con él práctico, bueno más bien jugamos con palabras. Yo le digo una letra y él me tiene que decir qué objeto, cualquier cosita que empiece con esa letra. Por ejemplo, le digo M, mesa y ya su otro hermanito dice, muñeca, ya papi pues dice otra cosa con M. Toda la familia jugamos (MA3Y_E3_L182:189).

Con el ejemplo anterior, la madre de familia 6 comentó desear que la maestra Ofelia realice el mismo tipo actividades de enseñanza de la lengua escrita, que permitan a su hijo continuar aprendiendo lo que aprende en casa. Asimismo, se pronunció a favor de las tareas escolares y agregó tener amplia disposición para apoyar a su hijo a elaborarlas. Indicó que las planas, el dictado e incluso la lectura de palabras son parte de las tareas a las que recurre la maestra Ofelia y las consideró favorables para el aprendizaje de su hijo.

La siguiente figura 5.9 resume lo anteriormente expuesto.

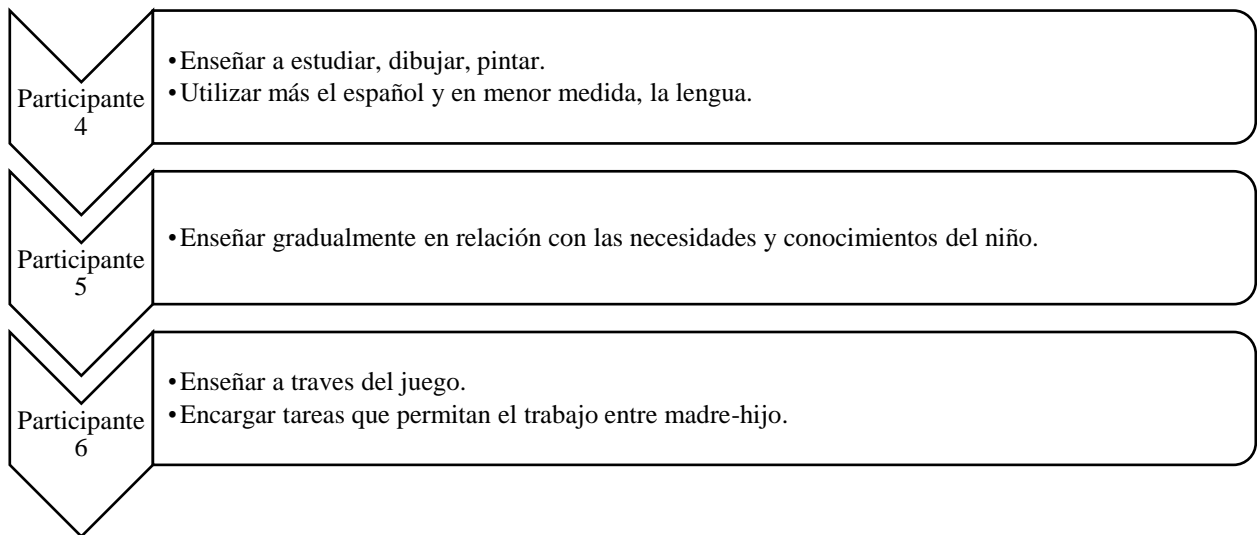


Figura 5. 7 Aspiraciones que con relación a la enseñanza de la maestra Ofelia señalaron las madres de familia

En capítulo siguiente, se discuten los resultados aquí descritos lo que permitirá establecer algunas conclusiones sobre el tema principal de esta investigación.

Capítulo 6. Discusión

En esta sección se discuten los hallazgos descritos en el capítulo anterior con el propósito de ampliar las respuestas a mis preguntas de investigación. Se discute en primera instancia la multiplicidad de condiciones y actores intervinientes: la comunidad, la escuela y las docentes como elementos que confluyen e intervienen en los procesos de alfabetización inicial de los alumnos preescolares del servicio indígena. Del mismo modo, se discute sobre las acciones y las actividades docentes que pudieron registrarse mediante la observación en un aula y, además, mediante entrevistas a dos docentes de preescolares indígenas. Finalmente, se incluye también una reflexión sobre el uso y utilidad que las docentes reconocen de los documentos curriculares oficiales: Plan y Programa de Estudio 2011.

6.1 La comunidad

La comunidad donde se ubica la escuela observada se caracteriza por la constante llegada de personas de diversos grupos étnicos provenientes de estados del sureste mexicano como: Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Veracruz, entre otros. Las familias se han trasladado desde sus lugares de origen a Baja California movidas principalmente por la búsqueda de mejores condiciones de vida y el trabajo agrícola que el lugar ofrece. En la región sur de Ensenada, el campo es la mayor fuente de empleo entre sus habitantes, lo que ocasiona que personas provenientes de otros estados, como los mencionados, sigan llegando y se asienten en esta región. Por lo anterior, en el lugar confluyen culturas y lenguas indígenas distintas a las originarias de Baja California.

Entre las lenguas con mayor presencia en la comunidad son las siguientes: el mixteco bajo, el mixteco alto, el náhuatl, el zapoteco y el triqui. La mayor parte de los pobladores son hablantes del mixteco bajo la cual utilizan en el ámbito de la comunicación de la familia. En cambio, el español es la lengua oficial para la comunicación entre personas, como suele ocurrir en otras comunidades con población indígena (Hamel y otros, 2004; Rebolledo, 2006a, 2006b; Tiburcio y Jiménez, 2016).

En el caso del preescolar indígena que observé, la mayoría de los alumnos son nacidos en Baja California, descendientes de indígenas de distintos grupos étnicos que alguna vez inmigraron al lugar. Para estos niños, el español constituye su lengua materna y la utilizan para comunicarse con sus familiares y sus iguales. Asimismo, poseen conocimientos de las

lenguas indígenas porque las han aprendido a través de sus ancestros. De ahí que un número importante de alumnos del plantel preescolar observado, sean hablantes de algunas lenguas indígenas, además del español.

Pese el derecho que confiere la Constitución en su artículo 2° a los pueblos originarios a preservar sus lenguas y culturas, y el artículo séptimo de la Ley General de Educación que en contempla el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en sus lenguas, los padres y madres de familia de este preescolar aspiran que en la escuela se enseñe más el español que la lengua indígena (CPEUM, Artículo 2° Constitucional, 2001; LGE, Artículo 7°, 2013).

6.2 La escuela

Como la mayor parte de las escuelas indígenas del país (INEE, 2017a), la escuela preescolar que se observó es de organización multigrado, es decir que un mismo maestro atiende a los estudiantes de varios grados escolares. En el marco de las innovaciones organizativas que el sector educativo propone, para apoyar los aprendizajes, esta escuela se encuentra adscrita a dos programas: el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC) bajo la modalidad de jornada ampliada. Por las condiciones de marginación reconocida, la escuela es también atendida por el Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo (PIMMEE). A través de dichos programas, la escuela recibe recursos financieros para su sostenimiento y funcionamiento. Por su adscripción al PETC cuenta con maestros de apoyo que laboran en el horario extendido y, no menos importante, tienen servicio de alimentación para los alumnos. Todo lo anterior como parte de una política pública que tiene como fin principal, brindar a los alumnos mejores condiciones para su aprendizaje además de ampliar la cobertura (SEP, 2010).

A pesar de los apoyos de los programas señalados, sus condiciones materiales limitan el cumplimiento de los objetivos de enseñanza. Al contar solo con dos aulas para atender todos los grados con grupos que son numerosos por lo que, la infraestructura de la escuela resulta insuficiente. Si a la limitación del espacio se suma que en ese mismo sitio se realizan otras actividades administrativas, las limitaciones a la enseñanza se multiplican. En la escuela observada, el aula del tercer grado se utiliza periódicamente como sala de juntas convocadas por la supervisión escolar, instalada también, en el plantel. En tal caso, las clases para el

primero y segundo grado, deben suspenderse y el grupo del tercer grado ocupa el aula de los otros dos. Los estudiantes de los primeros grados, en los que se apoya la alfabetización inicial enfrentan más suspensiones de clases.

Los programas federales de apoyo a la lectura también llegan de forma distinta a la escuela indígena. El Programa Nacional de Lectura (PNL) impulsa la dotación de bibliotecas escolares y de aula, la escuela observada no cuenta con una biblioteca escolar y los libros de las bibliotecas de aula son insuficientes y se encuentran en precarias condiciones. En el ámbito de la alfabetización inicial, los libros son un elemento esencial. Teberosky y Sepúlveda (2009) señalan que, para aprender a leer y escribir de forma convencional, los niños en proceso de alfabetización deben manipular libros, interactuar con lectores y conversar de los temas leídos. Asimismo, en el Plan de Estudios 2011, vigente hasta el ciclo escolar 2017-2018 se prevé que los alumnos de educación preescolar “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven...” (SEP, 2011a, p. 18). En ausencia de materiales para lectura y espacios limitados la lectura no parece ser parte del trabajo cotidiano en el aula.

Por otra parte, los actores educativos de las escuelas estudiadas son todos migrantes: docentes y directivos, estudiantes y sus familias con distinto grado de dominio de la lengua indígena. Como lo señalé en la sección anterior, los alumnos del plantel observado, en específico los de la maestra Ofelia, provienen de familias de distintos grupos étnicos conformando un grupo diverso por sus orígenes lingüísticos, pero asentados en la comunidad desde hace años. En la actualidad, con excepción de una alumna, todos son hablantes del español como primera lengua y, como segunda, el mixteco bajo en diferentes variantes lingüísticas. Hasta ahora, en este preescolar indígena lo concerniente a la enseñanza de la lengua atiende, en principio, las expectativas de los padres de familia quienes apelan por la enseñanza del español. Así, en esta escuela como en otros del servicio indígena la enseñanza de la lengua oral y escrita es bajo conducto del español (Hamel y otros, 2004; Rebolledo, 2006b, 2006b; Tiburcio y Jiménez, 2016).

Destaca el uso ritual de la lengua indígena mixteco bajo o mixteco alto en eventos culturales o para saludar al inicio de las clases. Por supuesto, lo anterior forma parte de los intentos que realizan las docentes por fomentar la preservación de las lenguas indígenas y por atender el mandato constitucional, de otras legislaciones y del Plan y Programas de

estudio 2011, que obliga a las escuelas a brindar educación en la lengua materna de los alumnos indígenas, y a atender a la diversidad lingüística (CPEUM, Artículo 3°, 2013; LGE, Artículo 7°, 2003; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Artículo. 11°, 2003; SEP, 2011a; SEP, 2011b).

En síntesis, puedo afirmar que, aunque la escuela está reconocida como una escuela indígena focalizada para diversos programas de apoyo sectorial, el de lectura no es uno de los programas con presencia. En materia de organización escolar y en función de las limitaciones de espacio disponible, las decisiones de cancelación de clases afectan siempre a los alumnos de los primeros grados. La ausencia de lecturas y de clases pueden ser vistos como dos limitaciones escolares para la alfabetización inicial.

Aunado a lo anterior, los actores educativos tienen un distinto dominio de la lengua indígena y a pesar del esfuerzo de docentes por atender la enseñanza bilingüe en la escuela, las madres de familia, quienes son en su mayoría indígenas inmigrantes de segunda generación, prefieren que se enseñe español a sus hijos.

6.3 Las docentes participantes

Las tres docentes que participaron en este estudio son indígenas y hablantes de la lengua originaria que corresponde a sus culturas. Las tres son inmigrantes en Baja California. Tanto la maestra Ofelia como la maestra Lucía, siendo niñas, emigraron de Oaxaca junto a sus familias hacia Baja California donde se asentaron. Al igual que el resto de las personas de las comunidades donde habitan, llegaron en búsqueda de trabajo en el campo. Es el mismo motivo por el cual la directora siendo una adolescente emigró sola desde Veracruz hacia este estado.

Como señalé, las maestras son hablantes de una lengua indígena: la directora del náhuatl, la maestra de Ofelia del mixteco alto y la maestra Lucía del mixteco bajo. Las tres estudiaron la educación básica en escuelas del servicio general donde aprendieron o perfeccionaron sus conocimientos del español. Y es que, hasta antes de 1992 la legislación mexicana no reconocía explícitamente la necesidad de brindar educación acorde a las particularidades étnicas y lingüísticas de los diversos grupos originarios del país.

Siendo adultas, las maestras ingresaron al sistema de educación indígena en distintos momentos y bajo diferentes circunstancias. Si bien el ser indígenas y hablantes de una lengua

originaria les permitió adscribirse como docentes, se formaron profesionalmente para el desarrollo de sus funciones. El ingreso al magisterio de educación indígena se caracterizó mucho tiempo por emplear en la docencia a indígenas sin estudios superiores, pero hablantes de la lengua de la comunidad que atendería. Fue a partir de 1990 que la UPN profesionalizó a estos docentes indígenas en servicio, a través de la LEPEPMI (UPN,1993). Este fue el caso de la directora, aunque no cuenta con título profesional. Posteriormente la misma universidad ofreció formación inicial a los indígenas interesados en la docencia como ocurrió con la maestra Ofelia quien cuenta con título profesional de licenciatura. Finalmente, a diferencia de la anteriores, la maestra Lucía se formó y tituló como Licenciada en Educación Preescolar en la Escuela Normal y, además, cuenta con estudios de maestría por la misma escuela.

En cuanto a su formación continua, las maestras, de forma disímil, han tenido la oportunidad de seguir aprendiendo a través de la oferta del sector educativo. Por ejemplo, para la directora su cargo ha permitido acceder periódicamente a diversos cursos asociados a sus funciones como gestora y docente. Ella opina que dichos cursos han enriquecido su formación y lo considera benéfico para su desempeño. La situación de la maestra Ofelia es distinta puesto que, no cursa los programas de actualización docente a menos que sean bajo la modalidad presencial. Esto ocurre cada vez menos, dado que la autoridad educativa oferta con mayor frecuencia los cursos en línea. Por su parte, la maestra Lucía ha tenido mayores oportunidades de aprendizaje derivado de sus distintos cargos como funcionaria estatal y otros más por cuenta propia. Ella se considera hábil para aprender, por lo que no duda en continuar su formación siempre que sus actividades profesionales se lo permitan.

Resalta el hecho de que las tres docentes estudiaran su educación básica en escuelas generales y no indígenas, ello habla de un arraigo en el estado de familias indígenas inmigrantes, iniciado desde hace décadas. Ellas, como integrantes de familias indígenas tienen una mayor educación y una posición laboral distinta de la ocupada por sus padres. Crecieron hablando con sus familias lengua indígena por lo que las docentes participantes la dominan y ello favoreció su ingreso al Subsistema de Educación Indígena. Dos de ellas aprovechan las ofertas formativas de actualización que, a últimas fechas, se ofrece en la modalidad en línea y, ello plantea retos adicionales, sobre todo a la maestra Ofelia que mencionó preferir los cursos presenciales.

Por último, a diferencia de otras escuelas, como la estudiada por Rebolledo (2006a, 2006b), es importante resaltar que las maestras no son hablantes de todas las variantes lingüísticas presentes en las aulas bajo su cargo. De ahí que su actividad de enseñanza y sobre todo de alfabetización se complejiza. Las tres maestras utilizan el español como lengua vehicular para la enseñanza, sobre todo de la lengua oral y escrita ya que es la lengua materna de sus alumnos. Enseguida se presentan las figuras 6.1 y 6.2 ilustrando lo anteriormente descrito.

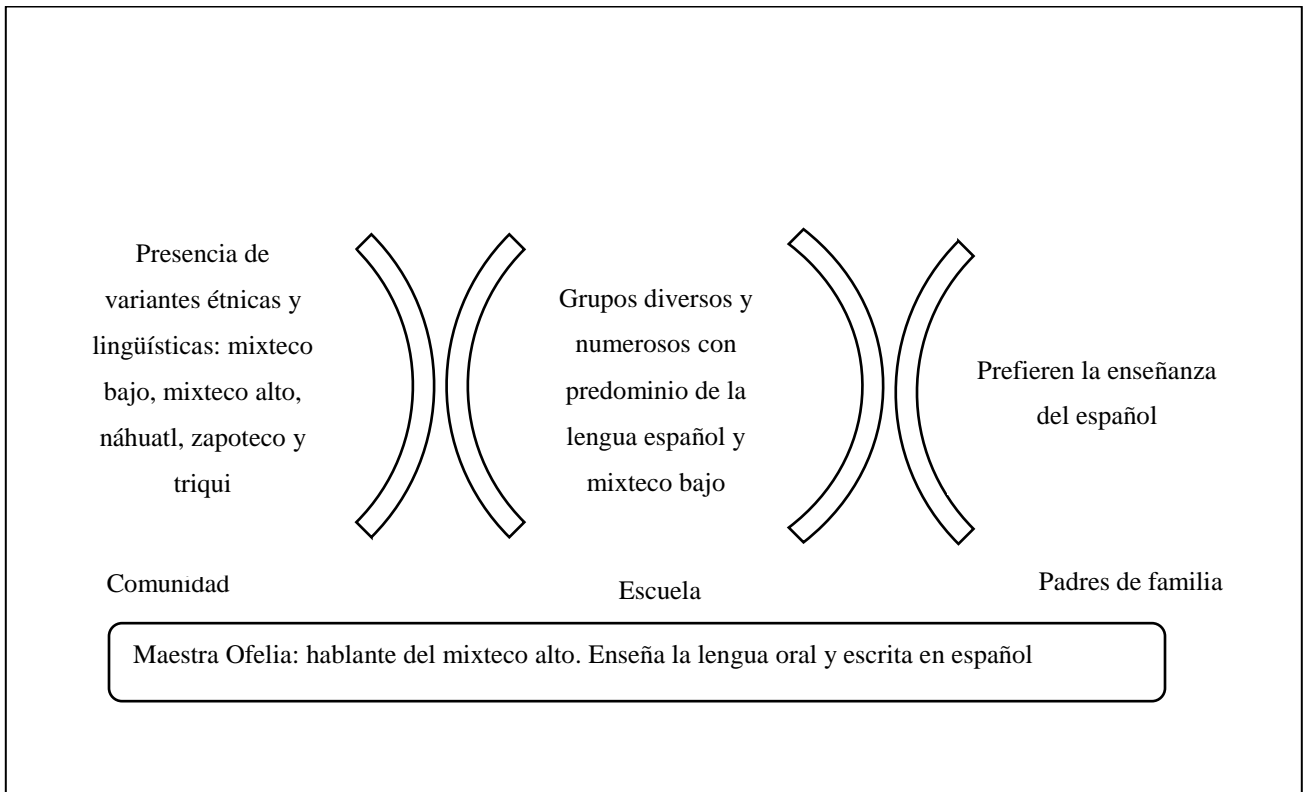


Figura 6.8 Factores que intervienen en la enseñanza de la lengua oral y escrita en el aula de la maestra Ofelia

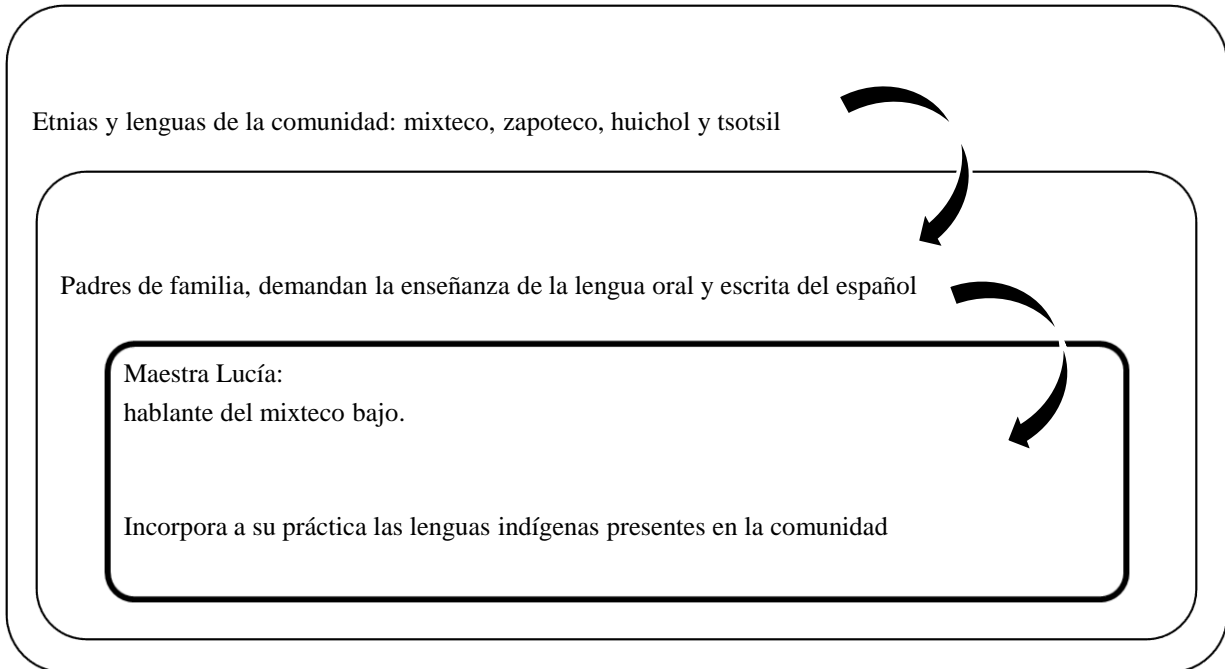


Figura 6.9 Factores que intervienen en la enseñanza de la lengua oral y escrita en el aula de la maestra Lucía

La tensión entre las exigencias familiares y la diversidad de variantes lingüísticas atendidas, hace que las dos docentes empleen el español como lengua de enseñanza sin dejar de incorporar el uso cotidiano de la lengua indígena para hablar en el aula con los estudiantes. Esto como formas de socialización en el uso de lengua original y de promoción al valor cultural que su conocimiento, dominio y uso tiene para la comunidad indígena, que se ha asentado en Baja California.

6.4 El campo curricular de Lenguaje y Comunicación

En este apartado se discuten los hallazgos de la presente investigación en materia de seguimiento curricular en la enseñanza de la alfabetización inicial bajo el siguiente orden. En primer lugar, aquellos hallazgos obtenidos a través de la observación y en segundo, los obtenidos a través de entrevistas.

6.4.1 Actividades para promover la alfabetización inicial observadas en el aula de la maestra Ofelia.

En las 31 sesiones de clase observadas se evidenciaron las actividades que la maestra eligió para favorecer la alfabetización inicial en sus alumnos. Si bien la escritura del nombre propio

tomó relevancia, destacan las escasas actividades de lectura y los limitados espacios para generar conversaciones. Al respecto, Carrasco y otros (2016) señala que, en el preescolar, los niños deberían participar en situaciones que les permita actuar como actores y escritores tanto como conversar, lo que implica el desarrollo de una variedad de situaciones didácticas que articulen el habla, la escritura y la lectura.

De acuerdo con lo observado, la maestra Ofelia empleó cinco tipos de actividades a fin de favorecer el lenguaje oral de sus alumnos. Estas son: los cantos, las exposiciones, las narraciones, las conversaciones y las participaciones orales. De las mencionadas, las que utilizó con mayor frecuencia fueron las que propiciaron las participaciones orales de parte de los alumnos. Sin embargo, debido al número de alumno que componen el grupo, los espacios que brindó a los alumnos para responder fueron limitados en cuanto a tiempo y número de participación. Resalta el hecho de que estas actividades fueron siempre realizadas en español.

En relación con lo anterior, Portecorvo y Orsolini (1992) señalan que los niños preescolares poseen la capacidad para explicar, producir narrativas, tomar posturas en una discusión y finalmente manifestar su conocimiento, expresarlo, repetirlo y predecirlo. En ese sentido consideran posible involucrar a los niños preescolares en situaciones donde se les permita expresarse mediante el lenguaje. Aunque los hallazgos de investigaciones han documentado exitosas experiencias del desarrollo de lengua oral, sus traducciones a las prácticas escolares del preescolar precisan aún de una apropiación didáctica de las propuestas.

Asimismo, el Plan de Estudios 2011 establece que el desarrollo de habilidades comunicativas debe iniciarse desde el preescolar y continuar en los siguientes niveles de la educación básica. Según el documento, estas habilidades involucran la utilización del lenguaje oral además de escuchar e interactuar con otros. De ahí la importancia de generar ambientes de aprendizaje que permitan a los niños expresarse a través de la lengua oral. La maestra Ofelia, aunque permite la expresión oral de los alumnos, limita sobre todo las conversaciones entre compañeros y con ella porque las considera un factor que perjudica la disciplina del grupo.

Fueron de tres tipos las actividades observadas en el grupo de la maestra Ofelia para promover el aprendizaje de la lectura en sus alumnos; las dos primeras conducidas por ella:

1. Las que promovieron la identificación o reconocimiento del nombre propio a través de la

lectura, 2. Las que implicaron asociaciones de letras o nombres con otros nombres o con imágenes y, una tercera actividad la realicé yo como parte de las actividades en las que participé a petición de la maestra, como reporté en la sección 5.3.2. Me refiero a las actividades que fomentaron la lectura de cuentos y otros textos.

Específicamente de la lectura de cuentos Teberosky y Sepúlveda (2009) la recomiendan como una actividad cotidiana para el aprendizaje de la lengua oral y escrita porque a través de la lectura es posible ofrecer narrativas y textos informativos y familiarizar a los alumnos con los usos de la lengua escrita. También otros estudios, sustentados en la psicogénesis de la escritura, han demostrado que los preescolares se alfabetizan en tanto participen en entornos donde se lee y se escribe (Ferreiro, 1983; Ferreiro y Teberosky, 1981; Teberosky, 1989).

Por su parte, Vega y Macotela (2005), desde una perspectiva distinta a la psicogénesis de la escritura, reportan a la lectura de cuentos como una actividad propicia y constructiva en el aprendizaje del sistema convencional tanto de lectura y como de escritura. Señalan que aquellos niños inmersos en ambientes donde practican la lectura con frecuencia, se alfabetizan de mejor manera, o sea aprenden mejor la lengua escrita y, además, enriquecen su vocabulario.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, la maestra Ofelia utilizó actividades que mayormente promovieron la escritura del nombre propio y la copia de letras, palabras y frases en español. Además, permitió a los niños dibujar y, en menor proporción, les solicitó copiar palabras en lengua indígena. No se observó la producción autónoma infantil de textos no convencionales.

Con respecto al aprendizaje infantil de la escritura, se ha señalado que este conlleva un proceso gradual de discernimiento entre dibujos y código escrito. Por ello es necesario que, en la escuela, los niños se acerquen a la escritura; es decir, escriban tanto como sea posible sin que esto represente hacerlo de manera convencional (Ferreiro y Teberosky, 1981). En tal caso, en el aula de la maestra Ofelia, casi todas las escrituras de los alumnos, elaboradas de forma libre, fue el nombre propio, es decir la escritura de palabra y no de texto. Lo anterior, es considerado por la maestra como una actividad favorecedora en la enseñanza de la lengua escrita y, por tanto, las que propone en mayor medida tienen por objeto la escritura del nombre.

No obstante lo anterior, algunos autores como Gallo (2005) y Molinari y Brena (2008) han puesto de manifiesto que los niños escriben textos, aun cuando no sepan hacerlo de forma convencional. Los autores, a través de sus propuestas de intervención con niños preescolares, lograron la escritura colectiva de textos a través del trabajo conjunto entre alumnos y docente. En el aula observada, no se registraron eventos de escritura individual de textos ni de escritura colectiva.

La ausencia de actividades de escritura infantil, más allá del nombre propio puede deberse a que los lineamientos establecidos en el Plan y Programa de estudio de preescolar 2011, indican que, en tal nivel, los niños deben acercarse al sistema convencional de lectura y escritura, pero no aclara cómo hacerlo. Además, el Programa reconoce explícitamente a la labor docente como un elemento crucial en la creación de situaciones de acercamiento al lenguaje escrito y, de esta forma, responsabiliza a las docentes de las decisiones metodológicas que emplean en las aulas (SEP, 2011a). Al respecto, el acercamiento docente observado prioriza los elementos formales de trazo y copia, más que las prácticas de escritura, así sea ésta no convencional.

De acuerdo con lo señalado tanto por la maestra Ofelia como por la maestra Lucía, diseñan y ponen en marcha diversas tareas a fin de favorecer la alfabetización inicial de sus alumnos. Asimismo, emplean diferentes materiales y recursos, pero de la misma forma, enfrentan una serie de dificultades durante el desarrollo de su práctica. Lo anterior, es descrito en la sección siguiente.

6.4.2 Actividades para promover la alfabetización inicial que emplean la maestra Ofelia y la maestra Lucía.

Para la elaboración de esta sección se consideraron, principalmente, los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas en las que participaron las maestras Ofelia y Lucía. Si bien ambas maestras indicaron tener interés por el aprendizaje de sus alumnos destacan algunas cuestiones que marcan diferencias en el trabajo que cada una lleva a cabo. La maestra Lucía evidenció en su discurso algunas prácticas de literacidad muy distintas de las observadas en el aula de la maestra Ofelia. Inicialmente, ambas indicaron realizar un diagnóstico del grupo con el cual diseñan y planifican las actividades que llevan al aula. De acuerdo con el Programa 2011 planificar el trabajo docente es fundamental dado que permite a las maestras organizar su intervención de forma reflexiva y así, llevar a cabo eficazmente

el trabajo en el aula. Así, mediante una planeación las maestras establecen el tipo de estrategias y tareas que utilizan para alcanzar los aprendizajes de sus alumnos.

En materia de escritura, la maestra Ofelia orienta su enseñanza al aprendizaje de la escritura del nombre y la letra inicial del mismo. En cambio, la maestra Lucía lleva a cabo actividades que articulan los aprendizajes tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito. Para la maestra Lucía, la enseñanza de la escritura del nombre no es lo principal en el preescolar, sino que constituye uno de tantos otros aprendizajes que deben adquirir los alumnos de este nivel. Por ejemplo, trata de hacer notar a sus alumnos, la función comunicativa que guarda la escritura, tal como lo señalan el Plan y Programa 2011 (SEP, 2011a; SEP, 2011b). Por ello realiza actividades en las que los alumnos escriben mensajes a través de ella. Para ello emplea el dictado alumno-maestra y así, propicia espacios de escritura para los alumnos en donde reconocen que, un texto escrito es el reflejo de una idea personal. Tal cual lo demostró Gallo (2005) a través de propuesta de intervención descrita en el apartado 3.1.3.

Lo concerniente a la enseñanza de la lectura, según lo comentó, la maestra Ofelia no la lleva a cabo desde inicio del ciclo escolar. En entrevista, comunicó que las actividades de lectura las efectúa durante los últimos dos bimestres de clase, casi al finalizar el ciclo escolar. En tal caso emplea cuentos o textos fotocopiados como el mostrado en la sección 5.3.2. Además, señaló utilizar vídeos en sustitución de la lectura. Por su parte, la maestra Lucía describió a la lectura como una práctica recurrente y añadió que, en su grupo leen diariamente uno de los libros de la biblioteca escolar los cuales, son elegidos por los mismos alumnos. Además, utiliza para la lectura la bibliografía editada por la DGEI y la aprovecha para hacer partícipes a los padres de familia quienes leen a sus hijos.

Resultan evidentes las dos formas de atender a la lectura en el aula, en un caso, el de la maestra Ofelia, como exigencia escolar que “será atendida” al final del curso y, en el otro caso, el de la maestra Lucía, como una experiencia que involucra variedad de textos, de experiencias y de oportunidades para acercar a los estudiantes a la lengua escrita. Actividades de lectura como las que realiza la maestra Lucía con sus alumnos, en las que involucra textos infantiles y a los alumnos como lectores, son consideradas por Steyer (2006) favorables en la construcción de conocimientos del sistema escrito. En opinión del autor, esta interacción privilegia a los niños para que aprendan sobre el uso y contenido de los libros. Además,

propiciar la exploración y uso de los libros permite a los niños establecer interrogantes respecto al sistema escrito y, a la vez, familiarizarse con el mismo. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1983) la adquisición del sistema escrito no resulta de forma casual, sino que deriva de la interacción entre el niño y su objeto de conocimiento. De ahí la importancia de crear esos espacios en las aulas.

Respecto al trabajo que realizan ambas maestras a fin de mejorar el lenguaje oral de sus alumnos, este se vincula con el resto de las actividades de enseñanza. Por ejemplo, la maestra Ofelia inicia la mayor parte de sus clases con una pregunta abierta y da oportunidad a los alumnos para que la respondan. Asimismo, permite a los niños exponer sus producciones escritas. La maestra Lucía admite las conversaciones entre alumnos aun cuando realizan otras actividades de aprendizaje o bien, propicia los espacios para conversar con ellos. De acuerdo con el Plan de Estudios 2011, el desarrollo del lenguaje oral es la prioridad de la educación preescolar. Por ello, en el documento se propone a las maestras el diseño de situaciones en las que se permita a los niños interactuar a través de la lengua oral e integrar al mismo tiempo, elementos culturales. De ahí que las maestras incluyan los cantos en español como en lengua indígena. Por su parte, la maestra Ofelia emplea el mixteco alto y la maestra Lucía el mixteco bajo. Además, dichas lenguas se utilizan en eventos culturales o para saludar. En el caso de la maestra Lucía, el uso de la lengua es más frecuente. Ella incorpora a los padres de familia hablantes de alguna lengua indígena, a las prácticas escolares cotidianas porque considera que de esta forma realza la cultura regional. Por ejemplo, es de su interés mostrar a los alumnos la diversidad de lenguas indígenas que coexisten en la comunidad donde se ubica la escuela por lo que, periódicamente invita al aula a personas de la región que hablan alguna lengua para que expongan o lean textos.

Conducir, participar o guiar las conversaciones resultan evidentemente distintas en las dos maestras. Con Lucía la oralidad forma parte de los encuentros cotidianos en la escuela, a la que invita a los padres de familia para multiplicar oportunidades para los niños de entrar en contacto con las lenguas indígenas habladas en la comunidad. En cambio, la maestra Ofelia emplea formalmente la lengua oral no como recurso de conversación, sino como un medio para comunicar y expresar conocimientos e inquietudes; que ella inicia y controla para hacer participar a los alumnos, quienes no siempre tienen la misma oportunidad y retroalimentación en sus intervenciones, debido a la dinámica y dimensión del grupo.

Además, la lengua indígena de la comunidad, el mixteco bajo, se utiliza únicamente en eventos culturales o rituales y no como lengua de comunicación o de enseñanza.

Estas decisiones docentes descritas expresan concepciones del aprendizaje y del alumno. En su concepción Lucía confía en las capacidades del niño preescolar; dijo procurar realizar actividades novedosas y diversas acorde a las edades de los niños. Por ejemplo, para la enseñanza de la lengua escrita emplea actividades de juego que en su opinión son favorecedoras en los aprendizajes de sus alumnos. Por su parte la maestra Ofelia no señaló nada al respecto.

El tipo de materiales y recursos empleados por las maestras son principalmente de tipo tecnológico, bibliográficos, concretos, contextuales y del aula. De estos, los utilizados mayormente en los procesos alfabetizadores que promueve la maestra Ofelia son los de tipo tecnológico porque asegura, facilitan su enseñanza y el desempeño de sus alumnos. Por ejemplo, el libro electrónico *Mis Huellitas*, obtiene propuestas de actividades didácticas. Por su parte, la maestra Lucía utiliza mayormente los de tipo bibliográfico priorizando el uso de los materiales editados para el servicio indígena. Con ellos prioriza la enseñanza de la lectura. En suma, las maestras afirman utilizar los materiales con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos. Con relación al tipo de materiales que eligen y usan los docentes para alfabetizar, algunos autores consideran importante hacer una cuidadosa selección de los mismos cuidando que estos sean adecuados, diversos y pertinentes para los alumnos (Teberosky y Sepúlveda, 2009; Bottero y otros, 2012). Claro es que, en estos preescolares indígenas, las maestras eligen y utilizan los materiales que forman parte de sus recursos los cuales, como ya se dijo en el capítulo anterior son insuficientes.

La disponibilidad de material impreso es limitada, pero el existente sí lo emplea la maestra Lucía. En cambio, la maestra Ofelia reporta emplear un tipo de material disponible en línea como lo es un manual escolar y, no propiamente materiales de lectura auténticos que, si bien los estudiantes podrán conocer en la escuela seguirán encontrando fuera de ella.

Asimismo, se presentan otras situaciones que dificultan el desempeño tanto de la maestra Ofelia como el de la maestra Lucía, y el logro de una alfabetización inicial plena para sus alumnos. Por ejemplo, entre los señalados por la maestra Ofelia además de la falta de recursos y materiales, destaca el número de alumnos de su grupo, el cual era mayor a 40 alumnos. La maestra Lucía igualmente considera que la falta de recursos y materiales es un

problema importante, pero a ello le añade las expectativas y demandas de los padres de familia, quienes le exigen enseñanzas que no corresponden al nivel preescolar. Por ejemplo, le solicitan para sus hijos el aprendizaje convencional de la lengua escrita. Ambas maestras tratan de resolver las problemáticas que se les presentan, pero consideran que el resultado de su desempeño mejoraría al no enfrentar dichas dificultades.

En ese sentido Ferreiro (1993) señala a las escuelas públicas de Latinoamérica incapaces de lograr una alfabetización inicial derivado de los problemas que comúnmente presenta. Entre estos destaca el tamaño de la matrícula, así como la importancia de que los docentes comprendan el proceso de invención y descubrimiento infantil sobre el funcionamiento de la lengua escrita. Otro problema que el INEE (2017a) destacó es la falta de materiales en las escuelas indígenas, lo que efectivamente evidenciaron las maestras Ofelia y Lucía.

La reflexión sobre las dos formas de conducción docente y sus actividades de enseñanza muestran claras diferencias entre las maestras Ofelia y Lucía. Este es un hallazgo valioso, ya que permite señalar que siempre se presentaron diferentes prácticas, independientemente de las orientaciones curriculares oficiales.

6.5 El uso de los documentos oficiales

El Plan y Programa de Estudios 2011 son los documentos oficiales vigentes hasta el ciclo escolar 2017-2018. Fueron creados por la autoridad educativa a fin de orientar la práctica de los docentes de la educación básica. Así, producto de una reforma que articuló los tres niveles de la educación básica -preescolar, primaria y secundaria-, los documentos destacaron por hacer el reconocimiento explícito de incluir y vincular a la educación indígena a las exigencias de las propuestas curriculares oficiales.

En cuanto al uso de los documentos, las maestras Ofelia y Lucía afirmaron tener consigo un ejemplar de consulta del Programa 2011 y no así del Plan. Afirmaron entender e interpretar sin dificultades, lo propuesto en el documento. Además, señalaron que la organización de su enseñanza se sustenta en las propuestas de intervención contenidas en el Programa, las cuales, reportaron, intentaban cumplir cabalmente.

Aunado a lo anterior, la maestra Lucía concibe al Programa como el conducto mediante el cual valora su práctica, sobre todo cuando intenta adecuar los contenidos

curriculares nacionales a las propuestas para el medio indígena. Para ello realiza una constante comparación entre lo descrito en el Programa y lo descrito en los Marcos Curriculares. Este último, surgido también en 2011 como una guía de orientación para los docentes indígenas con el fin de posibilitarles la contextualización del currículo nacional.

Capítulo 7: Conclusiones

7.1 Los hallazgos de la investigación

A partir de lo anteriormente descrito, a continuación presento las conclusiones de esta investigación. Con la finalidad de ofrecer una visión integrada de los hallazgos, este capítulo se organiza en dos secciones: El servicio indígena en Baja California: escuelas, alumnos y maestros, y Trabajo e interpretación docentes de la propuesta curricular.

7.1.1 El servicio indígena en Baja California: alumnos y maestros.

El Subsistema de Educación Indígena funciona sólo en 24 estados de México, brinda atención educativa a los niños indígenas a través de propuestas particulares, diseñadas por la DGEI, y dirigidas a todos los grupos étnicos. Particularmente, en Baja California existe un número considerable de escuelas preescolares (52) del servicio indígena que, en su gran mayoría, atiende a niños provenientes de diferentes estados del país (la excepción son cinco planteles de ese nivel que atiende a niños de grupos originarios). Sin duda, esta circunstancia distingue a los planteles escolares bajacalifornianos, en ellos podemos encontrar alumnos indígenas hablantes del español y de otras lenguas indígenas, 14 al menos. La diversidad lingüística presente en Baja California dificulta acatar el mandato constitucional de ofrecer una educación que tome en cuenta la lengua materna del alumno.

De acuerdo con los datos obtenidos, los alumnos de las escuelas preescolares donde laboran las maestras participantes, son descendientes de grupos indígenas inmigrantes, muchos mixtecos, zapotecos y triquis. Las maestras reportaron que la mayoría de sus alumnos son indígenas, pero muchos ya nacieron en el estado de Baja California. Además, señalaron que la mayor parte de sus alumnos indígenas, tiene como lengua materna al español y, como segunda (en diferente grado), la lengua indígena de sus familias. Esto obedece, en primera instancia, a que los alumnos son descendientes de tercera o cuarta generación de inmigrantes indígenas que poblaron esta región décadas atrás. En segundo lugar, porque los padres de estos alumnos tienen mayor interés por transmitir a sus hijos el español como primera lengua y, por tanto, en esta región, al igual que en otras del país, la lengua indígena se emplea únicamente para la comunicación con la familia, o bien, en la escuela, pero para actividades escolares puntuales como, por ejemplo, los saludos iniciales o cantar el himno nacional en la ceremonia de los lunes. Los datos dan cuenta de que la lengua indígena predominante en las

escuelas es el mixteco; esa lengua es la que utilizan las docentes para saludar que, por otra parte, es la lengua que ellas hablan.

Los maestros adscritos al servicio indígena son igualmente indígenas, hablantes de alguna lengua indígena (condición para su ingreso al subsistema) y, se han formado, tradicionalmente, en la UPN; aunque también es posible encontrar maestros formados en la Escuela Normal. Es el caso de las maestras Ofelia y Lucía, participantes de la investigación. Ambas son mixtecas, aunque hablantes de diferentes variantes lingüísticas, originarias de Oaxaca e inmigrantes en este estado. Se formaron en la UPN y la Escuela Normal, respectivamente y están adscritas al servicio indígena como maestras frente a grupos de preescolares ubicados en diferentes localidades del municipio de Ensenada.

La normativa oficial de la educación indígena contempla la utilización de la lengua indígena como la lengua vehicular para la enseñanza y por ello, la DGEI ha emitido una serie de documentos, a la par de las propuestas oficiales, a fin de apoyar la labor de los docentes del servicio indígena. Es el caso de los *Parámetros Curriculares* y los *Marcos Curriculares* de los cuales, solo los últimos aplican para la educación preescolar indígena. Estos documentos, seis fascículos, contienen información contextual y normativa, así como una propuesta pedagógica con el objeto de facilitar el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje en las aulas indígenas. Los *Marcos* no son una propuesta curricular, sino un recurso para que las docentes realicen adecuaciones del currículo oficial. La propuesta de uso de los *Marcos curriculares* está incluida en el Programa de Estudios 2011. En este sentido, las docentes de la educación preescolar indígena están obligados a utilizar tanto el Programa como esta propuesta específica para el servicio indígena.

Ante un panorama educativo donde la diversidad étnica y lingüística está presente, las docentes actúan de diferentes formas. Así, mientras que la maestra Ofelia utiliza ocasionalmente la lengua indígena para saludar o cantar el himno nacional, la maestra Lucía incorpora al aula las diferentes variantes lingüísticas de las lenguas indígenas de la comunidad donde labora, a través de la participación de los padres y madres de familia.

Podemos señalar que las maestras actúan bajo apropiaciones conceptuales diferenciadas, resultado de la interpretación que hacen tanto del Programa oficial como de la propuesta pedagógica específica de los Marcos curriculares. A partir de dicha interiorización se aproximan a lo que, idealmente, debería ocurrir en las aulas de las escuelas indígenas. Por

esta razón, aunque de forma disímil, incorporan la lengua materna de los alumnos y las otras lenguas indígenas presentes en la comunidad y, en función de ello, implementan diversas actividades.

7.1.2 Trabajo e interpretación docentes de la propuesta curricular.

De los documentos mencionados, los empleados mayormente por las dos maestras participantes fue el Programa de Estudio; la razón estriba en que conciben que dicho documento respalda y dirige su práctica. Tanto la maestra Ofelia como la maestra Lucía externaron utilizar el documento como guía conducente de su enseñanza, lo que, en primera instancia, da cuenta de la eficacia del documento. Al contrario, los *Marcos Curriculares* sólo fueron mencionados por la maestra Lucía. Ella aseguró que los utiliza con el propósito de contextualizar su práctica, clarificar los propósitos y la especificidad de la educación indígena, esa especificidad que, a su juicio, el Programa de Estudios no contiene.

Lo que es un hecho es que, tanto el Programa de Estudios como los *Marcos Curriculares* carecen de una propuesta didáctica específica para la enseñanza de la lengua escrita en preescolar. Este vacío dirige a las maestras hacia la toma de decisiones en función de sus conocimientos, y de la interpretación de las propuestas oficiales. En los documentos oficiales se establece, por ejemplo, que la enseñanza de los contenidos será en la lengua materna de los alumnos y, este caso, tanto la maestra Ofelia como la maestra Lucía enseñan en español. Además, esta decisión, de acuerdo con las docentes, también obedece a las demandas de los padres de familia, quienes solicitan que los niños aprendan el español.

Ocurre lo mismo con los procesos de alfabetización inicial que propician las maestra Ofelia y Lucía con sus alumnos. Para llevar a cabo la enseñanza de la lectura y de la escritura utilizan el español. Las maestras consideran que su práctica la llevan a cabo conforme la normativa oficial. Afirmaron cumplir con los propósitos curriculares a través de las estrategias didácticas que se establecen para su enseñanza. La diferencia radica en el tipo de interpretaciones que cada maestra realiza a los documentos oficiales.

De acuerdo con lo señalado por las participantes, las dos organizan su enseñanza mediante una planeación didáctica que elaboran con base en un diagnóstico inicial al grupo. A partir de ahí, diseñan e implementan actividades didácticas a fin de favorecer los aprendizajes del campo curricular de Lenguaje y Comunicación establecido en el Programa

de Estudio. Lenguaje y Comunicación es uno de los cuatro campos formativos mediante los cuales se organiza el contenido curricular diseñado para los estudiantes en su tránsito por la educación básica, la cual inicia en preescolar y termina en secundaria; en total comprende 12 años. La propuesta curricular sustenta sus planteamientos en dos enfoques teóricos: la psicogénesis de la escritura y las prácticas sociales del lenguaje.

Acorde con los enfoques mencionados, en la propuesta del Programa de Estudios de Preescolar se señala que las maestras deben priorizar la mejora del lenguaje oral de sus alumnos y acercarlos a la cultura escrita mediante la interpretación y la producción de textos. A pesar de ello, el documento no propone una metodología de enseñanza para que los alumnos logren los aprendizajes planteados. Por tal, las docentes elaboran sus propias interpretaciones y actúan conforme a ellas y, si bien, se les otorga libertad para establecer sus propios métodos de enseñanza, también, de algún modo, complica su tarea, ya que no están completamente seguras de su actuar.

Al no estar determinada oficialmente una metodología de enseñanza, las maestras externaron diferentes concepciones de la propuesta formativa curricular de Lenguaje y Comunicación. Esto, a su vez, se traduce de formas distintas de actuar de tal forma que, para su enseñanza, propician diferentes actividades para lograr un mismo fin, resultado de la interiorización de la propuesta oficial.

Así, por ejemplo, para impulsar la alfabetización inicial de sus alumnos, la maestra Ofelia centra sus actividades de enseñanza en aquellas que involucran la escritura del nombre propio y la letra inicial del mismo, y algunas otras palabras y frases. Observé en el aula que la escritura es fundamentalmente una actividad de copia e igualación de formas convencionales de las letras que conforman las palabras seleccionadas por la maestra para escribir. El texto libre como propósito de escritura no está presente y cuando los niños escriben de forma no convencional, la maestra no sanciona, pero tampoco solicita la mejora de las escrituras creadas por los niños, sólo se centra en la escritura convencional.

Sobre las tipografías de las letras utilizadas por Ofelia, los diseños empleados en el alfabeto, ilustración 5.7 y en el enunciado “ya estoy en preescolar”, ilustración 5.17, así como en la elaboración de letras recortadas, ilustración 5.15, muestran formas “para rellenar” que no son equivalentes a las empleadas en los alfabetos para recortar entregados a los niños, ilustración 5.16. Estas formas para rellenar funcionan más como recursos para iluminar.

La ilustración 5.18 ofrece una complicación adicional en el texto escrito: el uso de comillas y subrayado. Estas marcas paratextuales no son propiamente letras y aunque aparecen en los textos que los alumnos leen, valdría la pena preguntar sobre su funcionalidad en actividades de escritura en momentos en los que los aprendices son aún escritores no convencionales.

En resumen, para la enseñanza de la escritura, la maestra Ofelia implementa mayormente actividades de las que resulten productos observables porque considera que, a partir de ellos, es posible valorar el resultado de su enseñanza. En sus propuestas no sólo hay ausencia de situaciones que permitan a los niños la escritura libre para comunicar sentimientos o ideas, sino que, además no propició la producción y/o corrección de textos.

Siempre que pudo, la maestra Ofelia utilizó el alfabeto ilustrado colocado en el aula, ilustración 5.7, a fin de establecer asociaciones entre letras, nombres de objetos y nombres de los alumnos. Una visión de la alfabetización como enseñanza de convenciones se ponen de manifiesto, al presentar las letras en un alfabeto en mayúsculas y minúsculas con una ilustración que ejemplifica objetos nombrados inicialmente con cada letra del alfabeto.

La maestra Ofelia no impulsó actividades de lectura de cuentos; prefirió introducir, con una intención didáctica, la lectura de un texto proveniente de una página en línea, ilustración 5.9. Los textos informativos tampoco estuvieron presentes en el salón de clases; los libros de la biblioteca del aula son en su mayoría cuentos y, por tanto, constituyen el único recurso para acercar la lectura a los alumnos. Si bien se presentó la lectura en voz alta, los libros de la biblioteca no se utilizaron para la lectura independiente, de tipo no convencional o de exploración como material de lectura.

Por otra parte, la maestra Ofelia utilizó cuentos ilustrados a través de vídeos como sustituto de la lectura de cuentos infantiles, los cuales fueron atentamente vistos por los niños. No obstante, observé mayor interés y atención cuando se llevaron a cabo las lecturas de cuentos de la biblioteca del aula. La maestra Ofelia empleó indistintamente un vídeo y un cuento con el mismo objetivo; los considera recursos de una actividad recreativa más que pedagógica. En ambos casos logró captar la atención del grupo y mantener el orden. Además, consideró que así, brinda a los alumnos la oportunidad de obtener información de tipo literaria. No obstante, a diferencia de observar un vídeo, los actos de lectura tienen mayor beneficio en ambientes preescolares. A través de la lectura en voz alta, el alumno conoce la

función comunicativa de la lengua escrita y los cuentos suelen ser un buen recurso para este tipo de lectura en el preescolar. La lectura en voz alta es leer a través de otros, y se convierte en el método ideal para que los niños descubran el sistema escrito y favorecer su alfabetización. Además, los actos de lectura permiten al niño, distinguir que un texto se lee para comunicar y que es posible hacerlo cambiando la entonación de voz. No permitir la lectura o, incluso, restringirla, es aminorar el aprendizaje del alumno.

Como parte de las actividades de lectura, la maestra Ofelia solicitó a sus alumnos la elaboración de dibujos, como se mostró en la ilustración 5.11, para evidenciar cualquier elemento de la historia que recuerden. A partir de los dibujos, determinaba el nivel de comprensión de los alumnos. Además, cabe señalar que, en la elección de textos o historias, no participan los alumnos, sino que éstos fueron propuestos o elegidos por la maestra.

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral, a pesar de que el Programa lo considera la prioridad en el preescolar, se observó que fue limitado en la práctica de la maestra Ofelia. Para favorecerlo, la docente formuló situaciones en las que preguntaba y obtenía respuestas puntuales; estas situaciones fueron breves. También trabajó exposiciones y, ocasionalmente, algunos cantos. En general, en el aula de la maestra Ofelia no se promueven las conversaciones, ni las composiciones de narrativas o juegos de palabras. Lo que es destacables es que, en ocasiones, se incorporaban palabras en lengua indígena mixteco alto para saludar, contar o cantar el himno nacional. De manera periódica, la maestra Ofelia incorporó el uso del micrófono para que los niños se familiarizaran con él porque, a su juicio, los niños, al escucharse e imaginarse frente a un público, mejorarían su forma de expresarse. Con todo ello, el propósito de la maestra fue mejorar el lenguaje oral del alumno y, al mismo tiempo, que el niño fuera capaz de comunicarse con sus pares.

A la maestra Lucía sólo la entrevisté, una limitación del estudio, sin duda, por lo que no puedo afirmar que aquello que expresó durante la entrevista sea lo que promueve en su práctica. A pesar de ello, la amplia entrevista que me concedió permitió reconocer que la maestra posee una concepción fundamentada de lo que implica alfabetizar a los alumnos preescolares. Así, por ejemplo, la maestra, señaló incorporar diariamente actividades de lectura, tanto en español como en lenguas indígenas (con el apoyo de los familiares de los niños), y mencionó emplear libros variados de diferentes géneros para fomentar la lectura en voz alta. Para la lectura propicia la participación de los padres y otros adultos. Además, de

incitar a los alumnos a actuar como lectores, ya que señaló que permite a los niños la exploración y elección de literatura que “leen” en el aula. Por tal razón, todo indica que la maestra Lucía utiliza variadas estrategias para la organización de sus actividades de lectura.

Para la enseñanza de la escritura, por ejemplo, destaca que la maestra Lucía introduce actividades lúdicas con el fin de que los niños descubran las convenciones de las palabras que aluden a su contexto inmediato. Exhibe la utilidad comunicativa al mostrar a sus aprendices que, a través de mensaje escritos, es posible comunicarse con otros. A partir de ello, la maestra Lucía invita a producir algunos recados a través del dictado del alumno. Posteriormente, estos mensajes, son exhibidos para que los padres de familia lean los mensajes de sus hijos escritos por ella. Y si bien, la maestra, especificó trabajar la escritura a partir del nombre propio, señaló incorporar otras palabras como portadores de texto para llevar a cabo sus actividades. En sus palabras, la maestra expresó que la función del docente de preescolar no es enseñar las convencionalidades de la escritura, sino introducir al alumno al mundo de lo escrito, aun cuando éste no conozca cómo hacerlo de manera convencional.

Para la mejora del lenguaje oral, Lucía dijo preferir las conversaciones con y entre los alumnos. Como lo mencioné, todo ello se desarrolla en español. Para la maestra Lucía las conversaciones entre los alumnos le permiten conocer el nivel de desempeño de los niños, además de promover la mejora del lenguaje oral. Por tanto, la maestra concibió a las conversaciones entre alumnos situaciones favorecedoras de los propósitos expresados en el currículo. Además, tanto los entornos de lectura como de escritura que lleva a cabo con el grupo, permiten, aseguró, la participación activa del alumnado. Esto porque en el desarrollo de las actividades y desde su inicio, los alumnos deben tomar decisiones del tipo de materiales que emplearan para el desarrollo de sus tareas. Esto, dijo, admite una colaboración constante y activa entre la maestra y los alumnos, lo que favorece los aprendizajes del grupo.

El tipo de actividades que desarrollan las maestras Ofelia y Lucía obedece a diferentes motivos. En el caso de la primera, a quien además de entrevistar también observé, la mayor parte del tiempo efectivo de clase lo dedicó al control del grupo (más de 40 alumnos). Aunado a ello la escuela a la que pertenece funciona como multigrado en ausencia de una directora con nombramiento oficial. Como muchas otras escuelas del servicio indígena, quien tiene a su cargo el primero y segundo grado debe encargarse de las tareas directivas y de gestión y, por tanto, se ausenta periódicamente del plantel. En tales situaciones, la maestra Ofelia tiene

como tareas encargarse de su grupo, del grupo multigrado (niños de tres y cuatro años), y de la escuela, lo que resta tiempo a las actividades de enseñanza en el aula.

Además, según lo señalado por las maestras, su enseñanza se circunscribe a las propuestas del Programa de Estudios, el cual analizan e interpretan a fin de atender los requerimientos curriculares. Lo que es evidente es que adaptan su enseñanza conforme las concepciones pedagógicas que su formación inicial y continua les ha brindado. En el caso de la maestra Ofelia, formada de inicio en la UPN, no obtuvo un conocimiento especializado de la educación preescolar. Esta formación le brindó otro tipo de conocimientos que le permiten hacer un análisis valorativo de la práctica docente en el medio indígena. Por su parte, la maestra Lucía se formó en la Escuela Normal y se licenció en educación preescolar, lo que la habilita para actuar de forma más específica en su enseñanza con niños preescolares.

La maestra Ofelia sustenta su labor en el Programa, su enseñanza es lineal y acorde con la propuesta oficial. En cambio, la maestra Lucía diversifica y adapta el mandato del documento e incorpora los Marcos curriculares, el único documento que otorga la especificidad a la escuela preescolar indígena. Además, se pueden ubicar diferencias en la formación continua. Mientras que la maestra Ofelia condiciona su formación continua a la modalidad de los cursos de formación presenciales, los variados cargos directivos de Lucía le han permitido acceder a variados programas de formación casi de forma ininterrumpida, lo que es muy valorado por la docente.

En cuanto al tipo de actividades y manejo de recursos y materiales. La maestra Ofelia utiliza su inventiva y crea o adapta materiales y recursos bajo el supuesto de favorecer los aprendizajes de sus alumnos. Por su parte, la maestra Lucía emplea más los de tipo bibliográfico y agrega la bibliografía específica del servicio indígena. Finalmente, las dos maestras reportaron la insuficiencia y el retraso de materiales y recursos.

Se trata de dos profesoras de preescolares indígenas ubicados en un mismo entorno geográfico que asumen el reto de alfabetizar a sus alumnos bajo la misma condición: la diversidad. Ante la ausencia de propuestas específicas oficiales, y las políticas de atención educativa que impone un tipo de organización escolar que no garantiza la equidad, las maestras toman decisiones que se traducen en distintas formas de enseñanza. Aunque parecieran evidentes las diferencias en sus prácticas de enseñanza, es preciso considerar, en primera instancia, el tipo de formación de las maestras porque pareciera que, a partir de ello,

adoptan diferentes perspectivas para el tratamiento pedagógico en el aula. Aunado a ello, en el actuar de las maestras también se evidencian las demandas de los padres y madres de familias y, en función de ello, adoptan y adaptan sus prácticas.

Lo que hasta aquí no se ha considerado son las capacidades que poseen los niños de estos preescolares, y que los habilita como cualquier otro a iniciarse en el proceso formal de su alfabetización. Los alumnos de las maestras participantes enfrentan las carencias de su entorno y, además, de la propia escuela, resultado de las políticas bajo las cuales operan. En tal sentido, la falta de libros, materiales y recursos financieros constituyen los principales obstáculos de la alfabetización inicial en escuelas preescolares y más aún, si éstas, atienden a niños de sectores desfavorecidos como es el caso de las escuelas que forman parte del contexto de este estudio. Es preciso considerar que, para muchos de estos niños, la escuela constituye un espacio privilegiado (o el único) de acercamiento a la lectura y la escritura, además de ser un lugar para conversar y comunicarse con sus pares.

Multiplicar las observaciones en otras aulas permitirá describir con mayor detalle lo que parecen ser dos prácticas de enseñanza que ocurren en las aulas, independientemente de lo establecido en los documentos curriculares. Una de ellas es definida por una forma de ver el lenguaje solo para la escuela, y está orientada más por fórmulas de intercambio y participación lingüística que emplea mayormente manuales escolares. Otra práctica entiende la presencia de la diversidad textual al alcance de los niños, busca emplear textos variados, pero, también, asegurar funcionalmente la presencia de la lengua indígena oral en la escuela a partir de convocar regularmente a los adultos que la hablan, familiares de los niños.

Referencias

- Alzás García, T., Casa García, L. M., Luengo González, R., Torres Carvalho, J. L. y Verissimo Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*. 3. 639-648. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1009/985/>
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Botero, V., Palma, E., Pelizza, L. y Rosales, P. (2012). ¿Cómo enseñar a leer sin pedir que deletreen? una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 59, (169-187)
- Braslavsky, B (2003). Que se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(4), 35-68.
- Castillo, I., Salazar, L. y Llorent, V. (2014). Alfabetización en segunda lengua en las escuelas indígenas Wayuu del Estado Zulia: Currículum, políticas educativas y prácticas docentes *Omnia*, vol. 20, núm. 2, (71-85).
- Carrasco, A., Cordero, D., Chacón, M., Gatti, S., Hernández, B., López, G., Macías, V. y Ramírez, N. (2016). *Alfabetización inicial. Libro del maestro*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla: Puebla.
- Centro Virtual de Innovación Educativa. (2018). *Planes 2018*. Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://cevie-dgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-2018/10-planes-de-estudios-2018/62-preescolar-indigena-a>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquía.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3°. Diario Oficial de la Federación (2002, 12 de noviembre). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf
- Coordinación Estatal de Educación Indígena. (2018). *Plan anual de trabajo. Componente 1 y 2*. (Informe No.1). Ensenada, B.C.: CEEI.

- Diario Oficial de la Federación. (20 de agosto de 2012). *Acuerdo número 652 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe*. Secretaría de Gobernación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264721&fecha=20/08/2012
- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. *Boletín 32, Proyecto Principal de Educación*, 25-30.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 4(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (2ª. Edición) México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Gallo, A. (2005). Cuando las ideas se hacen cuento. Un proyecto de escritura colectiva en el jardín de infantes. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (3). 18-28. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Gallo.pdf
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.
- Hamel, R.E., Brumm, M. Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004) ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, (83-107).
- Hernández, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Revista Decisio*, 21, 18-24. Recuperado de www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio21_saber3.pdf
- Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>

- Infante, I. y Letelier, E. (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Lantina y el Caribe: UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010): *Estadísticas a propósito del día del niño*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/.../estadisticas/.../niño2.doc>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, 2008-2012*. PINALI. México: INALI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Reporte general de resultados de la evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje (ECEA) 2014/ Primaria*. México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016b). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos*. Documento conceptual y metodológico. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017a). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016*. Educación básica y media superior: México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017b). Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas. México: Autor Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018b). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/M/109/P2M109.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018c). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a, junio). *Comunicado de prensa No. 50*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/comunicados/Comunicado-50.pdf>

- Jiménez-Naranjo Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*. 14 (1) 60-72. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a5.pdf>
- Kawulich, B. (2005). La observación como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*. 6 (2) Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 44, Recuperado en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503440>
- Ley General de Educación. (2013). Decretada por el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003, reformada en 2010, 2012 y 2015). Decretada por el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- López-Bonilla, G. y Pérez Frago, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (Coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). México: Asesoría en Tecnologías y Gestión educativa, S.A. de C.V.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: qualitative sozialforschung social research*, (1) 2. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
- Medina Fuenmayor, J. D. (2012). El trazo recurrente como tránsito de la escritura no convencional a la escritura convencional. *Synergies Venezuela* 7. 77-90. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/medina.pdf>
- Moliniari, M. C. y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. a. *Enredarnos* (1), 1-31. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf
- Montes de Oca, L. (2015). Entre activistas, funcionarios e industriales. Aplicación de la etnografía -enfocada y política- en escenarios de gobernanza. *Nueva Antropología*, vol. XXVIII, núm. 83, julio-diciembre, 2015, 25-46.
- Peredo, A. (2008). El inicio del trayecto en la formación de un lector preescolar y primaria: planes de estudio, fundamentos y congruencia. En A. Carrasco, G. López Bonilla y A. Peredo. *La lectura desde el currículo educación básica y media superior en*

- México. *Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. México: Universitaria.
- Pérez Martínez, M., Pedroza Zúñiga, L. Ruiz Cuéllar, G. y López García, A. (2010). La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE.
- Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(33), 9-30.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1) 125-141.
- Rebolledo, N. (2006a). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. (Primera parte). *Didac* (47) 22-34.
- Rebolledo, N. (2006b). Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México. (Segunda parte). *Didac* (48) 19-25.
- Reese, L. y Feltes, A. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica* (43) 1-18.
- Ricca, M. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial? *Revista pilquen*, 14(8), 1-9.
- Rosemberg, C., Stein, A., Terry, M y Benítez, M. E. (2007). Aprender a leer y escribir en el hogar. Un programa de alfabetización temprana para niños de barrios marginados. *Lectura y vida*, 28(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Rosemberg.pdf
- Ruggerio, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.02
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researches*. Los Ángeles, CA: SAGE.
- Salgado, J. (1984). *La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales*. México: Unesco. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel12.pdf
- Salinas, G. (2015). *La propuesta pedagógica en las Licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena (LEPEPMI-90)*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/1gisela-salinas-la-prop-ped.html>

- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Orientaciones pedagógicas para las escuelas de tiempo completo. México: Recuperado de <http://www.sec.gob.mx/coordinacion/uploads/Estrategiasfinalbaja.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante*. Recuperado de http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00001.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y Técnicos docentes en Educación Básica*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB.
- Secretaría de Educación Pública- Dirección General de Educación Indígena. (2008). *Parámetros Curriculares para la educación indígena*. México: SEP-DGEI.
- Smith, P., Jiménez, R. y Ballesteros. R. M. (2005). ¿Hay una pedagogía nacional de la lectoescritura? Una mirada a la construcción social de lectores y escritores en México. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*. 14-24.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steyer, V. (2006). La marca del final del texto. Evidencias de la psicogénesis de la representación de la figura del lector. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27 (2). 14-24. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n2/27_02_Steyer.pdf
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*, 288, 161-183.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11(3), 2-15.

- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30 (1). 18-28. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Teberosky.pdf
- Tiburcio, C. y Jiménez, Y. (2016). La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 121-141.
- Tinajero, G. (2007). *Perspectivas Pedagógicas de los docentes indígenas*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Tinajero, G. (2018). *Estudio sobre las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas de tiempo completo de Baja California*. (Informe No. 1). Ensenada, B.C.: IIDE.
- Tojar, J. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. España: La muralla.
- UNESCO. (2001). *Proyecto de propuesta y plan de acción de un decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización* (Informe 161EX/7). Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122204s.pdf>
- UNESCO. (2002). *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas* (BR/2002/PI/H/3). Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133672s.pdf>
- UNESCO. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- UNESCO. (2009). Marco de acción estratégico internacional. Decenio de las naciones unidas de la alfabetización. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Comunicado de Paris sobre alfabetización y sociedades sostenibles (informe ED/PLS/YLS/2015/ME/1)*. Paris: Reunión Mundial sobre Alfabetización y Sociedades Sostenibles. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002344/234483s.pdf>
- UNESCO. (2016). Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena. México: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1993). Licenciatura en Educación Preescolar. Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena. Plan de Estudios. UPN: documento interno.

- Vega, L. y Macotela, S. (2005). La alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf
- Viveros Márquez, J. y T. Moreno-Olivos (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: un estudio de caso. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. 10 (3) 55-73.