



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

TITULO: Cultura escrita de los niños y sus madres en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación primaria: generación de nuevas prácticas sociales

---

AUTOR: Juana María Méndez Guerrero

---

FECHA: 2019-09-26

---

PALABRAS CLAVE: Contexto sociocultural, Cultura escrita, Enseñanza aprendizaje, Prácticas sociales, Lengua escrita.

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
GENERACIÓN



“CULTURA ESCRITA DE LOS NIÑOS Y SUS MADRES EN EL  
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA: GENERACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS  
SOCIALES”  
TESIS

QUE PRESENTA:

JUANA MARÍA MÉNDEZ GUERRERO

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA

TUTOR: DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., FEBRERO DE 2019.



Esta es una copia que se localiza en el repositorio institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) en la colección de documentos de titulación: Documentos Recepcionales

BECENE Dirección URL de esta obra:

<http://beceneslp.edu.mx/docs2019/13241305>

Versión: Publicada

Documento:

Tesis

Datos bibliográficos

Méndez Guerrero, Juana María. 2019, "Cultura escrita de los niños y sus madres en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación primaria: Generación de nuevas prácticas sociales", San Luis Potosí, S.L.P.: México.

Reúso

Esta obra está licenciada bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución -No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licencia solo permite descargar este trabajo y compartirlo con otros siempre que se acredite a los autores, no se puede cambiar el documento de ninguna manera ni usarlo comercialmente.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*“... Jesús, inclinado hacia el suelo,  
escribía en tierra con el dedo” (Jn. 8.6).*

*Gracias por cada acto de Amor puro que durante este proceso recibí, realidad en un instante de eternidad que une en el infinito, aquello que los ojos del cuerpo no ven y en el espíritu permanece intacto e inquebrantable.*

## Resumen

Se presenta la investigación en torno a la cultura escrita, desarrollada en la colonia Casanova, antes rancho “El Mezquital”, al norte de la capital de San Luis Potosí, México. Es de tipo aplicada, orientada a la transformación, con enfoque cualitativo y perspectiva teórica sociocultural. El propósito que dio curso al estudio fue comprender cómo generar nuevas prácticas sociales mediante la cultura escrita de los niños y sus madres en su contexto, con la articulación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización.

En el reconocimiento del contexto convergen prácticas sociales mediadas por las instituciones gubernamentales, religiosas, familiares y actividades económicas. De forma particular existen dos prácticas sociales relevantes para los habitantes del contexto, que ocurren en el ámbito social y virtual, la primera con el envío y recepción de mensajes y la segunda, escuchar, cantar y bailar primordialmente cumbias, huapangos y rap.

Los principales aportes son: la admisión de los conocimientos que poseen las madres respecto a la cultura escrita del contexto, influido por sus historias de vida. Las relaciones construidas en las prácticas sociales a través de la oralidad, la lectura y la escritura; además, la reflexión del contexto social y cultural de su realidad que detonaron el proceso de empoderamiento de las mujeres que participaron en la investigación y generó nuevas prácticas sociales que surgieron desde los actores. Con lo cual, se proponen tres categorías, *relaciones simétricas amorosas*,

*empoderamiento de las mujeres con la participación escolar y el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita*, que contribuyeron para generar nuevas prácticas sociales al interior de la escuela primaria, con la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización y en el contexto sociocultural a través de la construcción de eventos de comunicación.

**Palabras clave:** contexto sociocultural, cultura escrita, enseñanza aprendizaje, prácticas sociales de la lengua escrita.

## Índice

Resumen .....	3
Introducción .....	11
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....	14
1.1. Planteamiento del Problema.....	14
1.2. Justificación.....	21
1.3. Antecedentes .....	24
1.4. El propósito del estudio .....	28
1.5. Preguntas de investigación.....	28
1.6. Contexto .....	28
1.7. Culturas escritas.....	49
1.8. Estado de la cuestión .....	64
1.9. Entramado metodológico.....	79
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA .....	103
2.1. Perspectiva teórica .....	103
2.1.1. Sustento psicológico. Perspectiva sociocultural.....	103
2.1.2. Sustento pedagógico.....	110
2.2. Marco interpretativo.....	113
2.2.1. Cultura escrita .....	116
2.2.2. Práctica social .....	120
2.2.3. La relación interpersonal entre los niños y sus madres .....	122
2.3. La innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje considerando la cultura escrita.....	124
2.3.1. Fundamento teórico de la propuesta de innovación pedagógica .	125
2.3.2. Aplicación de la propuesta de innovación pedagógica.....	129

2.3.3. Seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación pedagógica.....	132
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y HALLAZGOS .....	139
3.1. La cultura escrita de los niños permeada por la historia de vida de sus madres.....	140
3.1.1. Yo nací en eso y yo no creo en eso, yo digo: “las niñas tienen que estudiar” .....	141
3.1.2. Que ellos vean que yo estoy leyendo .....	152
3.2. Articulación de la cultura escrita de las madres con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.....	158
3.2.1. Los conocimientos de las madres.....	158
3.2.2. La adaptación de un texto de origen español al contexto local ...	160
3.2.3. La puesta en escena, mostrando mi cultura .....	163
3.2.4. Generación de nuevas prácticas sociales.....	166
3.3. Articulación de las nuevas culturas escritas de las madres con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.....	169
3.3.1. Los conocimientos de las madres.....	170
3.3.2. Diseño de la secuencia didáctica considerando las nuevas culturas escritas .....	171
3.3.3. Los procesos de enseñanza aprendizaje.....	177
3.3.4. Los principios de acción de la práctica docente.....	192
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONTRIBUCIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO .....	196
4.1. El contexto y los espacios generadores en la cultura escrita de los niños y sus madres.....	198
4.1.1. Situaciones demandantes .....	201
4.1.2. Situaciones de andamiaje.....	203
4.1.3. Situaciones voluntarias.....	205
4.1.4. Espacios de afinidad .....	206
4.1.5. Envío y recepción de mensajes .....	209
4.1.6. Escuchar, cantar y bailar canciones .....	210
4.2. Transformación de los procesos enseñanza aprendizaje hacia la generación de nuevas prácticas sociales .....	211
4.2.1. Relaciones simétricas amorosas .....	213
4.2.2. Empoderamiento de las mujeres con la participación escolar.....	215

4.2.3. El niño, mediador bidireccional de la cultura escrita .....	217
4.3. El papel del docente como investigador .....	218
CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES.....	225
Referencias .....	235
Anexos .....	251
Apéndice A. Envío de mensajes por WhatsApp. Ejemplo de análisis de entrevista semiestructurada .....	251
Apéndice B. Envío de mensajes por WhatsApp. Ejemplo de análisis de observación.....	259

## Índice de figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de la colonia .....	29
Figura 2. Croquis aéreo. Ubicación de la localidad.....	30
Figura 3. Servicios ofertados a través de letreros.....	31
Figura 4. "Puesto" que oferta comida los fines de semana.....	32
Figura 5. Calles de la colonia.....	33
Figura 6. Croquis aéreo de la escuela .....	46
Figura 7. Letrero sobre el programa de salud "Seguro Popular" .....	51
Figura 8. Horarios de las clases deportivas que ofrecen .....	52
Figura 9. Avisos colocados por la administradora del centro deportivo .....	53
Figura 10. Horario en que se atiende por la ventana .....	54
Figura 11. Anuncios publicitarios de productos diversos .....	55
Figura 12. Cartel con información para legalizar la unión de pareja ..	55
Figura 13. Tríptico de la "Iglesia Bíblica Bautista".....	57
Figura 14. Canal de YouTube que produce tutoriales con recetas de cocina .....	59
Figura 15. Canal de YouTube "Yuya" produce contenido diverso: tutoriales, blogs .....	61
Figura 16. Espacios generadores de cultura escrita .....	100
Figura 17. Cultura escrita del contexto .....	101
Figura 18. Marco interpretativo para el análisis de los datos .....	115
Figura 19. Cultura escrita.....	126
Figura 20. Fundamento teórico, perspectiva sociocultural .....	129

Figura 21. Fotografía de la visita al Centro Histórico y a la biblioteca de la UASLP .....	147
Figura 22. Niño lee con su mamá durante la visita a la biblioteca ...	148
Figura 23. Día de la presentación .....	164
Figura 24. Ester, cuentacuentos .....	168
Figura 25. Grinch recoge cartas para entregarlas a Santa Claus ....	169
Figura 26. Recado compartido al interior del aula.....	172
Figura 27. Niñas participando en la actividad .....	181
Figura 28. Niño con dos hojas, en una responde el mensaje, la otra será leída .....	182
Figura 29. El contexto .....	199
Figura 30. Práctica social particular del contexto. Envío y recepción de mensajes.....	209
Figura 31. Práctica particular del contexto. Escuchar, cantar y bailar canciones.....	210
Figura 32. Generación de nuevas prácticas sociales.....	212
Figura 33. Nuevas prácticas sociales .....	213

## Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i> Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño .....	39
<i>Tabla 2.</i> Visita a los hogares .....	90
<i>Tabla 3.</i> Fragmento de análisis .....	96
<i>Tabla 4.</i> Fragmento de análisis al interior del aula .....	97
<i>Tabla 5.</i> Desarrollo de la propuesta de innovación pedagógica .....	131
<i>Tabla 6.</i> Análisis desde el enfoque interaccionista .....	135
<i>Tabla 7.</i> Fragmento. Libreto de origen español .....	160
<i>Tabla 8.</i> Fragmento. Libreto adaptado al contexto .....	161

## Introducción

La presente tesis plantea conocer y comprender los procesos de alfabetización, mediante la cultura escrita local, desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana para generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto sociocultural. La cultura escrita es considerada como una práctica social que aborda los usos y las prácticas de la lengua escrita en el contexto desde una postura ideológica y epistemológica, se consideran los pensamientos, las creencias y las actitudes hacia la escritura, la lectura y la oralidad. Por lo tanto existen varias culturas escritas (Street, 1984, 2005). La alfabetización es entendida para esta investigación en sentido amplio, como un proceso que tiene inicio pero que no termina.

El problema que se abordó, estuvo centrado en el proceso de alfabetización, debido a que existe desvinculación entre los propósitos que persigue la escuela y los que se buscan fuera del ámbito escolar (Lerner, 2004), además del desconocimiento del uso de la lengua escrita en las prácticas sociales del contexto (Street, 1984; Kalman, 2004) para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización. En este sentido, la pregunta general de la investigación fue ¿cómo transformar el proceso de alfabetización de los niños mediado por la cultura escrita del contexto hacia la generación de nuevas prácticas sociales?



CULTURA ESCRITA DE LOS NIÑOS Y SUS MADRES EN EL  
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA: GENERACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS  
SOCIALES por [JUANA MARÍA MÉNDEZ GUERRERO](#) se distribuye  
bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-  
SinDerivadas 4.0 Internacional](#).

Se conciben los procesos de enseñanza aprendizaje como una práctica social y su relevancia se debe a que es la base para el desarrollo humano que se representa por un cambio cualitativo en la situación social, por lo tanto, se presenta un cambio en la actividad de la persona. La perspectiva teórica sociocultural dio sustento psicológico para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje. La pedagogía crítica aportó elementos para concebir el trabajo docente y la postura desde la cual se pensó esta investigación de tipo aplicada. Los sujetos participantes fueron los niños y sus madres y se consideraron dos casos, lo que implicó la perspectiva de género, de forma incipiente, pero que permitió identificar características del contexto y de la historia de vida de las madres que permea el acceso a la cultura escrita de sus hijos e influye en su proceso de alfabetización en la escuela.

A continuación se presenta una panorámica general del contenido de esta tesis, en el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema de investigación, las características del estudio, los rasgos del contexto en que se desarrolló y el entramado metodológico. La investigación es de tipo aplicada, orientada a la transformación, desde un enfoque cualitativo. Se emplearon las técnicas de recolección de datos propias de la etnografía, con un análisis interpretativo, que permitieron salir de una postura etnocéntrica para comprender las formas particulares de la lectura, la escritura y la oralidad en el contexto. Se elaboró una propuesta de innovación pedagógica planteada a partir del reconocimiento de las culturas escritas del contexto, el seguimiento y evaluación ocurrió desde un análisis interaccionista.

En segundo capítulo se da a conocer el sustento teórico y marco interpretativo del dato empírico a partir de las categorías cultura escrita, práctica social y relación interpersonal entre los niños y sus madres. Además se da a conocer la perspectiva teórica de una propuesta de innovación pedagógica construida de forma diacrónica durante el

desarrollo de la investigación. En el documento aparece de forma sincrónica para fines de organización, con tiempos lineales del diseño, aplicación y evaluación. El proceso de investigación no ocurrió de esa forma, algunas acciones fueron previas a la comprensión y construcción de la propuesta de innovación pedagógica y la evaluación de la misma contribuyó al diseño. Por lo tanto fue un ir y venir en diferentes espacios, entre el pasado, presente y futuro, en este sentido interespacial e intemporal.

En el capítulo tercero se abordan los resultados y hallazgos de la investigación, se reconoce que la cultura escrita de los niños está permeada por las historias de vida de sus madres. A través de las historias de Magdalena y Ester, mujeres que se empoderaron a partir de su participación en las estrategias planteadas. Por lo tanto, la comprensión de los conocimientos de las madres fue la punta de lanza para articular sus culturas escritas con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, generando nuevas prácticas sociales.

En el cuarto capítulo se señala la contribución al estado del conocimiento, en un primer momento analizando la cultura escrita de los niños y sus madres respecto al contexto, en los espacios generadores. Además, se da a conocer cómo ocurrió el proceso de transformación, se proponen tres categorías propias para el análisis: *relaciones simétricas amorosas, empoderamiento de las mujeres con la participación escolar y el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita*. Se concluye con reflexiones finales en el quinto capítulo, abonando a la perspectiva teórica sociocultural y pedagogía crítica

## **CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **1.1. Planteamiento del Problema**

En México la desigualdad económica y social es un problema que afecta día con día a millones de mexicanos. Principalmente a las entidades que carecen de recursos y oportunidades para satisfacer las necesidades básicas de la población. De acuerdo al Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018), 43.6 % de la población está en situación de pobreza y 7.6 % en pobreza extrema; más del 50% de la población carece de un bien o servicio necesario para subsistir.

Este escenario alude a la influencia del ámbito socioeconómico en los mexicanos, ya que se carece de oportunidades para ejercer el derecho a la educación de calidad, según documentos emitidos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) conforme a los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Los resultados de México en pruebas estandarizadas están por debajo de la mayoría de los países que integran la OCDE y se debe en gran medida al estatus sociocultural del país, según esta organización. Por lo cual se establece la relación entre el nivel educativo con respecto al nivel socioeconómico.

El documento Panorama Educativo (2012) menciona que el *analfabetismo* disminuyó en el país, aunque el resultado es insuficiente para superar la meta propuesta por la Organización de Estados

Iberoamericanos (OEI, 2010), donde se infiere la relación entre el grado de desarrollo socioeconómico y el porcentaje de *analfabetismo*, cita que:

en México, de 2000 a 2010, el analfabetismo disminuyó, en promedio, 0.27 puntos porcentuales anualmente (de 9.5 a 6.8%), pero este ritmo es todavía insuficiente para superar con claridad la meta de 5% para el año 2015, propuesta por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010).<sup>1</sup> Meta que, aunque no es vinculante, no deja de ser una referencia. Se puede inferir una relación entre el grado de desarrollo socioeconómico alcanzado por cada entidad y el porcentaje de analfabetismo. Por ejemplo, en el año 2010, los estados con altos porcentajes de analfabetismo, Chiapas (18.3%), Guerrero (16.2%) y Oaxaca (16.2%), son catalogados con un grado de marginación muy alto (CONAPO, 2011b) y con los menores índices de desarrollo social (INEGI, 2010a).

Los estados con mayor pobreza son los que presentan el índice de *analfabetismo* más alto. Los datos que aparecen en ambos documentos hacen evidente la relación que existe entre los problemas de marginación y pobreza con el porcentaje de *analfabetismo*. La alfabetización entendida como la lectura y escritura mecánica, o como la decodificación del sistema de escritura en habilidades neutrales.

La *alfabetización* en sentido amplio, es un proceso complejo que “tiene inicio pero no fin” (Kalman, 2003c, p. 9), complejiza el problema debido a los elementos que convergen, se entretajan características y particularidades del niño, escuela, familia y contexto, donde la lengua escrita en sus usos y prácticas se encuentra permeada por relaciones de poder, donde además de la marginación y pobreza penetran acciones de índole política, cultural, histórica y pedagógica a nivel local, nacional e internacional que influyen o determinan su participación social.

A continuación, se enuncian algunos hechos o circunstancias específicas que a nivel internacional, nacional y local dificultan el proceso de alfabetización y que muestran la pertinencia de esta investigación:

- la exigencia internacional hacia nuestro país para obtener resultados superiores en PISA, ya que a la fecha muestran bajo rendimiento en los subprocesos de comprensión lectora;
- estudios a nivel internacional y nacional han demostrado que la lengua escrita y por lo tanto las culturas escritas están inmersas en relaciones de poder (Chartier, 1997; Freire, 1970; Kalman, 2002, 2003; Lerner, 2004; Meek, 2004; Street, 1984);
- el currículum vigente (2011) es confuso y maneja términos intrincados, contradictorios para la interpretación o comprensión por los docentes; por ejemplo, habla de las competencias para la vida, señala un perfil de egreso de la educación básica, competencias y propósitos de cada asignatura, “Estándares Curriculares de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales” (SEP, 2011, p. 34) y finalmente aprendizajes esperados, generando imprecisión y ambigüedad entre el Plan y los programas de estudio de cada asignatura;
- el programa de español de primer grado de educación primaria (2011) con enfoque de las “prácticas sociales del lenguaje”, del que a la fecha no hay comprensión profunda de lo que significa el término porque presenta “la coexistencia de enfoques contrarios” (Segura, 2013, p. 296);

- los proyectos didácticos contenidos en el programa de español 2011 carecen de pertinencia para abonar al desarrollo curricular, en ocasiones los intereses de los niños son diferentes e incluso opuestos a los proyectos que sugiere el programa;
- es frecuente encontrar que “los propósitos que persiguen en la escuela [para los niños] al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella” (Lerner, 2004, p. 27);
- en general, en los docentes “no se conoce los usos auténticos de la escritura como usos reales” (Kalman, 2004, p. 124);
- y las prácticas cotidianas de la familia, las creencias y los valores en torno a ellas, que Moll (1993) denominó *fondos de conocimientos*, generalmente no son considerados en el proceso de alfabetización considerada en sentido amplio, “como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas, por oposición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y escritura (la correspondencia entre letras y sonidos) (Kalman, 2004, p. 20).

A partir de las circunstancias enunciadas en torno al problema de estudio y considerando que en el interior del aula los alumnos emiten comentarios alusivos al apoyo que reciben de sus madres y por lo expresado con antelación, es evidente que “el niño no aprende una “cultura” en general. Más bien cada niño aprende una cultura específica, con un conjunto de creencias, prácticas y marcos de trabajo interpretativos [...]” (Miller y Corsano, 1992 en Lacasa, 1997, p. 206). Por lo tanto esta

investigación busca comprender en este proceso, las prácticas y los usos de la lengua escrita local, es decir la que ocurre en el contexto sociocultural con relación al niño y a su madre, esto implica el reconocimiento de lo que significa que tengan acceso a las culturas escritas.

Los datos empíricos recopilados en el registro de observación y en el diario de campo, demuestran que los niños poseen conocimientos, construidos en las interacciones con sus madres. Con la finalidad de situar lo que ocurre en el aula mientras la docente y los niños desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje:

*En forma grupal se toma asistencia con ayuda de una lámina pegada a la pared con el nombre de cada niño, mientras se leía el nombre de cada uno ocurrió lo siguiente:*

*Marcos: [Hijo de Ester, mujer que participa en la investigación] (Levantó la mano)<sup>1</sup> Mi mamá dice que cada letra del abecedario tiene un sonido.*

*Docente: Es verdad*

*Jesy: (Levantó la mano) Pero mi mamá dice que la [h] no porque es muda.*

*Docente: Es cierto.*

*Xóchitl: Pero a veces sí suena, por ejemplo en Xóchitl.*

*La profesora solicitó a cada niño, dieran un ejemplo de lo que afirmaba para que sus compañeros comprendieran lo que referían. Marcos dijo la palabra chango, se anotó en el pizarrón y se preguntó a sus compañeros si estaban de acuerdo con Marcos, los cuales gritaron “sí”; Jesy hizo lo correspondiente y mencionó la palabra hormiga, se anotó y nuevamente sus compañeros estaban conformes con lo que expresó la niña,*

---

<sup>1</sup> En este caso como en los siguientes utilizaré corchetes [ ] para hacer agregados y aclaraciones; paréntesis sencillos ( ) para hacer comentarios relativos a acciones, formas especiales de hablar y puntos suspensivos para evidenciar pausas cortas efectuadas por los participantes. (Kalman, 2003, p. 223).

*respecto a la ausencia de sonido de la consonante, la mayoría asintió y el resto levantó la mano en señal de aprobación. Finalmente Xóchitl mencionó su nombre.*

*Analizaron las tres palabras que los niños enunciaron y que permitieron argumentar sus comentarios, los cuales procedieron de lo que sus madres les dijeron en casa. (Diario de campo/Oct13).*

Con el análisis del corpus de la clase referida, se infiere que los niños poseen algunas nociones, saben, piensan u opinan acerca de la alfabetización, aparece la influencia del contexto sociocultural a través de las orientaciones que reciben de los adultos en casa, en especial de las madres de familia. Se puede decir que dentro de los roles establecidos para las madres se encuentra la orientación de la educación de sus hijos, elemento valioso para los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren al interior del aula como aprendizaje previo de los niños.

En consonancia, los niños han referido la oralidad, lectura y escritura que realizan a través de prácticas sociales en la vida cotidiana, entendida como “el espacio donde los seres humanos construyen y despliegan su subjetividad, su identidad social, vale decir, el centro de la historia personal (Castoriadis, 1993)” (Millán, 2017, p. 203), es decir como sujetos sociales, con su forma de vivir en la colonia Casanova, reconociendo sus conocimientos, comportamientos y costumbres (Adame, 2005) en torno a la cultura escrita, donde se identificó que el niño accede a la cultura escrita a través de acciones que realiza con su madre y la traslada a la escuela, compartida en las interacciones con sus compañeras de clase y docente. Otro fragmento que evidencia la *cultura escrita* (entendida como práctica social) que el niño traslada de su contexto al aula:

*Marcos: maestra mi mamá me compró un libro que era de terror y le dije que si lo podía llevar a la escuela y me dijo que no que porque lo quería*

*leer ella, nada más que ella lo escogió porque yo no encontraba libros con letras, nada más de dibujos.*

*Docente: ¿dónde te compraron el libro?*

*Marcos: me lo compraron por donde vende mi papá rosas y silbato, es que ahí había un bazar donde había cosas y ahí me compré un sombrero y ella me compró el libro. (Marcos se fue a su lugar, tomó una libreta y regresó hasta el escritorio). El mundo es especial por fulanitos como tú (leyó el anverso de un cuaderno). En esta libreta escribí la carta para los reyes magos, nada más que no me trajeron nada y mi papá me compró un regalo (se acercaron dos compañeras y dirigiéndose a ellas, abrió la libreta). Este papel es muy importante porque es del catecismo, porque ya me metieron al catecismo. (Extiende con la mano izquierda el recado y con la mano derecha sostiene la libreta, mientras las niñas escuchaban y observaban con atención).*

*Docente: ¿por qué es muy importante el papel?*

*Marcos: porque mi mamá escribió aquí: "hablar el miércoles Patty catequista". Por eso es muy importante [aseveró] (Minutos más tarde, cerca de la 1:00 p.m. se acercó nuevamente). Mañana traigo el libro que me compró mi mamá para leerlo. (Diario de campo/Ene14).*

El niño funge como *mediador informal* (Kalman, 2008) de la cultura escrita, llevándola de su contexto a la escuela y de la escuela al contexto. En la vida cotidiana observa situaciones que convergen con las prácticas sociales, de índole religioso como en el ejemplo anterior, cuando la madre escribe el recado en torno a la actividad religiosa "el catecismo" o el niño escribe en el cuaderno la carta para "los reyes magos", así como en la compra de libros de segunda mano o usados. Es evidente que la madre de Marcos lee y escribe; el niño de forma similar toma la iniciativa al contar sus experiencias y lee al interior del aula, representando la acción de su mamá.

En síntesis, conforme al dato empírico y a la literatura especializada revisada, el problema de estudio está centrado en el proceso de alfabetización, particularmente en la desvinculación que ocurre entre los propósitos que persigue la escuela y los que se buscan fuera del ámbito escolar (Lerner, 2004), y en el desconocimiento del uso de la lengua escrita en las prácticas sociales (Street, 1984; Kalman, 2004), es decir en la cultura escrita, desde lo que hacen los sujetos en su contexto.

Cabe señalar que el estudio está centrado en una localidad de la ciudad capital de San Luis Potosí en condiciones de vulnerabilidad, con un grupo de primer grado de la escuela inserta en ese lugar, con el propósito es conocer y comprender los procesos de alfabetización, considerar la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, para generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto.

## **1.2. Justificación**

El estudio sobre los procesos de enseñanza aprendizaje implica adentrarse en la complejidad del ser humano y a las realidades multiculturales en las que se encuentran inmersos los alumnos, que viven con problemas de pobreza y desigualdad social, que afecta a los sistemas educativos del mundo, tal es el caso del mexicano.

Los cambios curriculares acontecidos en los últimos quince años en el país generaron exigencias para los docentes. Muestra de ello es el acuerdo 592, que establece estándares curriculares que el alumno debe alcanzar para demostrar el aprendizaje obtenido en el aula. Tal imposición derivada de los compromisos y recomendaciones internacionales, no considera la compleja realidad en la que se encuentra inmerso cada centro escolar, tal es el caso de los procesos de alfabetización, ya que no se estima relevante las interacciones entre los niños y sus familiares en torno a la cultura escrita, que ocurre en el entorno social y familiar,

además del escolar, quedando desarticulados procesos de aprendizaje informales y formales.

Los mandatos internacionales y nacionales a través de estándares, tiempos y metas educativas no consideran a los niños seres individuales con características y experiencias de vida diversas, inmersos en una particularidad, donde la heterogeneidad económica, social y cultural se hace presente. Las fuentes documentales demuestran que es insuficiente adoptar reformas curriculares por cada cambio de gobierno, asumiendo toda clase de metas establecidas y recomendaciones desde una globalidad con posicionamientos unidireccionales, es necesario conocer y comprender la realidad local en que se reconstruirá el currículum, de ahí la pertinencia de esta investigación que demuestra que la realidad sociocultural en la que se encuentran inmersas las escuelas, hay diferencias determinantes como la pobreza económica y la vulnerabilidad que no se reconoce, ni se valora en la implementación de las reformas educativas.

En la construcción del estado de conocimiento para esta investigación se identificó que en los últimos 30 años no hay estudios suficientes que aludan al tema de alfabetización y el vínculo entre el niño y su madre como punto de partida para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, si bien existen desde la perspectiva teórica psicogenética, desde la perspectiva teórica sociocultural, en el modelo ideológico donde se ubican los Nuevos Estudios de Cultura Escrita no se abordan, de ahí la importancia de la investigación.

Se identificaron estudios sobre las prácticas sociales en la vida cotidiana y su relación con la alfabetización, la mayoría enfocados a jóvenes y adultos, en las entidades: Distrito Federal (actualmente Ciudad de México), Tlaxcala y Puebla. Otros estudios se han centrado en los grupos originarios: nahuas y tzeltales (Hernández, Ruiz y Magaña, 2012).

Los que refieren el vínculo entre el contexto y los procesos de enseñanza aprendizaje están enfocados principalmente a las formas de participación de la familia y su relación con el desarrollo de habilidades y aprovechamiento escolar, así como los efectos del contexto familiar en el desempeño efectivo (Valdés y Vera, 2012), no así, de los procesos de alfabetización considerando la cultura escrita del contexto local.

Lacasa (1997) plantea la interrogante: “¿cómo establecer, entonces, relaciones entre la escuela y el entorno? [...] se ha intentado introducir el contexto en la escuela y tal vez podría ser más útil insistir en aquellas fuerzas que obliguen a la escuela a salir al exterior” (p. 226 y 227). En esta investigación, es un avance ante ese planteamiento, se aborda la articulación de los procesos de alfabetización en la escuela mediados por la cultura escrita del contexto, lo que permite plantear un panorama diferente en los procesos de enseñanza aprendizaje y su relación con el contexto sociocultural del niño. Motivo por el cual este trabajo de investigación a través de sus hallazgos puede ser referente para impulsar nuevas investigaciones que aborden desde otros campos del conocimiento la alfabetización mediada por la cultura escrita local.

La investigación es pertinente porque trata una problemática actual, visible en lo macro, una realidad local y compleja que implica el desarrollo de los niños, mediante la necesidad de la alfabetización mediada por la cultura escrita construida en las interacciones interpersonales entre los niños y sus madres en el contexto, que contribuye a la formación de su identidad.

El valor o la importancia de esta investigación es poder conocer, comprender y contribuir al debate de cómo la cultura escrita, como práctica social, en la que está situado el niño en el contexto educativo, social y familiar favorece su proceso de alfabetización, en donde las personas cercanas a los niños desempeñan el papel de mediadores

informales hacia la alfabetización en sentido amplio, el acceso a la cultura escrita, tal es el caso de la madre de familia.

El rasgo de originalidad de la investigación se da porque articula elementos de las prácticas sociales reales con los procesos de enseñanza aprendizaje, considera principios de la pedagogía crítica, situada teóricamente en la perspectiva sociocultural, por lo tanto abona a la discusión en este campo del conocimiento.

La utilidad y relevancia de la investigación se justifica porque busca incidir en la transformación de un grupo de niños y su contexto social con la participación de sus madres, hacia la generación nuevas prácticas sociales, visibles en el aula y en la vida cotidiana de los actores. Además contribuye a la discusión en el campo de conocimiento de la alfabetización desde el enfoque sociocultural. En este sentido, la investigación se sitúa en un contexto específico, aportando al conocimiento en el campo de la alfabetización.

En consecuencia, la presente investigación puede ser un punto de partida para nuevas formas de articular la vida cotidiana, presente en las culturas escritas, con los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas. En este sentido, la posibilidad de dar continuidad a la investigación, además de ser un asidero para posibles estudios.

### **1.3. Antecedentes**

En el ciclo escolar 2013-2014 se trabajó como docente con un grupo de primer grado debido a dos motivos, el primero, para aplicar una estrategia de intervención didáctica para la adquisición de la lengua escrita, el segundo porque iniciaría los estudios de doctorado y el tema de interés estaba ubicado la “alfabetización inicial”. Por lo tanto, se consideró pertinente avanzar simultáneamente en ambos.

Se elaboró la estrategia de intervención, cuando se impartieron clases particulares de regularización para alumnos con “dificultad” para la conceptualización de la escritura. Misma que se utilizó durante el ciclo escolar 2007-2008 al trabajar con dos alumnas de primer grado en una escuela de organización unitaria y en el proceso de adquisición de lecto-escritura de mi hijo. En virtud de los resultados obtenidos, formó parte de la tesis de maestría titulada “Estrategia de intervención didáctica para orientar al docente en el proceso de alfabetización inicial” (2012).

La estrategia partía de la lectura en voz alta de un cuento o texto hacia los niños, con la predicción del contenido a través de las imágenes y el título, posteriormente se analizaba en contenido de la misma, se seleccionaban algunos enunciados para reflexionar en torno a ellos sobre el significado, número de palabras, su segmentación, hasta llegar a la reflexión de las sílabas de cada palabra y el sonido particular de cada consonante o vocal, en este sentido, la lengua escrita como objeto de reflexión (Ferreiro, 2004), sin considerar la práctica social de por medio (Lerner, 2004), es decir, una reflexión descontextualizada de la cultura escrita de la localidad.

Posteriormente, al inicio del ciclo escolar 2013-2014 se sostuvo una reunión de padres de familia (es nombrada así por la Secretaría de Educación Pública, SEP, sin embargo son las madres quienes asisten), para informar sobre el estilo de trabajo a realizar con sus hijos. Se hizo patente el interés y plantearon cuestionamientos en torno a la forma en que ellas adquirieron la lectura y la escritura, mediante del *Método Onomatopéyico* (Torres, 2004). En este sentido, el interés estuvo centrado en saber cómo ayudar a sus hijos con el conocimiento que poseían, producto de sus vivencias y experiencias escolares.

Por otro lado, durante el trayecto de formación doctoral se analizaron tópicos teóricos, metodológicos y pedagógicos que explican y

fundamentan los procesos de enseñanza aprendizaje, la necesidad y utilidad de la investigación para transformar dichos procesos, esto generó diálogo en torno a las políticas educativas actuales internacionales y nacionales. En consecuencia, las múltiples reflexiones en el ámbito profesional y personal contribuyeron a pensar de forma crítica la práctica docente. A partir de lo cual se observó que la estrategia no funcionó como se estimó ya que no se consideraron elementos de importancia en los procesos de alfabetización, tales como los *conocimientos previos* de los niños (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), aun cuando se reconocía la relevancia de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de éstos.

Por lo tanto, se tomó conciencia de la participación de los niños con múltiples conocimientos cuyo referente era la maestra de preescolar, familiares (hermanos, tíos, abuelitos) y la madre. Ésta última apareció en el salón de clase ofreciendo nociones grafo-fónicas, por citar un ejemplo, razón por la cual no sólo eran los alumnos y la docente en el aula, las mujeres, madres de familia se convirtieron en nuevos actores participando en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es así, que se comenzó a observar con reflexión profunda y crítica de autoevaluación la labor docente, se analizaron las acciones y el origen de las mismas, iniciando con ello el desplazamiento de docente a investigadora.

En este sentido, adentrarme al aula con las técnicas de recolección empleadas principalmente desde la perspectiva etnográfica, permitió identificar elementos de la subjetividad de los actores y la propia. Rockwell (2011) menciona que “la reflexión sobre la propia subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo es, por lo tanto una condición necesaria para un buen análisis etnográfico” (p. 64).

Por consiguiente, en la reflexión de diversas experiencias se identificó una actitud autoritaria en el actuar docente, “poseedora de la razón”, percibiendo al resto ignorante y falto de conocimiento, actitud que obstaculizaba el diálogo y la relación cordial con el resto de los actores. Si bien, contaba con saberes de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos, éstos estaban desvinculados de lo que sucedía en la cultura escrita del contexto, había un establecimiento de *relaciones asimétricas* (Schmelkes, 2003) en la escuela y el contexto, con un posicionamiento epistemológico positivista, del que se tomó conciencia.

Aunado a ello, en las reuniones del Grupo de Investigación Colaborativa (GIC) del programa doctoral, se analizaron ideas de Geertz y Foucault; y se dialogó y reflexionó sobre la labor del investigador y la forma de “mirar” la realidad, lo que ayudó a identificar la relevancia de la cultura, Geertz (1988) señala que es “un concepto semiótico [donde] el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido [...]” (p. 20), ello alude a un tipo de *conocimiento local*. Lo anterior, aunado a las experiencias laborales y personales contribuyó a que la realidad se tornara diferente, se percató de una ceguera en la labor docente personal, y poco a poco se recobraba la vista. En este sentido, conocer y comprender lo que significaba la cultura escrita del contexto construida socioculturalmente a través de las interacciones interpsicológicas y como mediadora de los procesos de alfabetización al interior del aula se convirtió en un propósito.

Se comenzó un proceso de reconocimiento en los espacios previamente “conocidos” desde otra mirada. Rockwell (2011) indica que en el: “proceso central del trabajo de campo –la constante observación e interacción en una localidad– es la fuente de mucha de la información más rica y significativa” (p. 25), por lo tanto, se observó, interpretó y comprendió el contexto y la práctica docente. Es así que simultáneamente, se encontró en el campo como investigadora y en el aula como maestra.

Con la sorpresa ante una *nueva realidad* se trazó el propósito de estudio y las preguntas de investigación que a continuación se enuncian.

#### **1.4. El propósito del estudio**

- El propósito es conocer y comprender los procesos de alfabetización, considerando la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, para generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto.

#### **1.5. Preguntas de investigación**

En consideración con lo expuesto las preguntas de investigación y objetivos que dan curso a la investigación son:

##### **Pregunta general**

- ¿Cómo transformar el proceso de alfabetización de los niños mediado por la cultura escrita del contexto hacia la generación de nuevas prácticas sociales?

##### **Preguntas específicas**

- ¿Cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres?
- ¿Cómo influye la cultura escrita del contexto de los niños y sus madres en el proceso de alfabetización?

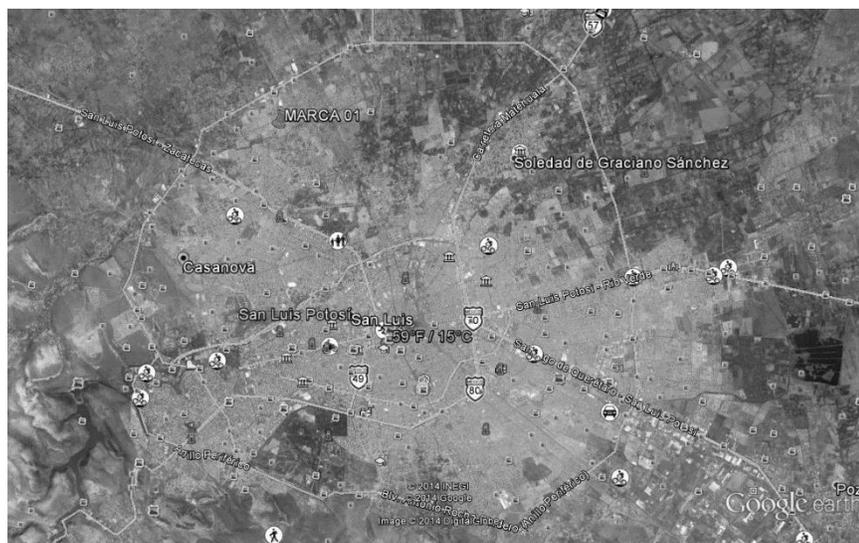
#### **1.6. Contexto**

A continuación se presenta un análisis del contexto donde se realizó la investigación, con la finalidad de situar geográficamente la escuela y comprender las condiciones socioculturales, económicas y educativas de quienes acuden a ella. Por lo tanto se abordan elementos a nivel internacional, nacional y sobre la institución. El contexto en el que se desarrolló la investigación, ubicado al norte de la capital de San Luis

Potosí (México), permite mostrar elementos sociales y culturales de la realidad que enfrentan los niños en la vida cotidiana y que permean la cultura escrita como práctica social situada (Street, 2003).

El estado de San Luis Potosí cuenta con una población de 2 585 518 habitantes, de los cuales 1 325 152, el 51.3% son mujeres y 1 260 366, el 48.7% hombres (INEGI, 2010). En la capital (Figura 1) hay 772 604 habitantes, 400 521, el 51.8 % son mujeres y 372 083, el 48.2% hombres. Conforme a los datos enunciados el nivel de población en ambos sexos es equitativo, sin embargo en el contexto local, la participación de las mujeres en las actividades educativas con relación a los hijos es preponderante debido al rol construido social y culturalmente.

**Figura 1. Ubicación geográfica de la colonia**



Fuente: Google Earth

Los datos que aluden a la alfabetización en la capital señalan que el nivel alcanza un 98.7% en población entre 18 y 24 años y 95.9 entre 25 años y más (INEGI, 2010). Conforme a estos datos el estado se ubica en un nivel de alfabetización alto. Aunque en la relación de la escuela con los padres de familia se tiene identificado que madres y padres de familia “no saber leer o escribir” (en forma convencional), esto no impide que

participen en prácticas sociales de la lengua escrita dentro de las prácticas sociales en el ámbito religioso, político, económico y educativo, por consiguiente vislumbro un panorama complejo y diferente al expuesto en datos estadísticos porque no consideran la alfabetización en sentido amplio, como un proceso que tiene inicio pero no finaliza y que ocurre mediante la cultura escrita como práctica social.

La colonia Casanova se ubica al norte de la Capital (Figura 2), sus habitantes tienen nivel socioeconómico bajo; se encuentra en *situación de vulnerabilidad* conforme a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2000), donde los rasgos de inequidad en la distribución del ingreso económico y la influencia en el ámbito social afectan a los países latinoamericanos, tal es el caso de México, en el que cerca de la mitad de la población vive en situación de pobreza de acuerdo con cifras del CONEVAL, que en el 2014 reportó a los estados: Chiapas, Oaxaca y Guerrero con el mayor porcentaje de pobreza, si bien San Luis Potosí ocupa el lugar número 19 a nivel nacional en 2016 el 45.5% de la población se encuentra en situación de pobreza y 7.7% en pobreza extrema. Los indicadores de vulnerabilidad son cuatro: “desempleo e inserción laboral precaria; ingresos bajos, variables o inseguros; cambios en la conformación de los hogares y fragmentación de los espacios sociales” (Fierro y Fortoul, 2014, p. 4).

**Figura 2. Croquis aéreo. Ubicación de la localidad**



Fuente: Google Earth

“El desempleo e inserción laboral precaria” se evidencia en la inestabilidad e incertidumbre laboral, los adultos se emplean en diversos oficios, en el caso de los varones predominan: albañil, plomero, pintor, herrero, obrero y comerciante informal (Figura 3). En las mujeres el trabajo doméstico, “empleada de mostrador”, comercio informal y ventas por catálogo, además de las labores del hogar. Es decir, hombres y mujeres laboran en oficios donde la educación media superior o superior, no necesariamente son requisitos para desarrollarlos, debido a que su inserción obedece a procesos de aprendizaje en el contexto.

**Figura 3. Servicios ofertados a través de letreros**

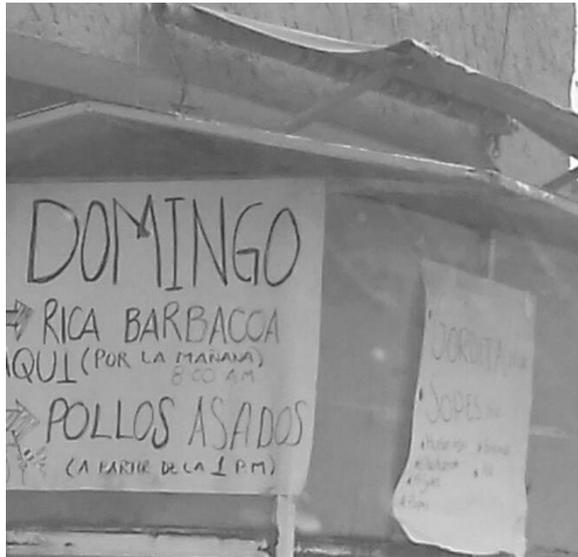


Los datos ayudan a inferir que las familias no han alcanzado una calidad de vida porque hay carencias económicas y materiales derivada de los “ingresos bajos, variables o inseguros” (Figura 4). Es así que la mayoría de la población en la colonia Casanova vive en familias extensas, con dificultad para acceder a crédito para vivienda, pocos son propietarios, otros rentan y quienes lo son construyeron las casas.

La colonia Casanova, la componen diferentes tipos de familia, estos datos se recuperan de los diálogos con las madres y padres de familia en la escuela y evidencia los “cambios en la conformación de los hogares”, mujeres y hombres tienen segunda o tercera relación de pareja, conviven con hijos biológicos y adoptados, algunos niños bajo la tutela de las abuelas. La influencia de la familia en la educación de sus hijos les

determina e influye en su desarrollo e incide en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.

**Figura 4. "Puesto" que oferta comida los fines de semana**



Al analizar el interior de la colonia, lleva a identificar calles sin pavimento (Figura 5), transeúntes que dialogan entre sí, caminando o en bicicleta saludan al vecino y al familiar o amigo; ocasionalmente, jóvenes con paso lento inhalando pegamento de contacto (cemento) en bolsas de plástico o botellas; perros con dueños cuidan el frente de las casas y sin ellos, deambulan en busca de alimento; de vez en cuando hombres, mujeres o niños recogen basura en carretas jaladas por caballos o mulas. Pocos conductores circulan por sus calles, vendedores que transitan en sus camionetas surten productos a las tiendas y cada media hora aproximadamente pasa por las vías principales un camión con rumbo al centro de la ciudad.

**Figura 5. Calles de la colonia**



Por la mañana principalmente son las madres que llevan a sus hijos a la escuela (preescolar y primaria), otras personas van al trabajo. Más tarde, cerca de las 9:00 horas, las mujeres (madres y abuelitas) especialmente acuden a la tienda a comprar lo necesario para preparar y llevar “el lonche” a sus hijos. Las labores domésticas al interior de los hogares se acompaña con música que resuena en la calle, preferentemente cumbias colombianas, mexicanas, sonideras y villeras, característico del contexto, al igual que en otros países, debido a su origen en América del sur, principalmente en los sectores populares y se abordan temáticas sobre sexualidad, amor, drogas y pobreza.

Las mujeres asumen la responsabilidad de la educación de los hijos, son quienes asisten a las “reuniones de padres de familia”, dialogan con los docentes y resuelven los asuntos de los hijos con la escuela; realizan: trámites de inscripción, compran materiales escolares, llevan y recogen a los niños, preparan y llevan lonches y se encargan del aseo personal, además, en casa, realizan trabajo del hogar y la mayoría labora para contribuir a la economía familiar.

Con los datos analizados en el contexto de la colonia Casanova cabe la interrogante, ¿qué sucede en el contexto nacional e internacional en la cuestión educativa?, y ¿cómo influyen estos factores de vulnerabilidad en la educación? Por consiguiente, es necesario analizar las políticas adoptadas por el gobierno, visible en los cambios curriculares, reflexionar

si atienden realmente a las necesidades de la población en situación de vulnerabilidad o únicamente a intereses de orden económico y político que sirven a grupos minoritarios, dueños del capital económico.

A continuación se aborda el contexto educativo internacional, analizando su influencia en México durante las últimas tres décadas, mediante las sugerencias derivadas de los acuerdos de organismos internacionales.

### **1.6.1. Contexto educativo internacional**

México se convirtió en el integrante número 25 de la OCDE en 1994, acontecimiento que provocó exigencias y cambios educativos en el país. El Banco Mundial (BM) “impulsó un modelo de desarrollo y un proyecto educativo para los países como México” (Segura, 2013, p. 145), con recomendaciones para promover políticas educativas.

La influencia en la educación de los organismos internacionales durante las últimas tres décadas ha obligado a transformar los sistemas educativos del mundo. En México se evidencia en la serie de reformas curriculares en Educación Básica (EB), a continuación enuncio algunos eventos que propiciaron dichos cambios:

- la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), a través de seis metas, los países asistentes acordaron generar condiciones para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Segura, 2013);
- la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (1996), sus conclusiones se sintetizan en el *Informe Delors*, se dan a conocer cuatro pilares fundamentales que sostienen la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser;

- el Foro Mundial sobre la Educación, la Cumbre del Milenio 2000, donde se generó el documento “Marco de Acción Dakar” (UNESCO, 2000), y los gobiernos participantes firmaron nuevamente para establecer metas, como mejorar la calidad de educación inicial especialmente para niños en condiciones de vulnerabilidad, mejorar los niveles de alfabetización para adultos, principalmente mujeres, entre otras ;
- la Cumbre del Milenio (2000) dio pauta a la “Declaración del Milenio de las Naciones Unidas Educación para Todos”, en la que los gobiernos del mundo se comprometieron a lograr la universalización de la educación primaria de calidad para el 2015;
- el documento Declaración Metas 2021, de la OEI (2010) contiene las metas para abatir la “pobreza, desigualdad y exclusión” (Segura, 2013, p. 142) en los países iberoamericanos.

Los documentos antes referidos, construidos en las reuniones de los organismos internacionales han servido de base para definir las políticas internacionales y nacionales para transformar los sistemas educativos. Es así, que en México a través de un conjunto de acciones y acuerdos gubernamentales, se produjeron una serie de reformas curriculares que culminaron con el diseño e implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Producto, además, de la decisión establecida entre la SEP y la OCDE en el “Acuerdo para la Calidad de la Educación en las Escuelas en México” (2008), cuyo propósito fue:

[...] determinar no sólo qué cambios de política deben considerarse en México, sino también cómo diseñar e implementar reformas de política con eficacia, partiendo de las iniciativas en marcha, así como de las condiciones, restricciones y oportunidades locales. Uno de los componentes de este acuerdo trata sobre el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los

maestros, y para vincular los resultados con los incentivos para lograr procesos de mejora. Estas líneas de trabajo fueron dirigidas por el Consejo Asesor de la OCDE sobre Políticas de Evaluación e Incentivos para Docentes en México, conformado por expertos internacionales (OCDE, 2010, p. 10-11).

La influencia de la OCDE en las políticas públicas nacionales es evidente y trasciende al aula influyendo en los procesos de enseñanza aprendizaje, en la medida en que cada docente incorpora dichas sugerencias a través del currículum. Lo que sucede o no dentro del aula obedece a múltiples factores, en especial es el papel o desempeño docente en toda reforma educativa, porque parte de su actuación facilitará el logro de los propósitos educativos, es decir influye la identificación del maestro hacia el nuevo cambio.

Ahora bien, en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010), se hacen las sugerencias para mejorar las escuelas a través de “Estrategias para la acción en México”, así como el “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes”, mediante el fortalecimiento de la información y rendición de cuentas a través del:

Desempeño, la equidad y mayor eficacia de la inversión en educación son desafíos para México, de manera similar a otros países que emprenden reformas educativas importantes. Estas prioridades se ven reflejadas en evaluaciones internacionales como PISA, la gran diversidad que existe entre y dentro de las regiones y estados mexicanos, y la importancia que la inversión en la educación sigue teniendo en términos de la proporción del gasto público, a pesar de su modesto gasto por alumno en comparación con otros países de la OCDE. (OCDE, 2010, p. 12).

Es evidente que las reformas obedecen más a las sugerencias externas que al interés genuino por mejorar la educación en México, principalmente para los sectores con mayor vulnerabilidad.

El perfil de Egreso y los Estándares curriculares establecidos en el Plan de estudios (2011) obedecen a una exigencia internacional; con la medición de su logro a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de México, igual que en el resto del mundo tienen contrastes. Muestra de ello es el valor correspondiente al Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (IESEC) estimado por PISA con relación a México, es inferior a la mayoría de los países de la OCDE, por consiguiente las condiciones en que se ofrece el servicio educativo difiere del resto del mundo (Reyes-Heróles, 2011).

En el programa PISA se implementó una prueba elaborada por la OCDE con la aplicación cada tres años desde 1997 y México se incorporó en el año 2000. La evaluación estandarizada se asigna para estudiantes con edad de 15 años, en más de 60 países del mundo y son “medidos” en la apropiación de estándares curriculares.

En el marco teórico que sustenta la prueba, se considera que las definiciones de la lectura y de la competencia lectora han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales, así como las concepciones de aprendizaje, lo que ha transformado las percepciones de la competencia lectora. Es por ello que la adquisición y práctica de la lectura y escritura no se considera exclusivo a los primeros años de escolarización durante la infancia, premisa que ha sido debatida desde hace varias décadas en diversas latitudes y perspectivas teóricas (Teverosky y Ferreiro, 1979; Kalman, 2004; Street, 2005).

Desafortunadamente PISA “evalúa” y presenta resultados cuantificables, midiendo el producto de los procesos de enseñanza

aprendizaje a través de estándares, cuestión que se torna limitada e insuficiente para comprender el desarrollo de habilidades y construcción de conceptos de los niños. El bajo desempeño en la escala global y las subescalas de lectura en los últimos resultados 2000 y 2009 (Tabla 1) evidencian que las decisiones cristalizadas en las reformas educativas de la EB no han aportado un avance significativo en los aprendizajes esperados, eso sin considerar la complejidad del contexto multicultural en cada aula.

Se observa que nueve años después de la primera aplicación de la evaluación PISA (Tabla 1), el porcentaje con bajo desempeño es elevado a pesar de que en ese periodo se realizaron una serie de reformas en los programas de español (2000, 2006, 2009 y 2011), resultados contrarios al extinto Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), sustituido por el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea) en el 2015, en los resultados de ENLACE se muestra un incremento de los porcentajes de desempeño. Cabe, entonces cuestionarnos ¿realmente las reformas en los programas de español aportan al aprendizaje de los niños? ¿Los datos que genera PISA son confiables para el diseño e implementación de otras reformas? ¿Qué refleja realmente PISA a nivel internacional y ENLACE a nivel nacional? ¿Ese tipo de pruebas estandarizadas permiten emitir juicios severos donde se elogie o condene sobre el actuar de los docentes?

**Tabla 1. Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño**

**RE02b-2** Porcentaje de estudiantes de 15 años con alto desempeño en la escala global y subescalas de Lectura por tipo de sostenimiento y sexo (2000 y 2009)

Competencias / Año <sup>1</sup>	NACIONAL				SEXO							
	2000		2009		2000		2009		2000		2009	
	%	(ee) <sup>2</sup>	%	(ee) <sup>2</sup>	Hombres		Hombres		Mujeres		Mujeres	
					%	(ee) <sup>2</sup>						
Escala global	6.8	(0.9)	5.7	(0.4)	5.9	(1.1)	4.5	(0.4)	7.9	(1.1)	6.8	(0.5)
<b>SUBESCALAS</b>												
Acceder y recuperar	7.0	(0.9)	8.9	(0.4)	6.9	(1.2)	7.8	(0.5)	7.2	(1.1)	10.0*	(0.5)
Integrar e interpretar	4.6	(0.7)	5.7	(0.4)	4.3	(0.8)	4.4	(0.4)	5.0	(0.8)	6.9	(0.5)
Reflexionar y evaluar	16.6	(1.2)	7.5 *	(0.4)	12.7	(1.4)	5.8*	(0.4)	20.5	(1.6)	9.3*	(0.5)

<sup>1</sup> Énfasis de la evaluación: año 2000 y 2009 en Lectura.

<sup>2</sup> Error estándar.

\* Porcentajes significativamente diferentes respecto a la aplicación de 2000.

**Fuente:** INEE, cálculos con base en *Programme for International Student Assessment* (OECD, 2000 y 2009).

Fuente: Panorama educativo, 2012

Los resultados presentados por la OCDE manifiestan bajo rendimiento en la comprensión lectora de todos los subprocesos, principalmente en “reflexión y evaluación”, aun con la serie de reformas del programa de español enunciadas con antelación. Lo anterior muestra que difícilmente se propiciará la reflexión y evaluación profunda en la comprensión lectora de los niños, al desarrollar los programas de español *per se*.

De modo que en la realidad internacional actual, la llamada globalización, afecta e influye al ámbito nacional, regional y local. Por consiguiente, la población se encuentra inmersa en un contexto complejo en todos los niveles, más en un país con la mitad de la población en situación de pobreza y en desigualdad de diversa índole, ¿convendría, entonces, alcanzar las metas que establecen los organismos internacionales? ¿A qué intereses beneficia el logro de estándares de desempeño ideales propuestos por una estructura global? A continuación

se aborda el contexto educativo en México que ha transitado por varias reformas producto de las sugerencias internacionales.

### **1.6.2. Contexto educativo en México**

A nivel nacional se han diseñado y desarrollado varias reformas curriculares en los niveles de EB: con el acuerdo 348, se modificó el currículo de preescolar (2004); el acuerdo 384, cambió el currículo de secundaria (2006) y educación primaria a través del acuerdo 494 (2009), finalmente, la SEP establece en el acuerdo 592 la RIEB, donde a través de una “impostación” (Segura, 2013, p. 69) de las diferentes reformas pretendió hacer una reforma integral, dando respuesta a los compromisos establecidos en la Alianza por la Calidad de la Educación, durante los sexenios de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), dando continuidad durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, a través de la “Reforma Educativa”, cuestionada por develar una reforma laboral y que culminó con el “Nuevo Modelo Educativo” (2018).

El Plan de Estudios de EB (2011) explicitado en el acuerdo 592, se indica que este es un documento:

[...] rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (DOF, 2011, p. 18).

Sin embargo, investigaciones como “El Resquebrajamiento de la Política Educativa (RIEB. Primaria) y de las Acciones Oficiales para la Formación Continua en el Distrito Federal” (Segura, 2013), han evidenciado una serie de inconsistencias y contradicciones en el diseño y

desarrollo curricular del Plan y los Programas de Estudio (2011), demostrando “la carencia de coherencia directa entre los aprendizajes esperados y los estándares curriculares; en general, la falta de solidez de las llamadas medidas oficiales de la RIEB contenidas en el Acuerdo 592” (p. 296). Por consiguiente, las emprendidas reformas educativas están desarticuladas entre sí y con falta de secuencia lógica. A partir del ciclo escolar 2018-2019 se puso en marcha la aplicación de un Nuevo Modelo Educativo (2018), que se implementó en 1º y 2º grados de educación primaria con el un programa de español que mantiene el enfoque didáctico de las prácticas sociales del lenguaje, con inconsistencias y contradicciones como las del programa 2011.

#### **1.6.2.1. El programa de español para primer grado de educación primaria**

El acuerdo 592 define el currículo en cuatro campos formativos, a fin de lograr “la articulación curricular”, define el perfil de egreso del estudiante de EB.

Los campos formativos son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto (SEP, 2011, p. 47).

El campo formativo de “Lenguaje y comunicación” constituye la asignatura de español y tiene como finalidad “el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (SEP, 2011, p. 47). El programa de español (2011) de educación primaria recupera y articula los procesos iniciados en la educación preescolar, respecto a la enseñanza de la lengua, y da las bases para el trabajo en secundaria. De modo que la escuela primaria debe garantizar, conforme a los propósitos de la enseñanza del español, que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011, p. 16).

Los propósitos son congruentes con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y enuncia que:

Durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participen en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con las cuales encuentren oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la

oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas [...] (SEP, 2011, p. 16).

De acuerdo al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, los nuevos programas proponen que los contenidos se desarrollen mediante proyectos didácticos, donde el lenguaje se trabaje en contextos más cercanos a la realidad. Con la finalidad, según el documento, de que el niño adquiera los aprendizajes esperados encaminados al logro de estándares curriculares. Una contradicción de los proyectos didácticos para trabajar los contenidos del español es que se pierde el sentido didáctico real de este tipo de trabajo, convirtiendo los “proyectos” en una serie de actividades enunciadas en el programa y en los libros de texto.

Los proyectos didácticos que establece el programa de español tienen fundamento conforme al:

Resultado de investigaciones de la psicolingüística y la sociolingüística, sostiene que los alumnos podrán apropiarse de la lectura y la escritura si se les involucra en proyectos didácticos insertos en situaciones reales de comunicación; los alumnos participan como lectores y productores de textos, aún antes de manejar el sistema de escritura en forma convencional. (SEP, 2011, p. 26).

La realización de proyectos didácticos relacionados con el lenguaje, implica la lectura y la escritura de textos “reales” con destinatarios “reales”, además del habla. Con ello se pretende estimular a los niños a desarrollar competencias comunicativas, donde tengan la oportunidad de escribir según sus propias hipótesis, propiciar en ellos los conflictos cognitivos y apoyar los procesos de construcción para resolverlos, asegurando con esto un aprendizaje significativo de la lengua escrita y del sistema de escritura.

Segura (2013) demuestra otra serie de inconsistencias al respecto, tanto en los programas como en su materialización en los libros de texto.

Encontrando dos planteamientos de perspectivas teóricas opuestos, por un lado la psicolingüística donde los procesos cognitivos se construyen en lo individual y por otro, la sociolingüística que parten de las interacciones sociales.

Aunado a lo anterior, encuentro lamentable que no se consideren la influencia de las diversas culturas escritas en las que están inmersos los niños en sus hogares, en el aula, en la escuela y en la localidad; así como las problemáticas económicas, sociales y culturales del contexto que permean la cultura escrita, aun cuando el enfoque de la asignatura se ubica en este tenor.

#### **1.6.2.2. Enfoque curricular en la alfabetización**

Conforme al acuerdo 592 las competencias comunicativas son las metas curriculares en la asignatura del español y están definidas en los estándares curriculares y en los estándares de habilidades lectoras. Las metas curriculares están concentradas en un saber hacer, lo que significa que el estudiante sea capaz de utilizar un saber en diferentes contextos. Una competencia siempre identifica que el saber se usa para algo. La psicología cognitiva define por competencia a “la capacidad específica para hacer algo en contextos diferenciados” (Frade, 2010), en el enfoque curricular y el programa de español se retoma este concepto y se establecen metas curriculares.

El enfoque por competencias, según indica el Plan de Estudios (2011), es una nueva forma de diseñar programas curriculares que parte de ámbitos de desempeño, entendidos como espacios donde se desenvuelven los estudiantes. La nueva manera de trabajar se basa en un enfoque cognitivo conductual, que significa que el pensamiento se traduce en un desempeño. Frade (2010) cita a Vygotsky (1979), quien menciona que no hay separación entre el pensamiento y la conducta, porque lo que articula el pensamiento y la conducta es el lenguaje. Existe una evidente

contradicción con lo conductual en el sentido abordado desde el enfoque por competencias, debido a que no corresponde a una perspectiva histórico cultural que se enfoca al desarrollo del niño.

Segura (2013) hace evidente las inconsistencias y quiebres al respecto, identificando: “la contraposición de enfoques generales; la diversidad de enfoques particulares para las asignaturas; la carencia de uniformidad en los componentes básicos de las materias” (p. 295-296). Provocando confusión en sentido teórico y práctico, la primera debido a los conceptos presentados al docente, sin consistencia y con fundamento endeble y la segunda porque dificulta el desarrollo curricular en la práctica docente, ya que en forma simultánea el docente realiza actividades opuestas.

A continuación se da a conocer el contexto en donde se sitúa la escuela y cómo los niños se apropian de la cultura escrita que favorece los procesos de alfabetización en el aula y que al mismo tiempo queda desarticulada de los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización conforme al currículum establecido.

### **1.6.3. Contexto institucional**

La escuela donde se desarrolló la investigación pertenece a la zona escolar 096, fue fundada en septiembre de 2004 como escuela multigrado bidocente, ubicada originalmente en un local comercial rentado frente a las canchas de la colonia Las Julias. Un par de años más tarde, el municipio donó un terreno de 2553 m<sup>2</sup> y a través del Instituto Estatal de Infraestructura Educativa (IEIFE) se edificaron 336 m<sup>2</sup> de construcción y 360 m<sup>2</sup> correspondiente al patio cívico y banquetas del centro escolar. La institución está tipificada como escuela de organización completa (Figura 6).

La conformación física incluye seis aulas, un anexo (bodega) que funciona ocasionalmente como aula, dos áreas para los baños (uno para

mujeres con tres sanitarios y otro para hombres con dos sanitarios y un mingitorio colectivo), la dirección escolar parcialmente dividida en pequeña sala para maestros y la oficina del director.

**Figura 6. Croquis aéreo de la escuela**



Fuente: Google Earth

Cuenta con los siguientes recursos materiales: computadoras (una para cada aula, en la sala de maestros y en la dirección), seis proyectores y cinco pantallas, cuatro impresoras, dos bocinas grandes con sonido integrado, mesas que funcionan como escritorios, cinco muebles para el equipo de cómputo, 220 mesabancos (uno para cada alumno), cuatro radiograbadoras, sillas, seis armarios, archivero (en la dirección), siete pizarrones, dos interactivos de enciclopedia, colección de libros del rincón (SEP) para cada aula y planes y programas de estudio (2009 y 2011).

Los recursos materiales son utilizados por los docentes, usan el proyector en sustitución del pizarrón, proyectan ejercicios y actividades que los alumnos copian, además, en los equipos de cómputo guardan información diversa, música, archivos Word y diseñan ejercicios de diversas áreas de conocimiento para imprimir y audios con música alusiva

a las efemérides de la semana, lo anterior como ejemplo de la utilidad de los equipos para la enseñanza de los profesores.

La escuela tiene el servicio de agua, drenaje, electricidad, teléfono e internet, la interconexión se emplea: para obtener información diversa mediante diferentes tipos de textos, imágenes y videos utilizados como materiales y recursos didácticos, esto demuestra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ocurre sin considerar los procesos de apropiación.

En el centro escolar laboran siete mujeres y cuatro hombres: director, siete docentes frente a grupo (seis con base y una interina), un docente de educación física, un administrativo (interino) y un intendente. El nivel académico del personal es tres de maestría, cuatro de licenciatura, dos de normal básica y uno de secundaria. La antigüedad en el servicio oscila entre uno y 34 años. El ambiente laboral en la escuela se torna cordial entre el personal, conforme a la percepción del director.

La institución educativa tiene un coro estudiantil conformado por niños de todos los grados, bajo la dirección de una profesora y con el apoyo del director. El coro recibe con frecuencia invitaciones para participar en actos cívicos y culturales organizados por el gobierno municipal y estatal. Además, es campeón y subcampeón estatal de coros en la música tradicional mexicana en los años 2011, 2012, 2013 y 2014, respectivamente; y representó a San Luis Potosí en el concurso convocado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en 2011 y 2012.

El nivel de aprovechamiento escolar es bajo, según palabra del director fundamentada únicamente en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, como PLANEA y Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI), que ubican a la escuela por debajo de la media nacional. El director señala que no muestran niveles avanzados debido a que “esta escuela

está en proceso, porque la escuela se creó sin personalidad”, refiriendo que no hay un proyecto académico que lo caracterice del resto de las escuelas. Indica que el “mejor” resultado alcanzado en la OCI para alumnos de 6º grado fue en el 2012 donde obtuvieron 2º lugar de zona escolar. Es evidente la falta de reflexión por parte del director y los profesores desde el interior del Consejo Técnico Escolar respecto a los procesos de evaluación, donde los resultados de pruebas estandarizadas legitiman lo que ocurre al interior del aula, aun cuando ese tipo de instrumentos están descontextualizados de la realidad.

La escuela a través de su colectivo docente realiza un trabajo regular, con la asistencia y el cumplimiento de horarios permanentemente conforme al calendario escolar, es decir se cumplen con los primeros cuatro rasgos de la Normalidad Mínima de Operación Escolar (SEP, 2014). Además, los docentes presentan planeaciones de forma regular, trabajando con los niños al interior del aula preferentemente, con actividades individuales y en silencio. En general de manera desarticulada al contexto.

La mayoría de los profesores prefiere mantenerse alejado de madres y padres de familia por evitar conflictos, debido a las diferencias de cómo deben ser educados los hijos, ubican “padres conflictivos” y evitan en lo posible comunicarse con ellos, como forma de protección personal, en gran medida por el desconocimiento del contexto.

La autoridad del plantel señala que la mayoría de los padres de familia no participan de manera activa, muestran actitud “apática”. Menciona que la Asociación de Padres de Familia (APF) se desempeña adecuadamente, cumple con las actividades que le corresponden, apoyan y están pendientes de lo que ocurre en la escuela. En general, se observa que existe una desvinculación con el contexto de los niños porque la participación de los padres ocurre desde una posición administrativa:

entrega de boletas de calificación, reuniones de padres de familia para dar avisos, firma de actas del Consejo de Participación Social y Cooperativa Escolar, no así en actividades vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje o para conocer el contexto social y cultural de los niños.

En este apartado se analizaron algunos puntos esenciales del contexto internacional, nacional, local e institucional, cada uno con necesidades y expectativas distintas, bajo lógicas, escenarios y manejo de tiempos que parecen contradictorios y con pautas de llegada que apuntan a intereses diversos con la evidente desarticulación entre los procesos escolarizados y los no escolarizados que ocurren en la vida cotidiana.

A continuación se da a conocer el contexto en donde se sitúa la escuela y cómo los niños se apropian de la cultura escrita que favorece los procesos de alfabetización en la escuela y que al mismo tiempo queda desarticulada de los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización conforme al currículum establecido.

### **1.7. Culturas escritas**

Los habitantes de la colonia participan en varias culturas escritas en la vida cotidiana. La oralidad, la lectura y la escritura son procesos diferenciados, pero interrelacionados en el proceso de alfabetización en sentido amplio, fundamentales en la apropiación de cada cultura escrita, la finalidad es comprender cómo los lectores y escritores muestran a otros cómo usar, interpretar textos en las prácticas sociales y la posibilidad de leer el mundo a través de otros textos y la propia experiencia personal (Brice Heath y Mangiola, 1991 en Kalman, 2008), además de orientar el desarrollo para usar el lenguaje con fines propios.

El interés de esta investigación no se enfoca a la oralidad, la lectura y la escritura como objeto de estudio, tal como ocurre en investigaciones desde la perspectiva psicogenética con la lengua escrita como objeto de reflexión (Ferreiro, 2004), que aportan al estado del conocimiento

estudiando la conceptualización de la escritura en los niños, como construcción del conocimiento que concibe varias etapas de desarrollo. O desde la microgénesis, con estudios sobre la adquisición de la lectura (Vaca, 1996 y 1997), donde se establecen periodos en la evolución de dicho proceso.

El objeto de investigación está enfocado a la alfabetización en sentido amplio, como la apropiación de la cultura escrita, en este sentido Street (1984):

Propone explícitamente que la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas. Propone la idea de la cultura escrita en plural –culturas escritas– y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos (Kalman, 2008, p. 113).

Además, que se entrecruza con lo ocurrido en prácticas sociales de índole familiar, religiosa, económica e institucional. Se presenta a continuación las características de las culturas escritas del contexto.

### **1.7.1. Servicios públicos en el contexto**

La colonia cuenta con los servicios de agua, luz, drenaje, teléfono e internet, sin embargo el acceso a ellos es limitado, sobre todo el último, mostrando inequidad en el acceso a ciertas TIC, lo cual permea el tipo de nuevas culturas escritas y las posibilidad de participación a través de ellas.

En las calles el alumbrado público es deficiente, por las noches es posible observar jóvenes integrados en pandillas que consumen drogas (cannabis, inhalantes, alcohol), organizan riñas en la oscuridad entre grupos opuestos (con el uso de piedras, armas de fuego y petardos). La colonia es considerada peligrosa incluso por sus mismos habitantes, que evitan transitar por sus calles al oscurecer. La marginación, la pobreza y el hambre fomentan este tipo de problemáticas en este sector de la ciudad.

Los postes con lámparas descompuestas funcionan como portadores de texto con anuncios alusivos a reuniones de programas de ayuda gubernamental, de índole religioso (clases de catecismo, rosarios), avisos de apoyo político y de comercio (para ofertar productos u ofrecer servicios). Los encargados de las instituciones elaboran los carteles y los envían para ser colocados por los pobladores. Se observó que los mediadores de la cultura escrita, los prestadores de servicio de índole religioso (catequista o responsable de la fiesta religiosa) e institucional (encargada del centro deportivo y del centro de salud) redactan los textos, otros, usuarios de los servicios leen y circulan los textos al colocarlos en los postes de alumbrado. Es visible la relación de poder respecto a quien escribe y lee, es decir recibe lo que necesita leer para hacer uso del servicio.

### **1.7.2. Programas gubernamentales**

En fraccionamientos aledaños existe un centro deportivo y otro de salud que brindan servicio a los habitantes de la colonia, el primero a través de programas municipales temporales, de corta duración, en los que se ofrecen gratuitamente clases deportivas. El segundo brinda servicio de consulta médica y preventiva, las familias acuden para recibir la beca de oportunidades y el seguro popular (Figura 7).

**Figura 7. Letrero sobre el programa de salud "Seguro Popular"**



Ambos prestan servicios regulados por programas gubernamentales (Figura 8) y algunas veces los procesos electorales determinan el

funcionamiento de estos espacios, según comentarios de habitantes. Por ejemplo, en época de elecciones limitan los recursos al centro deportivo, el área funciona pero el número de entrenadores es insuficiente (Figura 8) o bien, carecen de ellos, se evita que los mismos habitantes de la colonia oferten clases deportivas, podríamos decir que el fomento para mejorar la salud y la formación deportiva es una simulación.

**Figura 8. Horarios de las clases deportivas que ofrecen**



En estos lugares se observan letreros con información sobre los servicios y horarios de atención (Figura 9). En el centro de salud, folletos informativos, carteles con información sobre prevención y atención de enfermedades, además, hojas de registro y formatos específicos cuando se realiza algún trámite. Los habitantes son receptores de información para llenar los formatos, escuchan la lectura y dictan información que solicitan para completar formatos, previo a la atención médica.

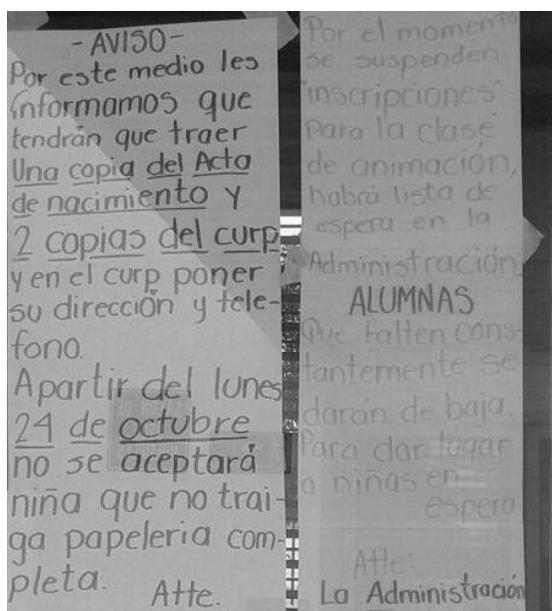
Kalman (2008) refiere a Luke (1995), quien señala que:

los sitios locales están plagados de relaciones materiales de capital, sistemas de comunicación e intercambio que puntualizan y moderan las relaciones sociales cotidianas. Esto significa que las corporaciones, la economía, la burocracia estatal, las «profesiones» y demás, son cruciales en limitar y mediar la definición y construcción de cuáles

prácticas de cultura escrita contarán, cómo, dónde y para quién lo harán (p. 23).

Sucede que lo que se escribe y se lee en el contexto forma parte de la vida cotidiana que puede ser casi imperceptible, por lo tanto no considerado como parte de la cultura escrita, menos que puede incluirse en la escuela para abordar los procesos de alfabetización, retomando los textos enunciados en párrafos anteriores.

**Figura 9. Avisos colocados por la administradora del centro deportivo**



### 1.7.3. Actividades económicas

En el aspecto económico, se encuentran comercios, papelerías (Figura 10) y tiendas de abarrotes en las que se ofertan productos básicos y comida chatarra (galletas, sopas instantáneas, jugos, refrescos y botanas de empresas reconocidas). En los establecimientos hay letreros de los productos que se ofertan, indicando los precios y las características, colocados por los proveedores.

**Figura 10. Horario en que se atiende por la ventana**



Las colonias aledañas poseen mayor nivel económico, por consiguiente, difiere del tipo de establecimientos comerciales, encontramos: tiendas de regalos, zapatería, boutique, florería, panadería, mercería, video club y venta de productos de piratería: discos compactos con películas y música, farmacia similar, renta de computadoras con servicio de internet, venta de comida informal, así como mercados ambulantes que ofrecen alimentos de origen animal, frutas, verduras y productos usados, entre otros. Es común que los habitantes se trasladen caminando o en bicicleta a esas colonias cuando desean comprar o consumir artículos diferentes.

Ahí se encuentran visible anuncios y letreros con información sobre los servicios o productos, sobre sus características, precios, ofertas y promociones (Figura 11). En otros lugares, carteles con información sobre eventos artísticos populares, por ejemplo bailes de música en vivo que organizan grupos “pandilleriles” para celebrar aniversarios, los avisos publicitarios son elaborados en imprentas.

Hay anuncios sobre eventos deportivos, ligas de fútbol dan a conocer el rol de juegos, mismos que redactan los encargados; y para eventos religiosos anunciando fiestas patronales, elaborados por los responsables de los eventos o servicios que se brindan, finalmente carteles con

información gubernamental, por ejemplo que invitan a legalizar su situación sentimental (Figura 12).

Una cultura escrita basta permea la vida cotidiana de los niños y las personas, sin embargo la escuela ignora, considera no apropiada o valiosa o no utiliza todo el bagaje de conocimientos previo de los estudiantes, se dirige al estudio formal y académico desarticulado de lo que sucede en el contexto.

**Figura 11. Anuncios publicitarios de productos diversos**



**Figura 12. Cartel con información para legalizar la unión de pareja**



#### **1.7.4. Prácticas religiosas**

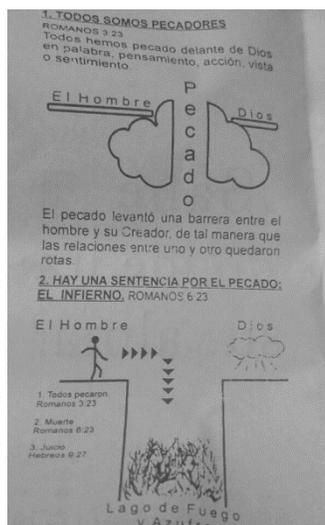
En la colonia no hay templos religiosos, sin embargo la gente se traslada para acudir a prácticas, donde predomina los rituales católicos, acuden a misas convocadas por diversos motivos: bodas, quince años, defunciones, dominical, entre otras; organizan rosarios, fiestas alusivas al “niño Dios”, a la “Virgen de Guadalupe” y demás “santos” que veneran; los niños acuden a clases de catecismo y las mujeres a los rosarios.

Circulan diversos textos, entre misales, avisos indicando lugares y horarios de encuentro para los rituales, carteles que dan cuenta de cooperaciones “voluntarias” para la organización de las fiestas patronales o para la ampliación de los espacios religiosos, catecismos y oraciones que los niños reproducen en los cuadernos o leen y memorizan, además, repiten oralmente.

Los menos asisten a templos “Cristianos”, ellos circulan textos como folletos de bautismo y libros de corte cristiano; los “Testigos de Jehová” revistas, como el “Atalaya” y trípticos con información alusiva a su iglesia; los “Mormones” textos entre personas de su comunidad a través de redes sociales como Facebook.

La religiosidad es propia de cada ser humano, no se trata en este trabajo de entrar en el debate, sino mostrar con evidencia empírica cómo la cultura escrita tiene diversos usos para fines que corresponde a intereses propios de cada persona, en el sitio donde interactúa cotidianamente.

**Figura 13. Tríptico de la "Iglesia Bíblica Bautista"**



Es posible observar (Figura 13) cómo uno de los principales sustentos que se emplea para atraer adeptos es la culpa, el control de las personas a través del “infierno” como forma castigo, común denominador que predomina en varias instituciones religiosas, donde el desarrollo espiritual queda en manos de un tercero, representando la estructura que controla y regula el tipo de valores, actitudes, comportamientos y formas de relacionarse permitidas. La oralidad, la lectura y la escritura con fines religiosos están presentes, contribuyendo a la construcción de las subjetividades, permeando las prácticas sociales y reproduciendo ciertas condiciones presentes.

Después de considerar diversos ámbitos que aluden a variadas culturas escritas, cobra sentido que las conversaciones ocasionales entre vecinos, al coincidir por las calles, formen parte de la vida cotidiana, abordando temas diversos, la escuela, el servicio de salud, actividades políticas en las que participan (mítines), actividades religiosas y situaciones familiares, aquí es donde la oralidad tiene una contribución valiosa en el proceso de alfabetización, “donde el habla puede incluir o invocar textos escritos” (Kalman, 2008, p. 113). Que poco relaciona la escuela en las prácticas de lectura y escritura situadas desde los

contextos sociales y culturales. Las conversaciones trascienden el espacio físico, llegando al espacio virtual donde se reconfiguran nuevas prácticas sociales, por consiguiente nuevas culturas escritas, que se abordan a continuación.

#### **1.7.5. Nuevas culturas escritas**

Analizar las culturas escritas de un contexto situado implica abordar su relación con la tecnología, debido al “uso continuo y la distribución de la conectividad, computadoras y otros ambientes digitales” (Kalman, 2008, p. 126). Las cuales son prácticamente invisibles debido al uso constante en las diversas prácticas. En esta investigación se aborda las nuevas culturas escritas que se construyen a partir de espacios conectados a través de la tecnología, es decir “espacios de afinidad” (Gee, 2004).

Las TIC han generado nuevas culturas escritas (Meek, 2004) y el transcurrir cotidiano de la vida de las mujeres y sus hijos está permeado por ellas con diferenciadas formas de actuación y participación frente a la apropiación social de las TIC (Echeverría, 2008). Los niños refieren experiencias de sus madres a través de variados medios tecnológicos, con preferencia en el celular, a través de llamadas telefónicas, escritura y envío de mensajes de texto SMS y por WhatsApp, recepción y lectura de los mismos.

El uso del celular por las personas es diversificado y depende del modelo, aplicaciones y la conexión a internet, ampliando con éste, su participación en prácticas sociales de la lengua escrita, al tener cuenta en sitios web de redes sociales, principalmente Facebook, donde leen publicaciones de diversa índole, noticias, poemas, pensamientos, notas a pie de imagen y fotos, entre otras; escriben estados de ánimo; “suben” algún video o información de interés de índole familiar, laboral, religioso, político, educativo, recreativo y más, que se entrecruzan con sus intereses, los intereses de amigos y seguidores de su cuenta.

Otro sitio web es YouTube, ahí observan videos con diversos propósitos, recreativos: ver videos musicales, de comedia, películas y de aprendizaje: observar tutoriales de manualidades, recetas de cocina, maquillaje y peinados (Figura 14).

**Figura 14. Canal de YouTube que produce tutoriales con recetas de cocina**



Los conocimientos, participación y acciones en torno a la apropiación social de las TIC relacionado con la lengua escrita ocurren en diferentes niveles en la colonia Casanova, para muestra, aludo a dos casos documentados de dos madres de familia: Ester y Magdalena, la primera con mayor grado de apropiación social, y la segunda con menor participación y posibilidad de acción limitada.

Ester, tuvo contacto con las TIC a través de la radio y la televisión, en la escuela secundaria con un taller de computación e internet a través de Windows Live Hotmail, MetroFLOG o Fotolog desde el 2008. Sus conocimientos se relacionan con acciones a distancia y en red (Echeverría, 2008) conforme a sus intereses y necesidades, principalmente como medio de recreación y de autoprotección.

Utiliza internet en el celular regularmente y en la computadora (Laptop) para comunicarse y buscar información específica, teniendo dificultad en el manejo y uso de la suite de Microsoft Office, para interactuar vía correo electrónico (Outlook) con la aplicación WhatsApp, empleaba los dos últimos pero al ocurrir actualizaciones, tuvo dificultad, dejaron de llamarle la atención y prefirió *dejarlos*. La falta de formación e interés contribuyeron a la exclusión del software y medios de comunicación.

Ester busca y selecciona información conforme a intereses de índole personal, laboral, política y social. Por ejemplo, durante su embarazo tomó videos y fotografías del ultrasonido con el celular, narra, *“busco mucha información en páginas especializadas”* (escritas por médicos) para no tener *“mala información”* y contrastar con lo que le dicen porque ha sufrido negligencia médica, al informarse tiene elementos para defenderse. Acciones que realiza en forma individual, posteriormente dialoga con su esposo en tanto sus hijos escuchan.

Facebook es el principal sitio web que frecuenta, mantiene su cuenta activa en el celular para comunicarse con familiares que viven en otros estados del país, incluso le ha permitido reencontrarlos. Lee noticias nacionales (de dos grandes televisoras) y locales, *ya ni compro el periódico*. Es miembro en *grupos* de ventas, señala *me salió trabajo* a través de ellos. En ese tenor ingresa a YouTube, descarga música o pistas musicales para su show y observa tutoriales de maquillaje (Figura 15).

**Figura 15. Canal de YouTube "Yuya" produce contenido diverso: tutoriales, blogs**



Por otro lado, Magdalena es empleada doméstica, nunca ingresó a la escuela, según le dijo su padre: *iba a crecer, me iba a casar, uno nomás iba a cuidar niños*. El primer contacto de Magdalena con las TIC fue al llegar a la ciudad, observó los letreros de los camiones y los anuncios publicitarios con letras y luces de colores. Teniendo como experiencia perderse en la ciudad ante el desconocimiento de las letras y los números que indican la ruta del transporte público y el segundo como portadores de texto que le sirvieron para conocer algunas palabras y letras.

Para Magdalena su relación con las TIC, ha implicado problemas de orden existencial, primero, para obtener un acta de nacimiento y corregir los datos, debido a que sus padres la registraron como si fuese varón y la segunda para obtener la CURP, acudiendo a cibercafés en busca de ayuda para realizar el trámite. Ambos con la posibilidad de ingresar al sistema de formación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), para ser “alfabeta”.

En este sentido, Magdalena participa en prácticas sociales de la lengua escrita y se encuentra en el proceso de “conceptualización de la escritura”. Ha resuelto problemas dentro de prácticas sociales, como hacer trámites de identificación y el desconocimiento en el manejo de las TIC no ha sido un obstáculo.

La percepción de la mujer respecto al uso y su participación con las TIC es de amenaza, lo cual influye en su apropiación y la de sus hijas, *mi mamá dice que no le gustó eso, según que porque antes no existían los celulares. Es que mire, este... [Mi] hermana tiene su tabled [Tablet], pero nosotros tenemos internet, ella se mete al... Facebook en su celular, todas se meten y encuentran chavos...yo he visto en las noticias que una señorita, una señorita, se encontró un señor muy grande con...un como un chavito, pero a la hora de que lo vio la mató.*

La niña indica: *pienso que el internet si sirve nada más para encontrar tareas... ¿cómo está el clima?... ¿cómo se vienen los terremotos?* La hija de Magdalena establece una distancia entre el pensamiento de su mamá y lo que ella ha aprendido, reconociendo la importancia en el uso de internet para el cumplimiento de tareas escolares.

Magdalena ve televisión escasas horas y usa el celular para hacer llamadas y enviar mensajes SMS con ayuda de sus hijas, sobre todo la menor que funge de mediadora de la cultura escrita, con actitud cooperadora enseña tanto el manejo del dispositivo móvil como el dictado de las palabras cuando desea mandar mensajes para comunicarse con familiares. El desarrollo de capacidades de acción a distancia y en red es limitado y mediadas por un tercero. Sin embargo, la búsqueda de ayuda y el auxilio de su hija le han permitido resolver problemas que le implica relacionarse socialmente a nivel institucional.

El contexto vulnerable y las experiencias de vida de Ester y Magdalena contribuyen a las capacidades de acción social frente a las TIC, por lo tanto al grado de apropiación. Ambas poseen una actitud de defensa, la primera usa las TIC como un medio para estar informada y evitar le cause daño, de forma autodidacta y de participación familiar,

laboral, social y política con manejo (búsqueda y selección) de información que le permite resolver problemas e interactuar en su vida cotidiana.

La segunda, evita el acceso o muestra desconfianza frente al uso de dispositivos móviles e internet, el uso restringido como defensa de ser lastimada. Las formas de actuación son limitadas al ámbito familiar e institucional. Los dos casos, aquí analizados, las mujeres comparten en sus vidas cotidianas la vulnerabilidad del contexto, se hace presente además, la brecha digital, en este sentido la falta de acceso al internet y a ciertos contenidos y espacio electrónico.

Los dos casos referidos plantean dos realidades: la cultura escrita mediada por las estructuras institucionales y las nuevas culturas escritas en lo virtual, donde las posibilidades de participación se diversifican. Al igual que con la lengua escrita como práctica social, existe una desvinculación entre lo que ocurre fuera del ámbito escolar en relación al uso y participación de las TIC con lo que sucede en las aulas, son prácticamente dos mundos separados.

Sin embargo, están presentes diversos mediadores que facilitan el acceso a la cultura escrita.

A través de redes de apoyo, conformadas por proveedores de servicios (trabajadores de salud, bibliotecarios y mercaderes), familiares, amigos y vecinos, los mediadores informales de la cultura escrita ayudan a los demás a lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples (Kalman, 2008, p. 124).

Se identificó que la localidad presenta diferenciadas formas de actuación y participación en la apropiación social de las TIC (Echeverría, 2008) en relación a las prácticas sociales de la lengua escrita, ya que depende de las aplicaciones y el acceso a internet siendo Facebook y YouTube los sitios web de su preferencia. Las acciones desarrolladas al interior del aula y fuera de ella son mediante actividades autodidactas y de

cooperación por la necesidad de los individuos para resolver situaciones problemáticas de índole laboral, social y recreativa, además de aprendizaje, que no se consideran al interior de la escuela con la finalidad de que los niños tengan acceso a nuevas culturas escritas.

El contexto geográfico y social de la colonia en situación de vulnerabilidad, con el análisis educativo desde el nivel internacional hasta el local en torno a las culturas escritas y nuevas culturas escritas nos da cuenta de una desarticulación en torno a lo que sucede dentro de la escuela y el contexto en la vida cotidiana de los niños, y con las reformas educativas propuestas por organismos internacionales e implementadas por gobierno demuestran que cada nivel coexiste a través de perspectivas y propósitos distintos, semejante a islas incomunicadas, donde cada una vive su propia realidad.

### **1.8. Estado de la cuestión**

En el este apartado se presenta la revisión del estado del conocimiento en torno a la cultura escrita de los últimos cuarenta años en investigaciones a nivel internacional y nacional. Puntualizando el debate actual y considerando una mirada general desde diversos enfoques teóricos, hasta llegar a una revisión más profunda en la perspectiva psicogenética y la sociocultural, además con el reconocimiento del cambio ocurrido con las TIC, considerando los criterios de alfabetización como adquisición de la lengua escrita y en sentido amplio.

En la actualidad las investigaciones que abordan la lengua, según enuncié previamente, se sitúan en el debate donde la lectura y la escritura son acciones neutrales y por el contrario, donde engendran identidades. En el ámbito internacional, en países de habla inglesa con aportes de Street (1984, 1995, 2005), Goody (1968) Olson y Torrance (1995), Barton y Hamilton (1998, 2000) y Gee (2000); en Latinoamérica con Braslavsky (2003), Zavala (2004) y Mora (2012) y en España, Viñao (1989, 2009),

Cassany (2004, 2006); y en el ámbito nacional Kalman (1999, 2000, 2003, 2004, 2008), Ferreiro (1979, 1996, 2006b, 2009, 2011) y Hernández (2003, 2008, 2013), entre otros, que a lo largo del apartado se abordará de forma puntual.

Estudios actuales debaten el intrincado significado y los puntos de convergencia y divergencia entre alfabetización, cultura escrita y literacidad, derivados de la traducción del término en inglés *literacy*. Para este estudio se emplea cultura escrita como práctica social (Street, 1984, 1995, 2005; Kalman, 2008; Farr, 1994).

La complejidad en los estudios que aluden al lenguaje se aprecia en investigaciones con acercamientos desde distintas disciplinas y perspectivas teóricas, respecto a la primera, han sido abordados por la lingüística, la psicología, la antropología, la pedagogía, la sociología y la neurología (Albarrán y Carrasco, 2013). Y asociados a la adquisición de la lengua escrita primordialmente desde las perspectivas teóricas psicogenética y sociocultural en las últimas tres décadas.

Teniendo en cuenta que en Latinoamérica existieron y continúan vigentes corrientes reduccionistas, donde a través de ejercicios de copiado (de formas), repetición de sílabas y de sonidos aislados, fuera de la lengua, se considera al niño poseedor de características fonéticas y auditivas, cuya labor para la adquisición del código consiste en asociaciones meramente óculo motrices.

En correspondencia, en el marco de la psicolingüística ideas similares continúan con la denominada *conciencia fonológica* (“phonix” en países anglosajones) a través de diversos estudios de entrenamiento metafonológico que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura (Bradley y Bryant, 1983; Ball y Blachman, 1991; Hatcher, Hulme y Ellis, 1994; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; y en castellano, Defior y Tudela,

1994), en los que se reduce el objeto de aprendizaje como mera correspondencia grafo-fónica (Ferreiro, 2010).

En la perspectiva teórica psicogenética, estudios realizados por Ferreiro y Teberosky (1979), en el que toman como marco los aportes de Piaget (1969, 1987), abonan a la psicolingüística, y propusieron una forma diferente de entender el proceso de adquisición a través del cual el niño se apropia del sistema de escritura y de la lengua escrita a partir de su desarrollo cognitivo y de la interacción con el mundo de los textos. Se plantea un proceso evolutivo por parte del niño en la construcción de la adquisición, donde la lengua escrita es vista como objeto de conocimiento.

Principios que sustentan el programa de español (2011):

La psicolingüística moderna es una ciencia cognitiva. Esto significa que se ocupa de los procesos mentales que están comprometidos en la adquisición, comprensión y producción del lenguaje. Afirmamos que cuando una persona emite una forma o un conjunto de formas lingüísticas, puede hacerlo porque ya tiene en su mente todo lo necesario para hacerlo. No fue necesaria ninguna influencia del medio: las formas lingüísticas son causadas por estados mentales. Cuando una persona comprende formas lingüísticas, es porque se ha llevado a cabo un proceso mental automático que de algún modo cambió en algo los contenidos de los estados mentales previos (SEP, 2009, p.63).

Sin embargo, la adquisición implica en ocasiones problemas de “naturaleza fonológica y de origen neurológico”, tal como la dislexia, abordados desde la perspectiva neurolingüística. Ejemplo de ello son los estudios de Matute (2003), centrados en problemas en la adquisición de la lecto-escritura, desde un enfoque neurológico en la relación del lenguaje y el cerebro (Albarrán y Carrasco, 2013).

En la perspectiva sociocultural, los estudios se han desarrollado por investigadores como Kalman (2002, 2003, 2004, 2005, 2009), Hernández

(2003) y Street (2009), donde se considera la alfabetización un proceso que tiene inicio pero no fin, que además, es heterogéneo ya que existen diversas formas de ser alfabetizado. En ellos el objeto de conocimiento está en las prácticas sociales de la lengua escrita (Lerner, 2004; Kaufman, 2010).

Con el fin de mostrar un panorama del estado del conocimiento en los últimos 30 años se estimó pertinente mostrar los principales estudios en torno a la alfabetización realizados desde las dos principales perspectivas teóricas que abonan a los procesos de aprendizaje: la psicogenética y la sociocultural. En la primera se aborda la alfabetización como adquisición de la lengua escrita y en la segunda la alfabetización el proceso en sentido amplio. Debido a los cambios actuales, donde convergen la alfabetización y las TIC, se agregó un apartado que alude a ello desde las perspectivas teóricas enunciadas.

### **1.8.1. La adquisición de la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética**

En esta perspectiva se ha evidenciado que los niños acceden a prácticas de la lectura y la escritura mediante la *apropiación del sistema de escritura*, entendido como el sistema de notación gráfica, que incluye letras, signos y las reglas con las que se relacionan. (Kaufman, 2007) y del *lenguaje escrito* que alude a las variedades discursivas del lenguaje que se escribe (Blanche-Benveniste, 1982, en Kaufman, 2007), por ejemplo: el cuento, la obra teatral, la canción, la carta, entre otros. Por lo cual investigadoras como Teberosky (1979, 1991) y Ferreiro (1979, 1991 y 2001) han mostrado que ambas aproximaciones ocurren en forma simultánea, donde el niño reconstruye internamente el sistema de escritura. Enfocándose a este último, a diferencia de otros investigadores que abordan el proceso de lectura.

En relación a la lectura, Vaca (1996 y 1997) propone la hipótesis de tres periodos en la evolución durante la adquisición. Si bien, se abordan algunos aportes del autor dentro de esta perspectiva teórica, sus trabajos se adscriben a la *microgénesis* [...] cuya diferencia es que “el estudio macrogenético es muy global y persigue otros fines, más orientados por preocupaciones epistemológicas que psicológicas. El estudio microgenético, en cambio, persigue la explicación detallada, en tiempo real, del comportamiento cognitivo del lector” (Vaca, 2008, p. 21). Además previamente se enuncian algunos antecedentes respecto a la adquisición de la lectura con otras posturas teóricas.

A partir de las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky “comenzaron a legalizarse las escrituras no convencionales de los niños” (Kaufman, 2007, p. 16) que invalidaron el modelo denominado deficitario, y se reconoció el error como parte del proceso de construcción del niño, aportando así, que existen regularidades en las conceptualizaciones infantiles (Albarrán y Carrasco, 2013).

Algunos principios sobre la conceptualización de la escritura (Ferreiro, 1997) son:

#### *Primer nivel*

- *Reconocer linealidad y arbitrariedad*

Los niños establecen diferencias entre la representación por medio del dibujo y la representación mediante las letras y las palabras. En la que el nombre es una representación arbitraria.

- *Emplear número y variación de caracteres*

Los niños comienzan a realizar hipótesis sobre la cantidad y calidad en la organización de las letras que se emplearán para representar lo que quieren decir a través de la escritura. Mediante *el principio de la cantidad mínima y variaciones cualitativas internas* (Ferreiro, 1991).

### *Segundo nivel*

Permanecen ambos principios contruidos, sin embargo se ha agregado “la construcción de un sistema de variaciones que integra los principios anteriores pero permite un tipo de comparación inter-relacional, mientras que las otras eran sólo intra-relacionales (Ferreiro, 1986)” (Ferreiro, 1991, p. 29).

### *Tercer nivel*

- *Distinguir lo escrito y lo pronunciado* (Ferreiro y Teberosky, 1999).

La construcción que realizan los niños, ocurre a través de hipótesis.

- Los niños creen que los sonidos de las palabras se representan mediante sílabas; es decir por cada sílaba que escuchan piensan en escribir una grafía (hipótesis silábica).
- En el segundo momento, los niños representan algunas sílabas con una grafía y combinan con la escritura de una letra por sonido (hipótesis silábico-alfabética).
- En este tercer momento los niños descubren que generalmente a cada sonido del idioma español corresponde una letra o grafía (hipótesis alfabética).

En este nivel se finaliza un periodo de desarrollo e inician otros, como el manejo de rasgos ortográficos. *Entender lo alfabético e integrar lo no alfabético*, la reflexión sobre la segmentación, puntuación y en torno a la ortografía de cada palabra (Ferreiro, 1997).

Por otro lado, de forma paralela, respecto al proceso de lectura continúan ideas como que leer es descifrar un texto impreso, donde la lectura es el procedimiento de decodificación fonológica (Harris y Coltheart, 1986). Otros autores señalan que la mediación fonológica ocurre a través de dos sub-procedimientos, una etapa de *decodificación*

*fonológica secuencial*, letra por letra, y otra etapa de *decodificación fonológica jerárquica* donde se considera a las reglas contextuales (Marsh et al., 1981). Conocimientos que derivaron en la construcción de métodos didácticos analíticos sintéticos.

Con todo, en el marco de la psicología y basado en los principios de Decroly (1927), la lectura se realiza a partir del reconocimiento de palabras, donde el *método ideo-visual de lectura (global)* y sus fundamentos psicológicos señalaron que la percepción de los niños es global. Las implicaciones de índole pedagógica y didáctica se hicieron evidentes con el método global, analítico. Si bien ambas posturas se consideran antagónicas comparten la idea de la lectura como un proceso perceptivo (Vaca, 2008).

En oposición a las perspectivas enunciadas se encuentran los estudios de Goodman (1983), enmarcados en la perspectiva teórica Whole Language (WL), en el que la lectura es predictiva a través de los gráficos que contiene, es estratégica y busca comprobar las predicciones en la lectura de *textos reales* (libros), con la intención de que la lectura se hiciera en forma semejante a como ocurre en el hogar de los niños. En consecuencia se crearon las bibliotecas de aula (Castedo, 2010).

Dejaron herencias innegables: el énfasis en la lectura “tal como se hace en el hogar”; las bibliotecas de aula y los libros verdaderos por sobre los de texto; las prácticas lingüísticas entendidas como un todo no directa ni fácilmente dissociable en habilidades; la ubicación del “error” en el plano del desarrollo antes que en el de la deficiencia o la dificultad (Castedo, 2010, p. 36).

Algunos autores identificaron la necesidad de investigar cómo se comprende e interpreta un texto escrito, más allá del cómo se lee. (Kintsch et. al, 1998) generando la *Teoría de la Construcción-Integración (CI) de la comprensión (de textos)*. A través de estrategias diversas se busca la comprensión del texto, “esto hace que siempre se suponga que “el texto

impreso” fue procesado tal cual y que es sobre ese procesamiento idealizado que se estudia la elaboración semántica del mismo por parte del lector” (Vaca, 2008, p. 44). Sin embargo el texto escrito que se lee es semánticamente transformado por el lector y cambia con respecto al impreso debido a que influyen los conocimientos que se tienen sobre el lenguaje y el tema que se aborda.

Finalmente, Vaca (2008) ha presentado aportes sobre “la evolución del concepto de lectura como tal o de las representaciones que sobre la lectura se forman los niños” (p. 20). A través de la microgenética de la lectura busca enfatizar la interacción entre el lector y el texto particulares. En este enfoque el niño realiza un proceso cognitivo similar cuando resuelve problemas e intervienen, entre otros, los conocimientos que se tienen sobre el sistema de escritura, el vocabulario, el tema y el nivel de desempeño que posea el lector. Entre los periodos de evolución de la lectura se encuentran:

- La lectura pre-alfabética, centrada sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.
- La lectura centrada en el principio alfabético de escritura. Este periodo coincide con el momento que el niño comprende este principio de representación.
- El periodo de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (macro y micro estructurales). Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua, es decir, mientras que el niño construye nuevos observables útiles para el procesamiento del texto (por ejemplo hacer observables los blancos entre las palabras, la puntuación, los valores morfográficos de los grafemas –su plurifuncionalidad, etc.) y también mientras que el niño (a) es cada vez más capaz de coordinar (o tomar en cuenta simultáneamente) una mayor diversidad de informaciones y/o (b) mientras que el niño perfecciona

sus mecanismos de inferencia léxica (es decir, clarificar cuáles son las informaciones importantes, en qué momento). (Vaca, 2000, en Albarrán y Carrasco, 2013, p. 61-62).

Con los quiebres enunciados respecto a la lectura a través de diversos trabajos de investigación, previo y posteriores a los aportes de Vaca (1996, 1997, 2000, 2008) y las referencias respecto a los procesos de conceptualización de la escritura, se infiere, que si bien es pertinente reconocer la influencia del contexto social y cultural en que el niño se desarrolla, no se han abordado estudios desde la perspectiva antropológica, con un posicionamiento teórico sociocultural en el que se ha reconceptualizado la cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social que ocurre en casa, en la escuela, en el trabajo, en las religiones, en las organizaciones y en la comunidad (Kalman, 2008).

Los aportes desde la perspectiva psicogenética que abonan a la psicolingüística, dan cuenta que la lectura, la escritura y la oralidad han sido estudiados como procesos diferentes, no con una visión integral. Las reformas educativas importantes, sobre todo en el país, no han aportado respuestas, principalmente sobre el reconocimiento multicultural y pluricultural cercano a los contextos de la escuela, los niños y sus familias.

### **1.8.2. La alfabetización en sentido amplio desde la perspectiva sociocultural**

La alfabetización ha sido abordada como un medio a través de la cual la persona que sabe leer y escribir adquiere un nuevo estatus o un bienestar económico y social “vía hacia el desarrollo” (Kalman, 2003, p. 218), sin embargo investigaciones posicionadas desde el modelo ideológico parte del supuesto que la cultura escrita es vista en un sentido amplio, implica la contextualización de los usos y las prácticas de la lengua escrita desde una postura ideológica y epistemológica, donde se consideran las creencias, pensamientos y actitudes frente a la lectura, la escritura y la

oralidad. Street (1984, 2005) señala que existen varias culturas escritas y que estar inmersas en ellas implica tanto procesos cognitivos del ser humano como un actuar en situaciones y contextos específicos. La alfabetización *per se*, no conduce necesariamente a formas de vida más prósperas.

Los estudios realizados en la última década desde la perspectiva sociocultural se encuentran principalmente dirigidos a jóvenes y adultos, considerando que “las perspectivas socioculturales del aprendizaje miran a la comunidad y las situaciones colectivas para entender las oportunidades y los contextos para el aprendizaje de la cultura escrita” (Kalman, 2008, p. 124). En este sentido, las investigaciones se han efectuado en diversidad de contextos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo, la iglesia y la comunidad.

Los estudios efectuados por Saville-Troike (1982), Gumperz (1984, 1986) y Duranti (1992), sociolingüistas que buscaron comprender cómo la lectura y escritura ocurren en un contexto social, en la interacción. En torno a ello varios autores han contribuido a la noción del contexto (Lave y Wenger, 1991; McDermott y Tybor, 1995; Dyson, 1997; Heath, 1983; Kalman, 2002 y Street, 1993), dando cuenta de que “cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, prácticas de lenguaje, historia y experiencia con los otros participantes a un evento comunicativo determinado” (Kalman, 2008, p. 116).

Los estudios relativamente recientes denominados New Literacy Studies (Nuevos Estudios de Cultura Escrita, NLS, por sus siglas en inglés) tienen como finalidad comprender cómo se construyen las formas de lectura y escritura y cómo las personas acceden a la cultura escrita, identificando quiénes hacen las veces de mediadores, ya sea de forma profesional o informal.

Los NLS aportan a través de varios autores (Heath 1983; Street 1984; Gee 1996) argumentan que la oralidad y la escritura son inseparables, parten de un continuo en la interacción social, mediado por los eventos comunicativos; y donde leer y escribir, son por lo tanto prácticas sociales situadas, no sólo en la escuela, sino también en los trayectos de acceso a ellas, en este sentido el “acceso a las prácticas sociales donde la gente lee, escribe y habla acerca de los textos en ciertas formas, sostiene ciertas actitudes y valores, e interactúa alrededor de los textos en ciertas formas” (Hernández, 2013, p. 242).

Los investigadores, identificados con esta perspectiva, cuestionan el término “analfabeta” debido a que ideologías hegemónicas lo asocian a fallas sociales y hasta inmorales, “resulta evidente en los frecuentes artículos periodísticos que suelen enumerar el analfabetismo junto con el crimen, la dependencia de la asistencia pública y las familias desintegradas” (Farr, 2009, p. 103), por lo tanto se han buscado intersticios que abonen a la deconstrucción de esas ideologías hegemónicas que limitan la construcción de más conciencia crítica que favorece la lectura y la escritura.

Los aportes que diferencian las prácticas dominantes de las que suceden en la vida cotidiana, también llamadas vernáculas, Barton y Hamilton (1998, 2000) contribuyen al argumento de que las primeras ocurren en las instituciones, son escolarizadas, están asociadas con discursos especializados, son poderosas y socialmente valoradas, mientras que la segundas, surgen a partir de las necesidades en la vida cotidiana y son poco valoradas, incluso invisibles para ciertos sectores.

Las investigaciones de Heath (1982), Street (1988, 2003), Barton y Hamilton (1998) han abonado a los conceptos de práctica y evento de letramento o de la lengua escrita. Street aporta a la diferencia entre evento y práctica social, donde el primero es observable, mediado por el texto en

una situación de interacción (Heath, 1982), el segundo es más profundo, es un concepto cultural de las formas particulares de pensar acerca de la lectura y escritura en el contexto (Street, 2003).

Los trabajos ubicados en esta perspectiva dan cuenta de cómo se construye el acceso a la cultura escrita a través de la interacción con facilitadores o expertos, reconocen que las culturas escritas están inmersas en relaciones de poder (Chartier, 1997; Freire, 1970; Kalman, 2002, 2003; Lerner, 2004; Meek, 2004; Street, 1984).

La contribución de esta perspectiva cuestiona las implicaciones de los NLS para las políticas y los programas conforme las nociones de “desigualdades en materias de alfabetismo”, desde dos posturas:

1] las perspectivas etnográficas y la comprensión de que las prácticas letradas son múltiples y culturalmente diversas pueden contribuir a evitar aseveraciones simplistas y con frecuencia etnocéntricas en relación con las consecuencias de la alfabetización basadas en categorías y definiciones unidimensionales y culturalmente restringidas.

2] que una perspectiva etnográfica puede sensibilizarnos hacia las formas en las cuales el poder nombrar y definir constituyen un componente esencial de la desigualdad (Street, 2009, p. 13).

En América Latina, previo a los NLS, la principal influencia ha sido en la década de los 70's con Freire. A partir de la década de los 80's se ha abonado a la discusión teórica de cultura escrita, desde el contexto propio del multilingüismo de las lenguas indígenas, analizando “la biliteracidad, la revitalización de las lenguas y la voz (Haugen, 1972)” (Kalman y Street, 2009, p. 11) y en el estudio “Voz y biliteracidad en la revitalización de las lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní y Maorí” (Hornberger, 2003, p. 53).

Las investigaciones realizadas en México desde esta perspectiva, en la década de los 90's y con mayor auge entre 2000 y 2010 se han

organizado en dos categorías, “los que toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas, y los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos” (Hernández, 2013, p. 255). Las investigaciones de Kalman, Rockwell y Hernández han trabajado la temática a nivel nacional y en colaboraciones latinoamericanas y han aportado a la discusión. Hernández (2009) aporta el análisis de la cultura escrita en la vida de los jóvenes y la formación de las identidades. Kalman “ha distinguido el acceso a la cultura escrita –que se refiere a las condiciones sociales para su aprendizaje y uso– de la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura” (Kalman, 2008, p. 116).

### **1.8.3. La alfabetización y las TIC, espacio de convergencia**

Las perspectivas teóricas desde las cuales se aporta al estado del conocimiento sobre la alfabetización y las TIC están situadas en la psicogenética, donde su adquisición es un proceso individual que se alimenta por las condiciones alfabetizadoras del entorno (Albarrán y Carrasco, 2013) y desde la perspectiva sociocultural, la alfabetización es la apropiación de prácticas sociales (Kalman, 2008) mediadas por el contexto cultural. Ambas perspectivas identifican puntos de convergencia con las TIC, situados en nuevos espacios, consideran además del ambiente natural y social, el ambiente virtual, el *tercer entorno* (E3), espacio electrónico, no reducido al internet, es decir el espacio virtual donde nuevos procesos de adquisición y nuevas formas de cultura escrita se gestan, debido a la integración de nuevas tecnologías y espacios a través de los cuales se hace uso de la lectura, la escritura y la oralidad con propósitos específicos.

Las contribuciones de Ferreiro (2006b) desde la perspectiva psicogenética en el uso de las TIC argumenta “nuevas maneras de dar sentido a leer y escribir”, desde un “mundo cambiante”. Analiza el papel de

las TIC en torno a la cultura escrita, donde repensar la práctica de la alfabetización con las TIC “modifican los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas, así como las ideas de unidad de la obra e identidad de autor” (Ferreiro, 2013, p. 78).

En los estudios de Ferreiro y Molinari (2007) establecen que las hipótesis muestran el avance en la conceptualización que construyen los niños sobre la escritura y no la disposición de todo el alfabeto a través de los teclados con la tecnología. Sin embargo, Esquivel (2009) en su investigación de adquisición con apoyo de la computadora identificó que:

- los alumnos confunden las letras en mayúscula del teclado con las letras minúsculas de la pantalla;
- los alumnos de hipótesis silábica-alfabética y alfabética son capaces de revisar el aspecto ortográfico de la escritura; y
- los alumnos alfabéticos que interactúan en co-construcción son capaces de brindar apoyos precisos a otros compañeros menos capaces, deletreando la palabra a escribir y haciendo la revisión ortográfica de la escritura. (p. 78).

El estudio de Henao (2006) considera la pertinencia de avanzar hacia la construcción de ambientes y estrategias de enseñanza-aprendizaje que aprovechen espacios de lectura y escritura que ofrecen las TIC. La entrada de las TIC al aula han ocurrido en formas y niveles diversos, tal como señala Aldana (2012) quien investiga cómo se implementan las herramientas informáticas podcasts para presentar y organizar material para el desarrollo de habilidades en el proceso de lectoescritura. Salazar y Vega (2013) examinan si las experiencias de alfabetización que los padres brindan en torno a las TIC, se relacionan diferencialmente con la alfabetización de los niños.

Desde la perspectiva sociocultural, el uso de las TIC han generado *nuevas culturas escritas* (Kalman, 2008, Meek, 2008, Street, 2009), nuevas prácticas sociales con diferentes usos de la lengua escrita. Es evidente que estas se encuentran permeadas por relaciones de poder, una distribución desigual, así como formas diversas de apropiación y representación de las prácticas que se generan. En este sentido Echeverría (2008) indica que la alfabetización digital implica nuevas competencias lingüísticas, es decir, “las nuevas culturas escritas, crean nuevos analfabetos” (Meek, 2008, p. 324) en diferentes contextos.

Los estudios de Kress y Bezemer (2009) abordan las Nuevas Culturas Escritas o nombradas “multimodalidad”, identificándolas como formas de representación, “Escribir en un mundo de representación multimodal” (p. 64), describen lo que significa ser escritor en los cambios de representación modal. Indicando que en ocasiones no representa el medio central para la creación de significados.

Otros estudios relevantes son el de Kalman (2004b) que analiza el proceso de alfabetización en adultos en edades extra escolares y el de Vaca y Hernández (2006) que reflexionan sobre la diferencia de la lectura a través de textos en papel y medios electrónicos e identifican una discrepancia considerable en la velocidad de transmisión, ya que los textos mediante dispositivos electrónicos se comparten y están presentes al mismo tiempo en varias partes, es decir de forma ubicua.

El uso de las TIC, puede implicar o no un proceso de alfabetización digital en sentido amplio de forma análoga a la alfabetización. Desde esta visión, el ser alfabetizado implica la utilización de la lengua escrita (las TIC) para participar en el mundo social (Kalman, 2004a, 2004b). El ser humano construye la capacidad para manipular las TIC de manera intencional y deliberada, y puede relacionarse con otros (Kalman, 2003) y adquiere un grado de apropiación de las TIC (Echeverría, 2008).

Por lo tanto, las formas de acceder a las TIC son diferentes y el alfabetismo digital será construido en forma social y personal distinta, Kalman (2003) indica que “en la medida en que la alfabetización es un constructo plural compuesto por muchas prácticas sociales, la participación en ella y las formas de ser alfabetado también son múltiples”. (p. 221).

Para finalizar, la construcción del estado de la cuestión fue de gran ayuda en dos sentidos, el primero para identificar los vacíos empíricos y teórico conceptuales desde donde abonar al estado del conocimiento y por otro, en la construcción teórico conceptual de la investigación como soporte del dato empírico. El posicionamiento desde la perspectiva sociocultural implicó el desarrollo metodológico que permitiera construir el dato empírico acorde a la alfabetización en sentido amplio para el reconocimiento y comprensión de las culturas escritas propias del contexto.

### **1.9. Entramado metodológico**

En el ánimo de evidenciar el conjunto de ideas, conceptos y creencias en la construcción metodológica de la investigación, se desarrolló este apartado cuya finalidad fue mostrar los elementos en toma de decisiones para la construcción del objeto de conocimiento desde un posicionamiento epistemológico comprensivo, paradigma cualitativo y perspectiva teórica sociocultural.

El apartado refiere las técnicas y los instrumentos para la recopilación de datos, la sistematización y el análisis. Siguiendo a Guba y Lincoln (1994, en Vela, 2004), en la “elección metodológica [...] se encuentra la “posición ontológica”, epistemológica y teórica del investigador, así como las técnicas para “acceder” a la realidad social” (p.62).

### **1.9.1. Posicionamiento epistemológico y paradigma**

En este apartado se presenta cómo fue el procedimiento para conocer el objeto de estudio. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, concebido como “la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los actores otorgan a su experiencia” (Tarrés, 2004, p. 16). En el entendido de que la realidad social es compleja (Morin, 2002), y que no es cuantitativa o cualitativa, lo anterior debido a la condición de personas que habitan un mundo físico y social, que mantienen relaciones de tipo afectivo, espiritual, social, económico y cultural. Consciente de lo anterior, se decidió el paradigma cualitativo debido a que la investigación responde a un posicionamiento epistemológico *comprendivo*.

El paradigma cualitativo permitió profundizar en el problema de estudio, derivado de la exploración realizada en torno a la alfabetización mediada por la cultura escrita del contexto. A través de la revisión de las referencias documentales y la reflexión de la práctica docente durante el ciclo escolar 2013-2014, con un grupo de primer grado de educación primaria, que se ubica en un contexto en situación de vulnerabilidad. Se identificó que los niños establecen relaciones interpersonales con las madres de familia que influyen en la alfabetización permeada por la cultura escrita del contexto sociocultural.

Con la finalidad de considerar el posicionamiento epistemológico se alude a Fuentes (2008) que rescata los paradigmas: neopositivista, crítico-dialéctico e interpretativo o hermenéutico como los caminos a través de los cuales se ha transitado para abordar las problemáticas sociales. Las posturas epistemológicas que identifica para organizar los paradigmas mencionados son dos: explicación (*erklären*) y comprensión (*verstehen*), donde:

La pretensión explicativa reposa en la posibilidad de un sujeto que concibe la realidad como exterioridad fáctica, respecto a la cual puede acceder de forma transparente vía el establecimiento de hipótesis operativizadas que se sustentan en teorías que explican la ordenación legaliforme de la realidad social. La comprensiva involucra una mirada de lo social, que está más próxima a un interés interpretativo-comprensivo, que parte del reconocimiento del carácter constitutivo que la construcción de significados reviste la conformación de la realidad social (Fuentes, 2008, p. 245-246).

Por lo tanto, el posicionamiento epistemológico en esta investigación da cuenta desde dónde se busca *comprender* al objeto de estudio para conocerlo y cuál transformación provocó del conocimiento en el contexto. En ese sentido, la epistemología educativa se refiere a “las explicaciones sobre la estructura formal de los actos del conocer humano y los modos de producir conocimiento educativo” (Morales, 2005, citado en Pons & Cabrera, 2013 p. 79).

La investigación es de tipo aplicada, cabe señalar la diferencia con respecto a la investigación básica. Los estudios de investigación básica abonan al campo de conocimiento sin buscar la transformación ni aplicación inmediata, el propósito es “generar conocimiento por el conocimiento mismo” (O’leary, 2004, p. 151), es decir, lo dejan para que alguien más, si considera pertinente, lo emplee a través de propuestas o alternativas.

La investigación aplicada “se caracteriza por la forma en que analiza la realidad social y aplica sus descubrimientos en la mejora de estrategias y actuaciones concretas, en el desarrollo y mejoramiento de éstas, lo que, además, permite desarrollar la creatividad e innovar” (Martínez, 2013, en Cívicos y Hernández, 2007, p. 159). La investigación aplicada busca solucionar problemas sociales a la vez que contribuye al campo del conocimiento. Puede estar dirigida al cambio, a la mejora o a la transformación, en esta última es donde se situó esta investigación, cuya

finalidad fue generar conocimiento desde la práctica. Por consiguiente para definir la investigación aplicada que se desarrolló se consideró la pedagogía crítica debido a que:

El acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos (Freire, 2004b, p. 17).

En este sentido, el proceso de alfabetización se logra mediante una reflexión crítica, éste no es exclusivo de sectores privilegiados con amplio bagaje cognitivo, es la toma de conciencia de la realidad para construir argumentos y así transformarla y transformarse a través del diálogo crítico con el otro. Por lo tanto, la investigación está dirigida a la “transformación” de la realidad del contexto donde interactúan niños, madres y padres de familia y maestros.

Rockwell (1995) menciona que para poder “comprender el sentido de las transformaciones actuales” en las escuelas primarias es necesario profundizar en el análisis de su cotidianidad escolar. Esto significa que existe conocimiento en lo cotidiano, latente en sus significados y la comprensión profunda permite desentrañarlos. Acorde al posicionamiento epistemológico, la finalidad fue conocer cómo ocurrió el proceso de transformación de la realidad con relación a los participantes (los niños, sus madres y la docente) en el proceso de alfabetización.

### **1.9.2. Elección de dos casos**

La interacción entre el investigador y los sujetos participantes es relevante debido a los datos que pueden recopilarse y que son de carácter cualitativo (Sánchez, 2004). La elección de dos casos niño-madre se derivó del análisis de los escritos en el diario de campo, durante el periodo

de septiembre de 2013 a marzo de 2014, en virtud de que se registró lo observado mientras se llevó a cabo el trabajo docente con el grupo de primer grado de una escuela primaria.

En el análisis de los escritos aparece en forma recurrente Marcos y su madre, Ester, además, Luisa y su madre, Magdalena (todos los participantes son nombrados con seudónimo). Se consideró el diario de campo un instrumento valioso, debido a que permitió identificar a los sujetos participantes, por lo tanto, el diario:

Se convierte [...] en un elemento facilitador del proceso reflexivo, integrador de la teoría y la práctica y estimulador de la implicación personal. La escritura del diario permite a los aprendices reconstruir la experiencia y reexaminarla atendiendo a características que pudieron ser previamente ignoradas (Zulich, Bean and Herrick, 1992). Para el investigador, el diario es un instrumento imprescindible para acceder al pensamiento y vivencias del que lo redacta, especialmente, cuando éste, conscientemente, mantiene un diálogo escrito con él. (Rodríguez, 1999, p. 100).

El registro de observación en el diario de campo hizo posible la recuperación de datos empíricos. Durante las clases, en el proceso de alfabetización, los niños emitieron comentarios alusivos al apoyo que recibían de sus madres, que daba cuenta de conocimiento en torno a la cultura escrita del contexto.

En los registros se identificó que Marcos participaba en clase y mencionaba a su madre, haciendo alusión a prácticas de lectura y escritura que realizaba en diferentes espacios, conocimientos en torno a la cultura escrita que se recuperaron en el planteamiento del problema: *“mi mamá me compró un libro que era de terror y le dije que si lo podía llevar a la escuela y me dijo que no que porque lo quería leer ella”; “me lo compraron [refiriéndose al libro] donde había un bazar”; “ella me compró el libro”; “escribí la carta para los reyes magos”; “este papel es muy importante porque es del catecismo [...] mi mamá escribió aquí: ‘hablar el*

*miércoles Patty catequista”*; *“mañana traigo el libro que me compró mi mamá para leerlo”*.

Marcos participó al lado de su madre en prácticas de lectura y escritura en las actividades que realiza cotidianamente, en las prácticas sociales, por ejemplo de carácter religioso cuando menciona *“este papel es muy importante porque es del catecismo [...] mi mamá escribió aquí: ‘hablar el miércoles Patty catequista’*”. A través de lo que el niño enunció, trasladaba la cultura escrita de su hogar a la escuela.

Un estudio de casos debe seleccionarse considerando que sea: “fácil de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas)” (Stake, 1999, p. 17). Este caso es uno de ellos debido al interés que tuvo la madre de familia para colaborar en la investigación, cuyo acuerdo ocurrió en forma verbal, en el entendido de que dos adultas asumieron de forma responsable y comprometida participar de forma voluntaria.

El otro caso es el de Luisa y Magdalena, que ocupó el interés debido a que la madre de familia no sabía leer ni escribir de forma convencional al inicio del ciclo escolar, cuando se comenzó a trabajar con el grupo de primer grado. Lo anterior, cambió paulatinamente debido al interés que despertó en Magdalena la visita a la biblioteca de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Un par de días posteriores a la visita a la biblioteca de la UASLP apareció una fotografía en el periódico “El Sol de San Luis” que señalaba: “a pesar del frío, niños salen a pasear por el Centro Histórico”. Luisa platicó durante el recreo, *“maestra salimos en el periódico”*; *“hay una fotografía donde salimos cuando fuimos a la biblioteca”*, la docente preguntó sobre el contenido de la nota y la niña respondió *“no sé, es que mi mamá no sabe leer”*. Lo anterior llamó la atención, ya que la señora realizaba la práctica de lectura del periódico, sin tener conocimientos

formales sobre la misma. La niña llevó el periódico al salón y mencionó: *“dice mi mamá que a la mejor se enseña a leer conmigo”*.

En una conversación informal, Magdalena mencionó que surgió en ella la inquietud por estudiar en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), habían pasado por su casa promotores del programa y ella se anotó, porque ya tenía un documento de identidad que le solicitaban para poder participar. Lo anterior puede observarse con mayor profundidad en su relato de vida: Yo nací en eso y yo no creo en eso, yo digo: “las niñas tienen que estudiar”.

Tiempo después, la madre de familia aceptó participar de forma voluntaria en una entrevista en profundidad, donde señaló saber leer porque le ayudaron las actividades que realiza en casa con su hija, derivadas del proceso de alfabetización en la escuela, por lo tanto la niña transportó los conocimientos al hogar, como mediadora informal de la cultura escrita. Se consideró relevante conocer y comprender lo que sucedía con Magdalena y su hija, debido a que aprendía a leer y a escribir al mismo tiempo que su hija de seis años se alfabetizaba.

Ambos casos ocuparon el interés para el desarrollo de este estudio por las razones enunciadas. Stake (1999) señala que la investigación de un estudio de caso se realiza cuando existe un interés especial en sí mismo y cuando se busca detalle de la interacción de sus contextos. Menciona que un estudio de casos “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Se consideró que ambos casos responden a lo peculiar y particular dentro del aula como casos singulares para documentar lo no documentado, por ser casos únicos y a la vez comunes (Stake, 1999); por lo tanto, escuchar sus historias de vida en torno a la cultura escrita fue el interés para que participaran en la investigación.

Las técnicas de recopilación de la información empleadas fueron técnicas propias de la etnografía, esto facilitó la comprensión del problema

educativo y la búsqueda de alternativas de solución debido a que permitieron obtener datos para comprender lo que ocurrió en el ámbito educativo y en el contexto local, colaborando para transitar de una mirada etnocéntrica a la comprensión de otras formas de situarse en el mundo.

El desarrollo de la investigación ocurrió en forma diacrónica, algunas acciones fueron previas a la comprensión y construcción del diseño metodológico, por lo tanto la definición de las preguntas de investigación se reconstruyeron a lo largo del camino, debido a la reflexión del dato empírico y al sustento teórico, que permitieron ajustarlas. En un devenir en diferentes espacios, entre el pasado, presente y estimando acciones que ocurrirían en el futuro, de forma atemporal e intemporal ocurrió el desarrollo de la investigación. Después de reformular las preguntas específicas que sirvieron para dar dirección sobre qué observar en el contexto, en ese sentido ¿cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres? Reconocer en qué situaciones de participación los sujetos interactuaba con formas particulares de usar la lectura, la escritura y la oralidad.

En consonancia con lo enunciado, se buscó comprender ¿cómo influye la cultura escrita del contexto de los niños y sus madres en el proceso de alfabetización?, ya que la finalidad era transformar los procesos de enseñanza aprendizaje para avanzar en la alfabetización de los niños considerando las culturas escritas del contexto. Esto dio pauta al diseño de una propuesta de innovación pedagógica (capítulo 2). Lo anterior propició una transformación al interior de la escuela y fuera de ella, en el contexto sociocultural, motivo por el cual se terminó de definir la pregunta general ¿cómo transformar el proceso de alfabetización mediado por la cultura escrita del contexto sociocultural hacia la generación de nuevas prácticas sociales?

En este sentido la etnografía en la educación permite reconocer el trabajo docente en su quehacer pedagógico y el contexto escolar como productor de conocimiento para la elaboración de posibles propuestas o innovaciones que permitan ofrecer una alternativa educativa (Rockwell, 2011) para transformar los procesos de enseñanza aprendizaje, como fue el caso de esta investigación.

La importancia de las investigaciones que se abordan desde la perspectiva etnográfica, haciendo alusión a las técnicas empleadas, es lo singular a través de la originalidad que aporta la cultura observada, del conocimiento popular y el comportamiento del grupo, así como la singularidad de sus prácticas, en este caso relativo a la cultura escrita (Erickson, 1973; Goetz y Lecompte, 1988).

Con el análisis *interpretativo* se reconocieron algunos significados inmersos en la realidad que han construido en este contexto sociocultural. Fue importante identificar que el análisis de la cultura no puede ser una ciencia experimental en busca de leyes debido a las *tramas de significación* de cada cultura, pues ello alude a un tipo de *conocimiento local* como lo llamó Geertz (1988).

Bertely (2000), de la cual se retomaron elementos durante el proceso análisis, enuncia que la etnografía es concebida como un proceso constructivo y dialéctico de acuerdo a tres niveles de reconstrucción: la acción social significativa, el entramado cultural y hegemonía, consenso e instrumentos de significación. La importancia estriba según Rockwell (2011) en la posibilidad de “recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía a los procesos de transformación educativa” (p. 34). En este sentido las técnicas etnográficas fueron pertinentes para el análisis de la transformación a través de la propuesta de innovación pedagógica.

### **1.9.3. Técnicas para la recolección de datos**

Goetz y LeCompte (1988) mencionan que el diseño de la investigación del tipo etnográfico “requiere de estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural” (p. 28), esto se logra mediante técnicas que permitan reconocer la subjetividad en los participantes, es decir, que éstos y el investigador, reconozcan la “visión del mundo” (Vela, 2004), manifestada en el entramado de creencias, ideales, anhelos, certezas, sueños, metas, ilusiones, realidades y emociones que dirigen el actuar y vivir en la cotidianidad.

Lo anterior es relevante, indican que las técnicas utilizadas proporcionan “datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 28). Por lo tanto reconocer e interpretar las prácticas entre el niño y su madre a través de la recopilación de información y análisis aportó los elementos para comprender la transformación en los procesos de alfabetización al interior de la escuela y fuera de ella en el contexto.

La observación participante (Sánchez, 2004) al interior del aula, en los hogares y contextos de los sujetos permitió adentrarse a la realidad y la entrevista en profundidad (Vela, 2004) dialogar con la realidad de los sujetos y comprender lo local, para lo cual se empleó el diario de campo, videograbadora y grabador de audio.

Se realizaron observaciones participantes al interior del aula durante el periodo de septiembre de 2013 a marzo de 2014, la información se recabó en el diario de campo y de investigación, en virtud de que se registró lo que se observó mientras se laboró como docente frente a grupo. Asimismo, en el periodo de septiembre de 2014 a enero de 2015 se realizaron 15 visitas al grupo, que ahora cursaba segundo grado de

educación primaria con otra maestra, la finalidad fue llevar a cabo actividades entorno a la lengua escrita y observaciones al trabajo de la docente con los niños.

Adicionalmente, se observaron dos eventos de la lengua escrita generados por Ester, donde participó al interior del aula con la docente como cuentacuentos, caracterizando a la bruja de Blancanieves y con el personaje del Grinch que recoge cartas para Santa Claus.

En los hogares se realizaron 10 visitas a diferentes mujeres y cinco conversaciones cortas en el exterior de las casas de la colonia (Tabla 2). A Ester cinco visitas, en la última se realizó, además, una observación participante en la Feria Nacional Potosina, en agosto de 2014, alusiva a un día laboral con la finalidad de observar qué se leía y escribía, quién leía y escribía y conocer las prácticas sociales en las que participaban los habitantes de la colonia. Además, se realizó una observación a la actividad grupal en la visita al Centro Histórico de la capital y a la biblioteca de la UASLP.

Además, se llevaron a cabo dos entrevistas en profundidad a Ester y Magdalena, nueve entrevistas semiestructuradas, una al director de la escuela, dos a la docente y el resto a niños del grupo (con nivel de conceptualización de lectura y escritura diferenciado) y se recopilaron producciones escritas.

**Tabla 2. Visita a los hogares**

Número de visitas	Parentesco con el niño	Actividad económica que realiza	Interés para realizar la visita
5	Ester (madre del participante)	Oficio payaso	Realiza actividades en torno a la cultura escrita y su hijo comparte en la escuela lo aprendido.
2	Abuelita	«Ama de casa»	Se encarga de la educación de su nieta y participa en eventos religiosos.
1	Madre de familia	Venta de gorditas	Vive atrás de la escuela y conoce el contexto, es un punto de encuentro.
1	Madre de familia	Comercio informal	Vive en familia extensa.
1	Abuelita	Es una mujer jubilada que realiza labores del hogar	Vive en ese contexto desde hace más de 20 años.
5	Madres de familia	Ayudante de cocina (1) «Ama de casa» (1) Comercio informal (2) Empleada doméstica (1)	Se realizaron conversaciones cortas al exterior de las casas, diálogos informales en el que se recuperó dato empírico.

Fuente: elaboración propia

### 1.9.3.1. Adentrándose a la realidad, observación participante

En la observación participante con enfoque etnográfico, Erickson (1989) hace alusión a la tarea del investigador como observador y participante, en este sentido Bertely (2000) considera que la primera tarea se debe a la no intervención en el curso natural de los acontecimientos y en la segunda, participante, en virtud de que la estancia del investigador en el escenario cultural modifica lo que sucede en el espacio observado.

La observación participante con la docente se realizó sin interferir con su trabajo, esperando a que los sujetos que interactuaban lo hicieran de forma natural, dialogando lo necesario si eran conversaciones casuales u observando en tanto se esperaba para iniciar alguna entrevista, situación que ocurrió en los hogares y en la escuela. La finalidad fue reconocer las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se realizaban y cómo las personas se vinculaban con ellas, de qué forma participaban.

Goetz y LeCompte (1988) indican que la observación participante sirve para “obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo [...] fundamental en la recogida de relatos, anécdotas y mitos, como los que surgen en conversaciones cotidianas [...] ayudan a comprender.” (p. 126). Es así que la técnica hace posible un acercamiento al escenario cultural más profundo y real para rescatar el conocimiento local.

Al comenzar la investigación se tenía el rol de docente, sin embargo al ubicar el escenario educativo desde otra mirada a partir de la reflexión teórico-metodológica, permitió el posicionamiento con un nuevo rol, de observadora. Por lo tanto, a través de la técnica se reconocieron los usos y prácticas de la lengua escrita en forma cotidiana, tanto en el contexto sociocultural como en la escuela.

La observación participante contribuyó para rescatar lo que significaba participar en eventos comunicativos permeados por la cultura escrita, las formas de organización y relaciones de poder en torno a ello. Sánchez (2004) sitúa el énfasis en una observación reflexiva y crítica, evitando juicio de condena o elogio hacia los actores y escenario cultural, cuestión que algunas veces resultó difícil ya hubo asombro al observar con nueva mirada la realidad del contexto, lo que provocaba ciertos juicios sobre la forma de vida de los participantes alabando o reprobando acciones, que se resolvió con el diálogo entablado con las catedráticas del programa doctoral y mediante el acercamiento teórico que ayudó a tomar distancia de la realidad observada.

Cabe señalar que en forma simultánea durante el proceso de recolección del dato empírico se interactuó en el ámbito pedagógico a través del desarrollo de la propuesta de innovación pedagógica construida por los actores participantes, donde se abordaron los procesos de

enseñanza aprendizaje desde la perspectiva teórica sociocultural y con el sustento pedagógico desde la pedagogía crítica.

### **1.9.3.2. Dialogando en la realidad, Entrevista en profundidad**

Previamente se enunció la importancia de reconocer el posicionamiento de los sujetos ante el mundo y la entrevista en profundidad es una estrategia que permitió recuperar datos valiosos para interpretar y comprender cómo los sujetos se apropian de la cultura escrita. Rodríguez (1995) argumenta que la entrevista es pertinente “cuando queremos acceder a sentimientos, pensamientos, intenciones, reflexiones de las personas, tenemos que preguntar directamente a esas personas cómo organizan su mundo y qué significados le otorgan a los hechos que suceden en él” (p. 98). Es así, que los participantes recordaron y reflexionaron sobre sus vidas en torno a la cultura escrita y lo que significó para ellos hablar, leer y escribir en sus contextos y experiencias personales.

La entrevista en profundidad definida por Taylor y Bogdan (1984 en Vela, 2004) es una técnica de investigación cualitativa “(consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras” (p. 75). En este sentido, la entrevista en profundidad implicó adentrarse en la profundidad del otro, de sus pensamientos, vivencias, emociones, sentimientos, ideas, creencias, es decir, la complejidad que conforma al ser humano como único y singular en torno a cómo participa en la cultura escrita de su contexto.

Este tipo de entrevista es una técnica concebida para la generación de conocimiento (Vela, 2004) en virtud de que ofrece la oportunidad de conocer la realidad social en forma transparente, en la otredad, a través de la identificación de ideas, razonamientos, emociones y experiencias, en

el entramado de significados que circulan dentro de él y en las relaciones que establece en el espacio cultural.

Se realizaron entrevistas en profundidad a Ester y Magdalena, con la primera se tuvieron tres encuentros al interior de su hogar, se dialogó por periodos de una hora aproximadamente. Con Magdalena se realizó una entrevista llevada a cabo en un salón de la escuela, con previa autorización del director, se dialogó durante una hora y 30 minutos, en un horario vespertino, tiempo en el que su cónyuge se encontraba laborando, ya que no deseaba que él tuviera conocimiento de su participación en la investigación.

Las entrevistas en profundidad fueron no estructuradas (Brimo, 1972) debido a que no se siguió una lista de preguntas con un orden, fue una conversación más libre y fue etnográfica porque formó parte del proceso de observación participante (Vela, 2004). Se efectuaron las entrevistas considerando las siguientes acciones: al inicio se explicó el tema y propósito de la entrevista, así como el motivo (Vela, 2004) solicitando autorización para audio grabar.

Durante el desarrollo se generó empatía evitando el uso de términos complejos (considerando a cada participante), se propició un ambiente donde las mujeres se sintieran comprendidas evitando juicio o reconociéndolo cuando sucedió, para asegurar validez y confiabilidad en los datos. Se puso atención en comprender aquella información no verbal como gestos, volumen de la voz, movimientos corporales.

La dirección de las preguntas planteadas estuvo dirigida a identificar las características de las culturas escritas donde participan, para reconocer los usos de la lengua escrita en las prácticas sociales. Además de reflexionar sobre la apropiación de la cultura escrita a lo largo de sus vidas y el tipo de interacción que realizaban con sus hijos en torno a ello. En el cierre se trató de resumir lo que se había aprendido o identificado en

el diálogo con la participante, agradeciendo a ésta su generosidad al colaborar con la investigación.

Se siguió el mismo procedimiento para las entrevistas semiestructuradas, que fueron de menor tiempo, entre 5 y 10 minutos, con algunas preguntas previamente elaboradas y otras que se plantearon conforme a las respuesta de los sujetos participantes. Se solicitó autorización para entrevistar a los niños que voluntariamente respondieron las preguntas, además, la docente y el director del plantel accedieron a participar de común acuerdo. Las entrevistas realizadas a los niños se realizaron en el horario escolar, en un espacio proporcionado por la docente y director a cargo.

#### **1.9.3.3. Recopilación de producciones**

La recopilación de producciones fue de dos tipos: el primero en el contexto escolar con la noción de alfabetización académica que considera “de manera simultánea a la enseñanza y al aprendizaje con esta intención” (Segura y Kalman, 2007, p. 42), para el desarrollo de lectores y escritores. El segundo, donde las producciones fueron generadas en el contexto en los usos y las prácticas de la lengua escrita. Debido a que ambos colaboraron para reconstruir una realidad cultural que evidencia los conocimientos, creencias, valores, opiniones y comportamientos que conforman una cotidianidad particular.

#### **1.9.4. Descripción e interpretación. Sistematización de la información**

Se consideró la sistematización de la información como un proceso mediante el cual se transcribe, interpreta y selecciona la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos empleados: audios, videos y el diario de campo para considerar lo relativo a las interpretaciones del contexto que surgieron durante las observaciones y entrevistas, los cuales permitieron construir datos empíricos desde la

mirada de los participantes, de su subjetividad y la del investigador, con una mirada propia (Rockwell, 2011).

En este proceso se incluyó la transcripción de determinados movimientos, sonidos o gestos y su interpretación. Es decir, relacionado al contexto y escenario de los actores y su comportamiento en las prácticas sociales. Bertely (2000) sugiere una serie de criterios y características formales de los registros ampliados, con la finalidad de realizar además de un trabajo artesanal, un esfuerzo intelectual mediante el rigor científico en la interpretación y selección de la información para sustentar el conocimiento empírico.

Las características a las que alude la autora son las siguientes: incluir encabezado, esto es, iniciales del investigador, sujetos, tiempo y escenario en que se empleó la técnica y los instrumentos; construir claves para los registros de observación y entrevista, con la finalidad de facilitar la categorización y análisis posteriores; trabajar en dos columnas que incluyan la inscripción (lo que se diga o haga) e interpretación (inferencias, preguntas o representación de significados) e incluir conclusiones al final de cada uno de los registros. Para algunos registros al interior del aula se usaron colores con la finalidad de resaltar elementos relacionales (interacciones entre los participantes), pragmáticos (lo que realiza la docente en su práctica) y epistémicos (construcción de conocimiento del niño).

Se buscó asumir una postura ética, comprendiendo la subjetividad del otro; además, se anotaron preguntas e inferencias y valoraciones éticas personales que corresponden a la interpretación, finalmente, se recuperaron las categorías sociales que validan las acciones y representaciones subjetivas, categorías que sustentan el actuar y vivir de los actores correspondiente a un conocimiento local (Tabla 3, 4 y Apéndice B).

Considerando lo anterior, se realizó la sistematización de la información a través de registros ampliados, los cuales permitieron establecer conexiones, disensiones, oposiciones, diferencias y similitudes entre los datos seleccionados e interpretados, para la elaboración de categorías de análisis que emergieron del entramado social e interpretativo, posterior al uso de las categorías prestadas: cultura escrita, práctica social y relación interpersonal entre el niño y su madre.

**Tabla 3. Fragmento de análisis**

Fragmento de la obra de teatro (Dic/13) Participantes: alumnos, madres, docente	Preguntas, inferencias, valores, creencias, etc.
<b>Ana Paula:</b> Reuniré a mis amigos para <u>convencerlos de que el Grinch es bueno</u> . (Corre hacia sus amigos), ¡niños, niños! <u>El Grinch es bueno, yo lo vi llorar y sé que es bueno.</u>	<b>Comentario [J1]:</b> Juicio "bueno", ¿qué relación de las emociones y la bondad?
<b>Jovanny:</b> <u>No, yo no lo creo, siempre sale a su venta y nos grita.</u>	<b>Comentario [J2]:</b> ¿Los gritos como agresión y algo asociado a lo "malo"?
<b>Hernán:</b> Creo que Ana Paula tiene razón, <u>hay que darle una oportunidad.</u>	<b>Comentario [J3]:</b> Oportunidad de corregir, ¿qué significa otra oportunidad?
<b>Alma:</b> Pero ¿Cómo le <u>haremos</u> si él solo sale cuando pasa el... (Se escucha la canción del <u>panadero con el pan</u> ) (Bailan los <u>niños</u> )	<b>Comentario [J4]:</b> Acción relacionada con su cotidianidad. Comprar, comer pan
<b>Jovanny:</b> ¡Ya sé! <u>Le haremos creer que somos los de oportunidades.</u>	<b>Comentario [J5]:</b> Realidad social e histórica relacionado con un apoyo gob.
<b>Narrador:</b> Mientras tanto el Grinch <u>ensuciaba su casa.</u> (Música de los <u>Ángeles Azules</u> ). Escuchó una voz a lo lejos	<b>Comentario [J6]:</b> ¿asocia lo sucio con lo malo? ¿Qué valores están en juego
<b>Ana Paula:</b> ¡A todos los <u>titulares de oportunidades, se les invita a pasar por una despensa!</u> (Con un <u>altavoz</u> ).	<b>Comentario [J7]:</b> ¿Qué representa la música en las vivencias personales?
<b>Grinch:</b> (niñas vestidas de <u>señoras</u> ). <u>Compermiso señora, permiso.</u> (Llega el Grinch hasta el frente y se sorprende). <u>¿Qué? Tú niña, quiero mi despensa ahora.</u> (La señorita Laura está a un lado, voltea) <u>Señorita Laura esta niña me mintió.</u>	<b>Comentario [J8]:</b> Conocimiento de los apoyos que otorga el gobierno. Despensas. <b>Comentario [J9]:</b> ¿qué significado tiene, el gobierno otorga apoyo a las mujeres?
<b>Xochitl:</b> <u>¡Qué pase el Grinch! Y que le den su carrito sandwichero.</u>	<b>Comentario [J10]:</b> El grinch era "malo", "sucio" y "pobre", estereotipo
<b>Ana Paula:</b> mmm. Dispense señor Grinch, <u>es que era la única forma de que saliera de su casa.</u> (El Grinch, <u>se da la vuelta sin decir nada y molesto</u> ).	<b>Comentario [J11]:</b> ¿qué influencia tienen esos programas televisivos?
<b>Fabiola:</b> Señor, espere, queremos <u>convencerlo</u> de que la Navidad realmente es hermosa.	<b>Comentario [J12]:</b> ¿qué relación tienen los apoyos que otorga el gobierno con el actuar de la gente?
	<b>Comentario [J13]:</b> En convencimiento como forma de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Al interior del aula, dos registros de observación fueron más detallados debido a la importancia de mirar con minuciosidad los procesos de enseñanza aprendizaje que se construyeron a través de las interacciones de los niños y la docente en sesiones donde se

desarrollaron eventos de la lengua escrita que conforman parte del corpus empírico.

En los registros se marcaron cada una de las interacciones (Tabla 4), por renglones y enumeradas, además, se resaltó con color rosa las interacciones de tipo relacional entre niños y la docente, con color verde se resaltó las interacciones de tipo epistémico y con color amarillo las de tipo pragmático, basado en el enfoque interaccionista para analizar la práctica docente de Altet y Vinatier (2012), donde se concibe al docente con la posibilidad de reflexionar sobre su actuar y sus interacciones a través toma de conciencia de las lógicas: pedagógica, epistemológica, didáctica, psicológica y social puestas en tensión en la actividad situada (Altet, 2008).

Se consideró el planteamiento de Fierro y Fortoul (2014) con tres dimensiones de análisis: pragmática (alude a elementos pedagógicos y didácticos), relacional (respecto al tipo de interacciones entre niños-niñas, niños-docente) y epistémica (refiere la construcción de conocimientos).

**Tabla 4. Fragmento de análisis al interior del aula**

<p><b>a) Investigadora:</b> JMMG  <b>b) Registro de observación:</b>  <b>Lugar:</b> Esc. Prim. "Pedro Antonio de los Santos" C.C.T. 24DPR0417C  <b>Ubicación:</b> Colonia Casanova, al norte de la capital, San Luis Potosí  <b>Grado y grupo:</b> 2º grado de educación primaria  <b>Alumnos:</b> 35  <b>Fecha de observación:</b> viernes 9 de enero de 2015 a las 8:45 inició la clase y finalizó 9:57 (tiempo 1 hr. 12 min).  <b>Instrumentos:</b> Cámara de video y audiongrabadora (celular), notas que tomó la docente titular del grupo.</p>		
<p><b>c) Código en la transcripción:</b>          ... pausa          ( ) Registro ampliado, movimientos, situaciones          (( )) Consideraciones personales</p>		
<p><b>d) Reflexión</b>          El recado es una práctica social que ocurre de la madre hacia otras personas, y al interior de la escuela en el docente, sin embargo, para el niño es castigada, y cuando se promueve dicha práctica social de la lengua escrita es regulada en cuanto a contenido, por lo tanto se limita la libre expresión de lo que él quiera comunicar</p>		
No.	Registro literal y ampliado	Consideraciones del investigador
	(Los niños tienen encima de la paleta de los mesabancos juguetes, porque los días	

	viernes son días de “juguete”, llevan al salón de clases y tienen dos momentos del día en el que sacan los juguetes y juegan con sus compañeros).	
1	Ma: Buenos días niños.	La docente saluda (polo pragmático y relacional).
2	Aos: Buenos días maestra Juanita.	(polo relacional).
3	Ma: ¿Cómo les fue de vacaciones?	Plantea pregunta para iniciar la conversación (polo pragmático y relacional).
4	Aos: ¡¡ Bien gracias!!	(polo relacional).
5	Ma: Que bueno, el día de hoy vamos a hacer lo siguiente, antes de comenzar a trabajar les voy a pedir un favor, que me guarden todo lo que tengan arriba y solamente me deje la lapicera, nada más la pura lapicera, todo lo demás guárdenlo córranle, nada más la lapicera, les voy a empezar a contar, todo, todo.	Ocurre una tensión, los niños tienen juguetes y se encuentran jugando cuando ella llega al aula. Propone orden antes de iniciar la actividad, establece un mínimo acuerdo para iniciar la tarea, establece una consigna (polo pragmático y relacional). Puede considerarse una forma de comunicarse cultural proveniente del origen de educación patriarcal de la docente.
6	(Los niños y niñas comienzan unos a guardar los juguetes debajo del mesabanco o en las mochilas, otros sacan lapiceras o únicamente el lápiz).	
7	Ma: ¿Listos?	
8	Ángel: Se me olvidó (no se escucha).	Ocurre un imprevisto, algunos alumnos no traen la lapicera o el lápiz (ausencia de material previsto en la planificación). La docente gestiona y hace un ajuste para asegurarse de que todos traigan el material necesario para realizar la actividad, solicita ayuda al grupo (polo pragmático y relacional).
9	Ma: Se te olvidó ¿qué hijo? (la maestra se acerca a Ángel).	
10	Ángel: La lapicera.	
11	Ma: ¿No traes lapicera? (se dirige a Ángel que asienta con la cabeza)	
12	Ma: ¿Alguien que tenga un lápiz que te preste? (se dirige al grupo).	
13	Oscar: Yo te presto Ángel.	
14	Ma: Todos traen lápiz, bien levante la mano quien tienen lápiz su lapicera arriba y quien ya guardó todo.	La maestra en colaboración con los alumnos resuelve que falten lápices para realizar la actividad (polo relacional).

Fuente: Elaboración propia

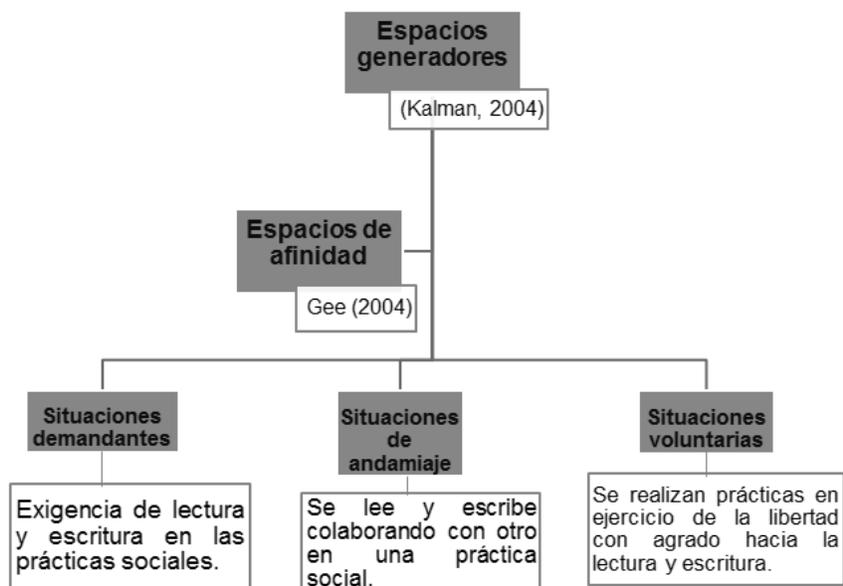
### 1.9.5. El proceso de análisis

El proceso de análisis es complejo ya que requiere de profunda reflexión para lograr “desmontar los elementos políticos, ideológicos y alienantes que intervienen en las concepciones, usos y prácticas de los protagonistas, y saber distinguir el sentido ético que caracteriza sus inscripciones del sentido ético y político de sus interpretaciones” (Bertely, 2000, p. 96), con la finalidad de que se construyan categorías de análisis en la relación entre ambos.

Teniendo en consideración que el proceso de análisis durante la investigación es imprescindible una actitud y actividad reflexiva permanente, ya que “es un proceso que requiere un trabajo específico [...] se inicia, de hecho, con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación (¿qué mirar?, ¿qué registrar?), y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica” (Rockwell, 2011, p. 65). En este sentido, se buscó identificar las características de la cultura escrita del contexto, las formas de interacción en las prácticas sociales y cómo éstas se relacionaban con los usos de la lengua escrita, es decir cómo los niños y sus madres estaban en contacto con la cultura escrita, visto como un movimiento con “la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del “cuerpo consciente” en la transformación de la realidad” (Freire, 2004, p. 26-27).

Por lo cual fue necesario establecer categorías de análisis, derivadas de las *categorías propias*, se fusionaron las categorías sociales observadas y las categorías del investigador con las *categorías prestadas* o teóricas (Figura 16), se consideraron los espacios generadores de cultura escrita, producto de los hallazgos de otros investigadores. Es decir se confrontó el conocimiento empírico con el teórico con la finalidad de generar nuevo conocimiento (Figura 17).

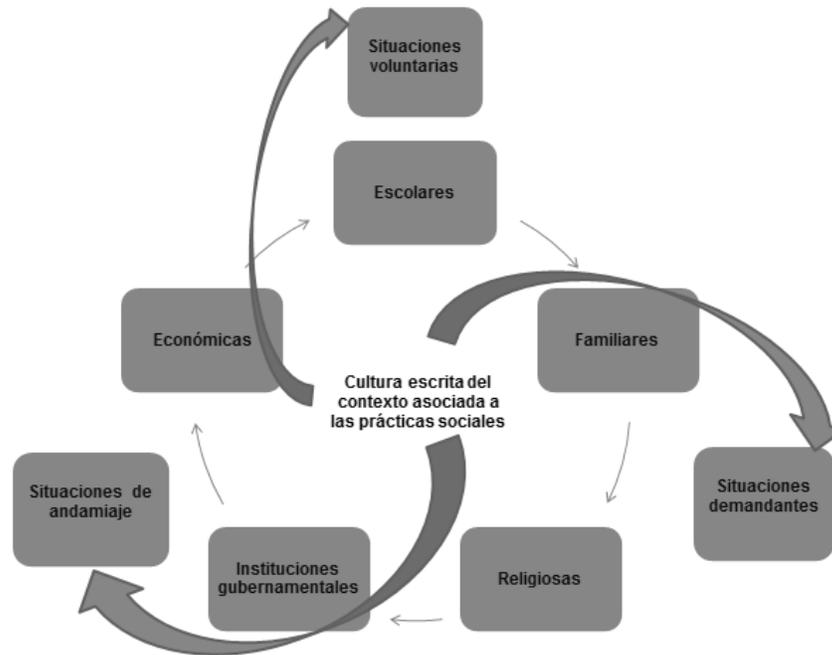
**Figura 16. Espacios generadores de cultura escrita**



Fuente: elaboración propia

Rockwell (2005) hace alusión a las ideas de Geertz cuando menciona que en enfoque etnográfico trabaja “a la luz del conocimiento local. Los investigadores se nutren de las ideas que se diseminan en el mundo académico, pero las interpreta con referencia a lo local, las afinan en debates locales y las utilizan para comprender realidades locales” (p. 17).

**Figura 17. Cultura escrita del contexto**



Fuente: elaboración propia

Se consideraron las categorías de cultura escrita como práctica social y el proceso interpersonal e intrapersonal (Vygotsky, 1979) que me permitieron tener un marco conceptual con la finalidad comprender, a través de la recopilación la información, para realizar la interpretación y construir el dato empírico.

El tejido entre lo social e interpretativo y lo teórico permitieron la elaboración de nuevos constructos para finalmente elaborar una descripción densa. Bertely (2000) menciona que para llegar a concluir un texto interpretativo es conveniente realizar previamente pequeños escritos que permitan dar voz a los sujetos, al análisis realizado por el investigador y dar paso a los conceptos elaborados por otros autores, urdiendo un entramado a través de la perspectiva epistemológica, que se muestran en el capítulo 3. Por lo tanto el desarrollo metodológico permitió construir el dato empírico, ir deshebrando el aporte de los participantes a partir del

análisis e ir construyendo el dato a través del trabajo interpretativo y del enfoque interaccionista a la luz de marco teórico conceptual.

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

### **2.1. Perspectiva teórica**

Se presenta, a continuación, los referentes teóricos en que está fundamentada la investigación a través del cual se sustenta el proceso de alfabetización de los niños. Desde la perspectiva sociocultural para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje y la pedagogía crítica, que da cuenta de los elementos que sustentan el actuar docente. Posteriormente el marco interpretativo, que considera las categorías de cultura escrita, práctica social y relaciones interpersonales entre el niño y su madre.

#### **2.1.1. Sustento psicológico. Perspectiva sociocultural**

De acuerdo a L.S. Vygotsky (1979) el niño nace en un contexto dentro de situaciones sociales, como ser humano y con el potencial inherente. Donde el principio del *desarrollo* humano es una actividad colectiva o una actividad social llevada a cabo por el sujeto social en un entorno cultural con la mediación de los signos y símbolos, razón por la cual la actividad individual tiene sentido. La toma de conciencia individual recorre un camino primero en actividad colectiva o social donde converge la cultura, los signos y los símbolos que median las relaciones interpersonales y favorece la actividad individual, por lo tanto la toma de conciencia (Rubtsov, 2016).

La premisa general de la teoría de Vygotsky (1993), está situada en las funciones psicológicas, éstas se “originan en la actividad sociocultural humana, se deduce de una manera natural que los tipos de actividad característicos y diferentes épocas históricas y de culturas distintas se deberían poner en correspondencia con varias formas de memorización, razonamiento, resolución de problemas” (Kozulin, 2000, p. 32). Las funciones psicológicas dependen en gran medida de las funciones superiores como la memoria, la voluntad, el razonamiento, las cuales se construyen a partir de la interacción del individuo con su contexto social, histórico y cultural.

Para lo cual es preciso citar dos premisas valiosas del aporte teórico de Vygotsky (1979), que se toman para fundamentar este trabajo:

En primer lugar señaló la naturaleza histórica de la experiencia humana. Los seres humanos emplean muchos conocimientos, experiencias e instrumentos simbólicos que se transmiten, por herencia no biológica, de su experiencia como en un mundo encaramado en la cima de toda la historia anterior. El segundo aspecto de la experiencia humana es su deuda con el entorno social y con las experiencias de otras personas. Las relaciones entre el yo y los otros desempeñan una función fundamental en el esquema teórico de Vygotsky [1979]. Un individuo sólo adquiere conciencia de sí mismo en las interacciones con otros individuos y a través de ellas. (Kozulin, 2000, p. 25).

Lo anterior demuestra la importancia de las relaciones e interacciones sociales que establecen los seres humanos, además, la relevancia del ambiente histórico y cultural como fuente de desarrollo, donde se construye, reconstruye y se dota de significados el actuar individual. En consonancia, el segundo principio es un soporte de esta investigación ya que la interacción del niño con su madre propicia experiencias compartidas, construidas por la interacción en la cultura escrita situada en el contexto como parte de las experiencias de vida de

las mujeres, las cuales son una fuente de desarrollo social e individual en el niño.

Vygotsky (1979) realizó una distinción entre funciones naturales *inferiores* como son las sensaciones, representaciones, percepciones, similares a las características de los animales y las *funciones psicológicas superiores*, la percepción, la atención, la memoria y la voluntad, donde la mediación de los instrumentos simbólicos es importante. El ser humano desarrolla las funciones superiores debido a la interacción externa a través de instrumentos psicológicos y mediante las relaciones interpersonales (Kozulin, 2000).

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores refiere desde lo sociocultural que:

La consecuencia lógica del reconocimiento de la importancia esencial del empleo de signos en la historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es la inclusión de formas de actividad simbólica externa (hablar, leer, escribir, contar y dibujar) en el sistema de categorías psicológicas. [...] Nosotros nos inclinamos a considerarlas, antes que nada, como formas de conducta específica que se forman en el curso del desarrollo sociocultural del niño y que, en el desarrollo de la actividad simbólica, constituyen una línea externa junto con la línea interna, representada por el desarrollo cultural de funciones como el intelecto práctico, la percepción, la memoria, etc. (Vygotsky y Luria, 1994, p. 136-137).

Existe una relación importante entre las construcciones externas, como resultado del desarrollo cultural e histórico y lo que sucede internamente con sus funciones psicológicas superiores internas, forman el proceso de desarrollo de las formas superiores de la conducta del niño (Vygotsky, 1997).

El ambiente no es considerado un factor que influye en el desarrollo, sino como una *fuentes* de desarrollo social e individual, que transita de lo interpersonal a lo intrapersonal a través de la reorganización de funciones mentales (Vygotsky 1997 en Veresov, 2010):

“[...] cada función en el desarrollo cultural del niño aparece en dos escenarios, en dos planos, primero, el social, después el psicológico, primero entre personas como una categoría interpsicológica, después dentro del niño como una categoría intrapsicológica [...]. Genéticamente, las relaciones sociales, las relaciones reales entre personas, están detrás de todas las funciones psicológicas superiores y sus relaciones [...] cada función psicológica superior fue externa porque era social antes de convertirse en una función intrapsicológica; fue formada en una relación entre dos personas (Vygotsky, 1997, p. 106)<sup>2</sup>.

La indagación en los estudios del campo sociocultural permitieron conocer la transición entre las funciones psicológicas naturales, con las que nace el ser humano y las culturales que se desarrollan mediante la interacción interpersonal y con los medios simbólicos, además de las funciones psicológicas, la memoria, la percepción, la atención y la voluntad.

Las aportaciones de Vygotsky (1979) cita un estudio de Lewis e indica que la relevancia de la voluntad del ser humano estriba en que “existen razones para creer que la actividad voluntaria, más que el intelecto altamente desarrollado, es lo que distingue a los seres humanos de los animales que biológicamente están más próximos a ellos” (p. 66). Hace énfasis en la toma de decisiones libre, como característica fundamental del ser humano, que sucede en menor medida con los niños y personas “analfabetas”. Esto a causa de la carencia de signos y símbolos para tener claridad en la actividad cognitiva individual. Considero central este aspecto debido a que el uso la lengua escrita limitado puede

---

<sup>2</sup> La traducción es mía.

propiciar que el ser humano sea visto como un objeto y se someta a las decisiones externas por la falta de voluntad consciente.

Los estudios de Vygotsky (1979) se han identificado relevantes para el ámbito educativo, donde el de aprendizaje es una extensión que ocurre a través de dos formas:

- a) el agente (del aprendizaje) suele ser más una propiedad de las diadas y de otros grupos pequeños que de los individuos y,
- b) los instrumentos culturales simbólicos que median en la acción humana están conectados intrínsecamente con los contextos históricos, culturales e institucionales, extendiendo el agente humano más allá de un individuo dado (Kozulin, 2000, p. 48).

El principio básico de las interacciones para las funciones psicológicas superiores es el *drama*, contradicciones en las que a través de la dialéctica se generan procesos de desarrollo e implica la interacción entre las funciones a nivel social (Vygotsky, 1989). En este sentido, se introdujo la noción de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) en un intento de resolver problemas prácticos de la psicología de la educación. Esto debido a que:

La evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción. Con respecto a las primeras, Vygotsky creía que las técnicas existentes basadas en los tests psicológicos se centraban demasiado exclusivamente en los logros intrapsicológicos, olvidando el aspecto de la predicción del desarrollo posterior (Wertsch, 1988, p. 83).

En la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños la relevancia está centrada en lo que el niño era capaz de realizar en función de las actividades intrapsicológicas, dejando de lado las funciones interpsicológicas, producto de las relaciones que establece en gran medida con el adulto. Desde la teoría histórico cultural se consideró

esenciales las relaciones que establece el niño en actividades interpsicológicas, ya que éstas favorecen las acciones intrapsicológicas.

Es así que:

Vygotsky [1978] definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados”. Vygotsky argumentaba que tan importante es, si no más, la medición del nivel de desarrollo potencial como la del nivel del desarrollo efectivo. (Wertsch, 1988, p. 84).

Esto significa que un niño puede realizar tareas superiores a las que usualmente ejecuta uno de determinada edad con su coeficiente intelectual (CI), si las interacciones interpersonales se hacen presente. Por lo tanto, los resultados sobre lo que el niño que puede resolver serán mayores, si realiza actividades interpersonales (Chaiklin, 2003), más allá de habilidades y tareas particulares.

Vygotsky (1997) centró su atención en observar cómo el funcionamiento interpsicológico puede favorecer el funcionamiento intrapsicológico, “la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo. Entonces, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la ZDP, se encuentran en proceso de maduración” (Vygotsky, 1934, en Wertsch, 1988, p. 87). Planteando dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la ZDP, la que se encuentra en proceso de *formación (obuchenie)*, el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar.

En las investigaciones recientes desde una perspectiva psicogenética el niño adquiere la lengua escrita como un proceso cognitivo individual para posteriormente integrarlo al ámbito social. En el planteamiento sociocultural ocurre lo contrario primero aparece a nivel

social, según se indicó en párrafos anteriores, cada función superior aparece en dos planos, primero social y después psicológico.

Tenemos dos niños con igual edad mental, siete, uno de ellos con un mínimo de ayuda resuelve un problema de nueve años, mientras que otro solo, uno de siete años y medio. ¿El desarrollo mental de los dos niños es el mismo? Desde el punto de vista de su actividad independiente es el mismo, pero desde el punto de vista de la posibilidad inmediata difiere mucho (Vygotsky, 1935, p. 18)<sup>3</sup>.

El ejemplo anterior demuestra la posibilidad del desarrollo en el niño al considerar la ZDP es mayor. Por lo tanto, es pertinente reconocer el nivel actual del niño en el contexto social en torno a la cultura escrita para identificar las fuentes de desarrollo, dentro y fuera del ámbito escolar en el que se gestan y llevan a cabo nuevos procesos de aprendizaje de la alfabetización. Es relevante porque éstos procesos existen con relación a los demás y pondrán en marcha procesos internos que formarán parte del desarrollo cognitivo del niño (Vygotsky, 1935). En este sentido nos encontramos ante el concepto de desarrollo como un proceso complejo que va de lo social a lo individual (cognitivo) en el que se encuentran funciones en gestación de aprendizaje.

La ZDP es un ejemplo de drama, según se señaló es un elemento fundamental de la base histórico-cultural, entendido como la contradicción a través de la dialéctica en que se surgen procesos de desarrollo, cuyo origen se sitúa en la tradición filosófica alemana. En el cual, existen dos aspectos importantes, el primero donde el desarrollo se genera a partir de contradicciones dialécticas, como el motor del desarrollo y la segunda donde el desarrollo es un proceso cualitativo de *reorganización* en un sistema específico, es decir un proceso complejo (Veresov, 2010).

---

<sup>3</sup> La traducción es mía.

El sustento teórico desde la psicología está ubicado en una perspectiva teórica sociocultural debido al interés en el desarrollo cognitivo del alumno a través de los procesos de enseñanza aprendizaje durante la alfabetización considerando el contexto histórico y cultural. En este sentido la teoría se convierte en una herramienta metodológica para desentrañar por un lado los logros observados en los participantes, un punto de llegada, “los frutos” del proceso, dando cuenta de éste, es decir, cómo fue que se llegó a construir los frutos, con la complejidad que implica transitar de procesos interpsicológicos a intrapsicológicos en el proceso de alfabetización.

### **2.1.2. Sustento pedagógico**

Abordar los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización en sentido amplio, desde la perspectiva teórica sociocultural y en un modelo ideológico, implica, como se mencionó en párrafos anteriores, reconocer que las culturas escritas están permeadas por relaciones de poder, requiere un posicionamiento crítico que contribuya a desentrañar la cultura escrita presente en la vida cotidiana de los niños y sus madres, para articularla con los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de la escuela, motivo por el cual el sustento pedagógico se realiza desde la pedagogía crítica.

El origen de la pedagogía crítica se encuentra en la Escuela de Frankfurt fundada en 1923, corriente de pensamiento que puso énfasis en la teoría crítica. Se puede identificar desde la década de los 30s hasta nuestros días tres generaciones. La primera representada por Max Horkheimer (1997, 2000), Teodoro Adorno (1997) y Hebert Marcuse (1995) en el tiempo de la Segunda Guerra Mundial y la posguerra. En la década de los 60s hasta nuestros días se ubica la segunda generación cuyo principal representante es Habermas (1975,1989, 1993). Finalmente

se encuentra la tercera generación con el sociólogo Giddens (1991), entre otros académicos (Bórquez, 2006).

A través de la pedagogía crítica se ha reflexionado que la educación oficial ha buscado “adaptar al individuo al *status quo* desde su infancia, con el fin de facilitar el control de la sociedad” (Villoro, 2013, p. 13). Paulo Freire, uno de los principales pedagogos críticos, buscó una educación transformadora con la finalidad de lograr una sociedad más justa. Consideró la relación entre un país con pobreza y la acentuación de las diferencias entre las clases dominantes y las clases marginadas, identificando la necesidad de un pensamiento crítico frente a una sociedad dinámica en transición.

Freire señaló la importancia de evitar una educación que provoque posiciones quietistas, por una educación “que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitoriedad, críticamente, o cada vez más racional” (Freire, 1998, p. 84). Por lo tanto, buscar a través de la educación que el ser humano desarrolle una postura crítica frente a su realidad social, económica, histórica y cultural, que lo conduzca a la toma de decisiones consciente.

La práctica educativa para Freire (1998) debe ser teorizada, donde la toma de decisiones en el quehacer educativo se genere a partir de un trabajo teórico que permita insertar las tesis y principios en la práctica, dirigida al desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, la alfabetización donde el *alfabetizante* aprende a leer y a escribir su realidad en forma crítica, donde participa de ella no sólo a través de su integración como ser humano en un grupo cultural sino que tiene la capacidad de transformarse y transformar su realidad a través del diálogo con el otro, llegando a la toma de conciencia crítica. Por lo tanto, la alfabetización es un proceso donde todos compartimos saberes:

[...] El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujeto del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (Freire, 1998, p. 101).

La propuesta parte del reconocimiento de la labor educativa como un acto político y un acto de conocimiento reflexionado sobre los planteamientos que señalen que “la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica” debido a que “[...] no hay educación ni alfabetización [...] que sea neutral. Toda educación entraña en sí misma, una intención política” (Freire, 1980, en Escobar, 1985p. 123). Por lo tanto se concibe al ser humano como un ser histórico y crítico, capaz de transformar su entorno y transformarse a sí mismo, constructor de su biografía y creador de la historia (Escobar, 1985), reconociendo el valor del bagaje cultural y de conocimientos que posee cada uno, por lo tanto, evitando la conciencia ingenua donde existen los cultos e ignorantes. Por lo tanto, los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la praxis aluden a la reflexión y la acción de los hombres para transformar el mundo.

La pedagogía crítica considera al *diálogo* como un encuentro que solidariza la reflexión. Entre los hablantes el acto de liberación sucede a través del diálogo y es posible lograrla a través de la comprensión de que en “la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del “cuerpo consciente” en la transformación de la realidad” (Freire, 2004, p. 26-27).

La transformación se logra a través de la reflexión profunda y verdadera de su realidad que permite la liberación del ser humano, convirtiéndose en un espiral ascendente cuyo proceso no termina pues al

llevar a cabo transformaciones personales y sociales, se inicia nuevamente la reflexión. Por lo tanto, en el papel docente se abordan situaciones problemáticas para que los alfabetizandos superen la “formas ingenuas de comprender la realidad”. Es así que entrar al terreno de la pedagogía crítica implica reflexionar que las bases:

[...] epistémicas del quehacer pedagógico abren las posibilidades para construir un nuevo tipo de conocimiento, donde “lo dado” y “lo dándose” se contengan y no se excluyan, donde en el ámbito objetual, la comprensión –entendida como intersubjetividad de la experiencia comunicativa– constituya un elemento indispensable en la construcción del objeto (Bórquez, 2006, p. 100).

El sustento en la pedagogía crítica en esta investigación permitió reflexionar sobre la labor pedagógica del docente, a través de ella fue posible generar esta tesis y aportar al estado del conocimiento mediante una práctica educativa teorizada. En el siguiente apartado se presenta el modelo interpretativo que ayudó para hacer el análisis de la información obtenida en la constitución de los datos empíricos.

## **2.2. Marco interpretativo**

A continuación se hace una explicación de la dialéctica como forma de generación de conocimiento acorde a la perspectiva teórica del estudio y a la lógica metodológica de la investigación. Fue la base para realizar la interpretación de los datos empíricos. Brevemente se enuncian datos históricos de la dialéctica y se explica cómo favoreció el proceso interpretativo.

En las últimas décadas la ausencia de reflexión filosófica y del uso de la dialéctica en el pensamiento ha provocado la fragmentación social y la individualización, por tanto se observan innumerables contradicciones sociales. Si nos trasladamos al origen del pensamiento humano se pueden identificar dos tipos de dialéctica, la primera *espontánea* que se

caracteriza por la carencia de un pensamiento conceptual desarrollado, se basa en lo sensorial y perceptivo. La segunda *consciente (sistemática)*, surgió del conflicto con el modo metafísico en el que considera las cosas aisladas, inmutables y abstraídas del contexto (Dafermos, 2016).

En el siglo XVII, Kant (1998) va más allá del pensamiento sensorial al confrontarlo. Años más tarde, Hegel (1993) con su concepto de la dialéctica donde comprender (*Verstand*) ofrece una forma abstracta de pensamiento mediante el análisis de definiciones fijas y la razón (*Vernunft*) como proceso a través del cual se dilucidan y resuelven contradicciones.

Posteriormente, en el siglo XIX, en la obra “El capital” de Marx (1867), da a conocer la dialéctica materialista, que se orienta hacia el desarrollo orgánico a través de la creación de un sistema de categorías relacionadas entre sí. Esos son antecedentes del enfoque dialéctico de la perspectiva teórica histórico-cultural.

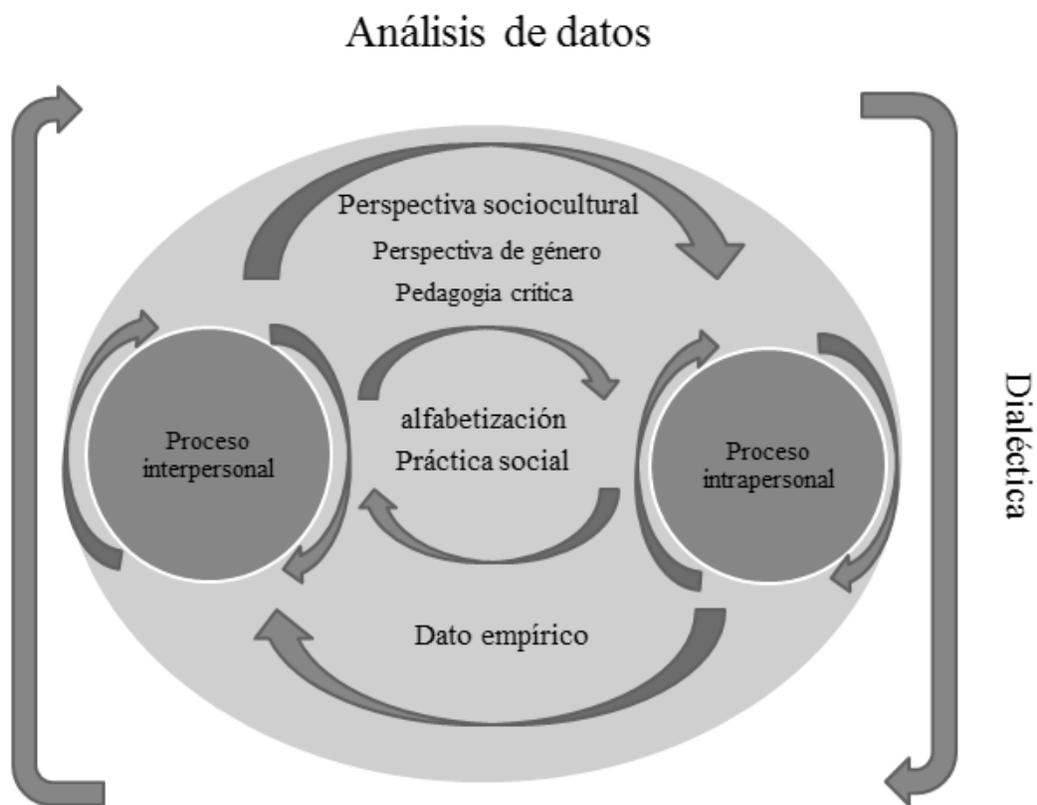
Es así que entre 1920 y 1930 en el contexto de la conformación teórica histórico cultural en la Unión Soviética, con la crisis de la psicología se gestó el aporte de Vygotsky, una nueva teoría con las siguientes características: la vinculación entre lo sensorial y el fenómeno, la relevancia de lo abstracto y su relación con el movimiento de pensar de lo concreto a lo abstracto, además, la relación entre el método lógico e histórico (Dafermos, 2016).

En este punto un elemento relevante en la perspectiva teórica de Vygotsky es que el pensamiento complejo ocurre en el plano del pensamiento empírico y concreto antes que en el plano lógico y abstracto (Vygotsky, 1987). En este sentido, se considera el pensamiento abstracto como la parte final en la construcción de conceptos. Primero la captación, aprehensión sensorial de los objetos y después la conceptualización generalizada al máximo.

Por consiguiente la dialéctica ocupó un papel central en la forma de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que se convirtió un medio a través del cual todos aprendemos, unos de otros a través de confrontaciones o dramas generados en las ZDP.

Además fue el medio de construcción del objeto de estudio en esta investigación. Se abordó el concepto de cultura escrita centrado en el modelo ideológico bajo el cual se interpretaron los datos, posteriormente la perspectiva sociocultural considerada en el concepto de práctica social y finalmente se consideraron a las relaciones interpersonales entre los niños y las madres en el contexto (Figura 18).

**Figura 18. Marco interpretativo para el análisis de los datos**



Fuente: elaboración propia

### **2.2.1. Cultura escrita**

La cultura escrita forma parte del desarrollo del ser humano, “sea cual sea la situación y el momento en que la gente aprende a leer y escribir, la cultura escrita aporta algo a su sentido de valor y la dignidad humana” (Meek, 2004, p.12). Sin embargo, definir es complejo, en virtud de que existe un gran debate relacionado con la exacta significación y sus implicaciones en la vida de los sujetos (Segura, 2009) como quedó argumentado en el apartado del estado de la cuestión.

#### **2.2.1.1. Modelos de cultura escrita**

Street en 1984 aportó dos modelos para organizar los estudios que aluden a la cultura escrita y que a su juicio corresponden a dos categorías denominadas: modelo *autónomo* y modelo *ideológico*. En el modelo autónomo “[...] leer y escribir se consideran actividades aisladas, descontextualizadas de otros aspectos de la vida social, ajustadas a sus resultados inherentes” (Street, 1984 en Kalman, 2008, p.111).

Se consideran efectos en la vida personal y social del ser humano donde la cultura escrita es neutral y cumple con las funciones de democratizar, civilizar, prosperar e ilustrar. Se le atribuye a la cultura escrita la movilidad social. Por consiguiente la alfabetización es –definida simplemente como las actividades básicas de decodificar la letra– y se vincula con categorías morales e intelectuales enaltecidas (Scribner, 1998). En este sentido, el individuo que lee y escribe adquiere un nuevo estatus, economía, toma de conciencia, valores, educación y comportamientos aceptados socialmente.

La adquisición de la lengua escrita *per se* no determina la transformación personal y social porque depende de las formas de posicionarse epistemológicamente en un contexto social frente a la lectura y la escritura. Por ejemplo, una persona puede tener gran dominio de la

lengua escrita, con un nivel académico reconocido socialmente y atender contra la dignidad de otro ser humano.

En el modelo ideológico la cultura escrita es vista en un sentido amplio, implica la contextualización de los usos y las prácticas de la lengua escrita desde una postura ideológica y epistemológica, donde se consideran las creencias, pensamientos y actitudes frente a la lectura, escritura y oralidad (Street, 2003 en Kalman, 2008). Street señala que existen varias culturas escritas y que estar inmersos en ellas implica tanto procesos cognitivos del ser humano como un actuar en situaciones y contextos específicos. Las personas participan en diversas culturas escritas por lo tanto la lectura, escritura y oralidad en situaciones particulares que comprenden el contexto, la necesidad, el evento y el escenario en donde está situada la persona.

El modelo ideológico explica la alfabetización en un sentido amplio, según Kalman (2004) es un proceso en el cual “la persona utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social” (p. 27). Alfabetización implica desarrollar la lectura y escritura, así como la incorporación de los alumnos en la cultura escrita; es decir, leer, escribir y hablar para resolver situaciones de la vida cotidiana en diversos contextos.

Razón por la cual, los *usos* de la lengua escrita son múltiples y variados, puede comprender desde la herramienta filosófica hasta la organización del pensamiento. Meek (2004) argumenta que “la lectura y la escritura nos han ayudado a entender el mundo y el lugar que ocupamos dentro de él, y ahora nos permitirá considerar las posibilidades de diferentes tipos de futuro” (p. 20).

Lerner (2004) menciona que es necesario hacer de la escuela: “una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver [...] es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a

conocer sus ideas” (p. 26). En consecuencia, la lengua escrita es un medio de expresión personal relevante, que a través de signos y símbolos contribuye al desarrollo del ser humano, como lo señala Vygotsky (1979).

Teniendo en cuenta que la relevancia de los escenarios y los contextos adquieren un papel primordial en la apropiación de las culturas escritas, existen al menos tres tipos de situaciones ligadas al concepto de *espacio generador*: “*situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias*” (Kalman, 2004, p. 50). La primera sucede cuando se exige que el individuo lea y escriba para participar en las prácticas. La segunda ocurre mediante la ejecución de diversas prácticas en las que el ser humano lee y escribe colaborando con otro. Finalmente las voluntarias se efectúan cuando existe agrado hacia la lectura y escritura, realizando prácticas en pleno ejercicio de libertad.

En este sentido, los *espacios generadores* y el *contexto* de la cultura escrita son elementos que penetran la oralidad, la lectura y escritura y se encuentran relacionados por la *disponibilidad* y el *acceso*. El primero “denota la presencia fija de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera)” (Kalman, 2004a, p. 26). Sin embargo, la autora reconoce que la presencia fija de los materiales no favorece la alfabetización, ni los usos de la lengua escrita en las prácticas.

La segunda sí los favorece, el “acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona *vis-á-vis* con otros lectores y escritores, y a las oportunidades y modalidades para leer y escribir” (Kalman, 2004a, p. 26). Por lo tanto, es apremiante ofrecer oportunidades de acceso dentro y fuera del aula para que el niño pueda introducirse a diferentes culturas escritas. Lo anterior incluye las nuevas culturas escritas gestadas en un ambiente virtual, las cuales se abordarán en el siguiente apartado.

### **2.2.1.2. Nuevas culturas escritas**

La alfabetización, así como las prácticas sociales están íntimamente relacionadas con las TIC, debido a que su uso ha generado nuevas culturas escritas. Las perspectivas teóricas desde las cuales se aporta al estado del conocimiento están situadas desde la neurolingüística (donde se explican los procesos del desarrollo del lenguaje), la psicogenética (en que la adquisición cognitiva es un proceso individual que se alimenta por las condiciones alfabetizadoras del entorno) y la perspectiva sociocultural donde la alfabetización es la apropiación de prácticas como referentes colectivos de aproximaciones.

Desde la perspectiva sociocultural las TIC han generado nuevas culturas escritas (Meek, 2008), permeadas por relaciones de poder, visible en la distribución desigual, así como formas diversas de apropiación y representación de las prácticas que se generan. Como se señaló anteriormente, Echeverría (2008) indica que la alfabetización digital implica nuevas competencias lingüísticas y que usar las TIC, puede implicar o no un proceso de apropiación. Es decir, cuando la persona construye la capacidad para manipular las TIC de manera intencional y deliberada, relacionándose con otros (Kalman, 2003).

Las formas de interacción en un espacio virtual, crean un “espacio de afinidad” (Gee, 2004), donde las personas participan en actividades en común con afinidades hacia un interés común, Gee señala “muchos sitios web y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden [...] afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades” (citado en Kalman, 2008, p. 125). En este sentido esas actividades ofrecen nuevas oportunidades para aprender y conocer más allá de la educación formal (Gee, 2004), lo que ha favorecido la construcción de nuevas formas de participación en un espacio virtual a

través del uso de la lectura, la escritura y la oralidad, por lo tanto se han construido nuevas culturas escritas, que implica nuevas formas de posicionarse frente a la lectura, la escritura y la oralidad.

### **2.2.2. Práctica social**

El trabajo de investigación que se presenta, se inscribe en el modelo ideológico, como se enunció con antelación, dentro de las perspectivas de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita, donde el proceso de alfabetización ocurre mediante un conjunto de prácticas sociales que incluyen eventos de la lengua escrita, es decir mediados por textos relacionados al contextos de la vida de las personas, y se encuentran impregnadas por relaciones de poder. Los investigadores:

Se preguntan cuál es la organización social de la lectura y la escritura y cómo se vinculan con las relaciones de poder [...] enfatiza la importancia del contexto local como fuente de recursos materiales y prácticas y asume como relevantes los conocimientos que las personas poseen acerca del lenguaje oral y escrito, de su entorno, de sus actividades cotidianas y del mundo social (Kalman, 2002, p. 27).

Por consiguiente se entiende por cultura escrita las *prácticas sociales* que se incrustan en principios epistemológicos socialmente construidos. Kalman (2004) enuncia que “las prácticas son acciones en que un sujeto actúa en un espacio y un tiempo [...] implican conocimiento, tecnología y habilidad (Scribner y Cole, 1981), junto con las creencias que los usuarios tienen de ellas (Street, 1993)” (p. 32), donde las prácticas de la lengua escrita son un elemento esencial en la incorporación del ser humano a diversas culturas escritas.

En este sentido, es pertinente que la escuela ofrezca espacios para el uso o práctica de la lengua escrita similares a los de la localidad, para lo cual conviene identificar los usos auténticos del contexto a través de las diversas instituciones y espacios de interacción con la cultura escrita,

además, considerarlos en función de las necesidades de los niños y sus prácticas sociales fuera de la escuela.

Lerner (2004) afirma que: “para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (p. 25-26). La relevancia de las prácticas sociales estriba en que a través de éstas es posible la transformación del ser humano y su mundo.

En investigaciones recientes han abordado la premisa de que la lectura y escritura “no son actividades monolíticas sino un mosaico de prácticas posibles para comprender textos escritos por otros o escribir textos comprensibles para otros (Boyarin, 1992; Ferdman, 1994; Gallego, 2000; Gody, 1968; Moss, 1994; Scribner, 1981 y Street, 1993)” (Kalman, 2008, p.15). En este sentido, las prácticas sociales de la lengua escrita como objeto de enseñanza aprendizaje generan formas diferentes de tener acceso a diversas culturas escritas dentro y fuera del espacio escolar.

Desde la perspectiva sociocultural, la práctica social es la base para el desarrollo del ser humano, representada por un cambio cualitativo en la situación social, parafraseando a Leontiev, es un cambio en la actividad de la persona (Rubtsov, 2016).

La contribución que hace Vygotsky (1979) es valiosa para este trabajo, considera que el niño nace en un contexto social en donde se desarrolla como un ser social y comunitario, con los signos y los símbolos como medios que se construyen en la cultura. Debido a ellos, el proceso de aprendizaje como actividad individual es claro e importante porque el ser humano adquiere conciencia individual. En este sentido el patrón de origen de la conciencia individual es la actividad colectiva y social, la

cultura, los signos y los símbolos son medios a través de los cuales se llega a la actividad y la conciencia individual (Rubtsov, 2016).

La alfabetización se construye a partir de la interacción del ser humano en diversas prácticas sociales mediadas por la cultura escrita, por consiguiente las formas de participación en ellas, así como “las formas de ser alfabetizado también son múltiples” (Kalman, 2003, p. 221). Asimismo, las interacciones interpersonales en la actividad colectiva permiten construir nuevas prácticas sociales. Motivo por el cual, en el siguiente apartado aludo a la relación interpersonal de los sujetos.

### **2.2.3. La relación interpersonal entre los niños y sus madres**

En las diversas civilizaciones, culturas y momentos históricos encontramos las cargas del *patriarcado* definido (en sentido crítico) por Reguant (1996, en Varela, 2013) como:

Una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúa como única estructura posible (p. 177).

Además, las formas de organización social están basadas en las relaciones de poder, la dominación del género en las relaciones interpersonales, en las prácticas sociales y en las instituciones, donde un hombre poderoso o mujer domina a otro con menor poder (Lagarde, 2015), situación que influye en las culturas escritas en las que está

inmerso el niño y su madre, en el contexto y en las interacciones interpersonales que ocurren en ese ambiente.

La definición del mundo en masculino como representación de la humanidad se reproduce social y culturalmente a lo largo de la historia. El *androcentrismo* considera al hombre medida de todas las cosas, cuestión que “ha distorsionado la realidad, ha deformado la ciencia y tiene graves consecuencias en la vida cotidiana” (Varela, 2013, p. 175) históricamente.

El país no es la excepción, se puede leer una realidad donde la mitad de la población, mujeres e hijos pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, producto de un sistema patriarcal visible en su forma de organización económica y social, que provoca construcciones simbólicas que violentan el ser y estar en el mundo social y cultural de las mujeres y sus hijos.

En la colonia Casanova la vida de las mujeres se encuentra en doble opresión, de clase y de género (Lagarde, 2015). La primera conforme a las condiciones de un contexto vulnerable y la segunda debido a los roles y actividades asignadas como madres de familia. Por consiguiente, la forma de posicionarse frente al mundo, la vida cotidiana, sus prácticas sociales y la conformación de sus subjetividades está permeada por este contexto nutrido de las interacciones con la comunidad.

Desde una perspectiva de género, el rol construido como madre se evidencia en la participación de las mujeres en el mundo social, al respecto se tiene que:

La situación expresa la existencia concreta de las mujeres particulares a partir de sus condiciones reales de vida: formación social en que nace, vive y muere cada una, las relaciones de producción-reproducción y con ello la clase, el grupo de la clase y el tipo de trabajo o de actividad vital, los niveles de vida y el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la

lengua, la religión, los conocimientos, las definiciones políticas, el grupo de edad, las relaciones con otras mujeres, con los hombres y con el poder, así como las preferencias eróticas, las costumbres, las tradiciones propias, y la subjetividad personal (p. 58 y 59).

El acceso a diferentes culturas escritas es una condición determinada por la construcción histórica, política, económica y cultural del contexto. Por consiguiente, el tipo de prácticas sociales en torno a la lengua escrita que realizan los niños y sus madres son particulares conforme al tipo de vida cotidiana, las creencias, los pensamientos y los usos de la lengua escrita (Street, 2003), es decir, las formas en que se dirigen hacia la lectura y escritura son propias de los espacios donde se sitúan e interactúan.

A partir del análisis de los elementos teóricos-metodológicos en el curso de esta investigación, se reconocieron los elementos del contexto y de la práctica docente desde la pedagogía crítica, se retomaron los procesos de alfabetización mediados por la cultura escrita del contexto desde la perspectiva sociocultural y, con el análisis de las relaciones interpersonales entre los actores se procedió a la construcción de una *propuesta de innovación pedagógica* que abonó a la construcción de la tesis, y constituye el siguiente apartado.

### **2.3. La innovación de los procesos de enseñanza aprendizaje considerando la cultura escrita**

La propuesta de innovación pedagógica fue una construcción que tuvo como finalidad transformar las prácticas de alfabetización en el aula al integrar la cultura escrita recuperando las prácticas realizadas en los espacios donde interactúan y se sitúan los niños y las madres de familia. La propuesta tiene como fundamento los datos empíricos y teóricos en la construcción del objeto de estudio hasta el momento en que se elaboró. A

continuación se da a conocer el sustento teórico y metodológico en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la propuesta.

La investigación está sustentada en un enfoque teórico sociocultural, según se indicó en párrafos anteriores, en el cual se concibe la alfabetización en sentido amplio como un constructo social y cultural en el que el aprendizaje de la lengua escrita al “poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos la inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida” (Vygotsky, 1979, p. 177).

### **2.3.1. Fundamento teórico de la propuesta de innovación pedagógica**

La alfabetización es un proceso que ocurre no solo al interior de la escuela, sino en la vida cotidiana y se encuentra permeada por el contexto social, cultural e histórico. Cassany (2006) considera que una práctica cultural está “insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.” (p. 43). La alfabetización desde esta perspectiva significa participar en el mundo social (Kalman, 2004) y cultural donde interactúa la persona.

La alfabetización mediada por la cultura escrita desde la perspectiva ideológica, reconoce que el ser humano interactúa en el mundo en el que convergen ideas, pensamientos, emociones, accede a la cultura escrita a través de usos particulares y formas de pensar sobre la lectura y escritura. Freire (2004) argumenta que “leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos” (p. 17). Implica concebir la cultura escrita (Street, 1984) como práctica social a través concepciones enraizadas, la identidad y el ser en las formas distintas en que las

personas se dirigen hacia la lectura y escritura (Kalman, 2008), mediante eventos para usos y propósitos específicos, en la interacción social (Figura 19).

**Figura 19. Cultura escrita**



Fuente: Elaboración propia

La cultura escrita es entendida como las prácticas sociales que se incrustan en principios epistemológicos socialmente construidos (Street 1984). En el modelo ideológico (Street, 2003 citado en Kalman, 2008) la cultura escrita implica la contextualización de los usos y las prácticas de la lengua escrita desde una postura ideológica y epistemológica, donde se consideran las creencias, pensamientos y actitudes frente a la lectura, escritura y oralidad (Figura 19). Street (1984, 2005) señala que existen varias culturas escritas, la apropiación de la cultura escrita por parte de los niños requiere el desarrollo de procesos cognitivos en situaciones y contextos específicos. Entonces, participar de diversas culturas escritas conlleva el uso de la lectura, escritura y oralidad en situaciones particulares.

Por lo tanto, la propuesta de innovación pedagógica considera las prácticas de la lengua escrita que realizan los niños y sus madres en el contexto. También considera los principios que propone Rimari respecto a “la formación del estudiante constituye la esencia de las innovaciones educativas para la transformación cultural en procura de mejorar el nivel de vida individual y social. La práctica misma que legitima la innovación educativa” (s/f, p. 5).

La propuesta de innovación pedagógica en su estructura o composición interna contiene nociones de los niños, madre de familia y docentes en el aula, participantes en los procesos de enseñanza aprendizaje, fue relevante señalar desde dónde se concibe al niño, a la mujer (madre) y al docente como seres humanos, así como nociones de formación a considerar en los procesos de enseñanza aprendizaje, tales los medios y mediadores a través de los cuales ocurren.

*Ser humano.* Concebir desde su esencia en el discurso y la práctica al ser humano, donde su palabra (oral y escrita) y sus prácticas cotidianas son valiosas y consideradas por el resto del grupo, valorando la presencia intergeneracional, con diferentes edades que vislumbran la posibilidad de aportar desde un tiempo, espacio y conocimiento diverso. Un ser en desarrollo mediante la alfabetización en sentido amplio (Kalman, 2004), en el cual converge el lenguaje y las prácticas sociales en el contexto como sujeto histórico, capaz de desarrollarse en la otredad y de transformar su entorno, generando nuevas prácticas sociales.

*Formación.* La formación en la interculturalidad (Schmelkes, 2004 y 2009) es un principio relevante, reconociendo la complejidad del ser humano, que el niño mediante sus acciones haga uso crítico de su voluntad para la toma de decisiones, se conozca y reconozca como un ser integral, consciente de las características sociales e históricas para la formación de la identidad.

*Docente.* Desde esta perspectiva, el papel del docente se encuentra en correspondencia al transitar en su construcción al ser y estar en el mundo, crea un ambiente de interculturalidad donde promueve las oportunidades de interacción a través del diálogo, la lectura y la escritura entre compañeros en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El docente reconoce la ZDP de los niños e identifica lo que son capaces de hacer y sus posibles alcances a través de ésta. (Vygotsky, 1979), por lo tanto facilita su aprendizaje. La enseñanza se convierte en una función para la mediación entre el niño y el objeto de conocimiento. Reconoce a la evaluación, como un proceso conforme al nivel de desarrollo que logre o se gaste en cada niño, resultado de la interacción social y cultural en la alfabetización (Vygotsky, 1979). El conocimiento del currículum, la perspectiva teórica en la cual concibe tanto la alfabetización como los procesos de enseñanza aprendizaje y una apertura a los conocimientos locales para articularlos a los escolares, es un saber necesario para el profesor.

El docente puede asumir el rol de investigador de su propia práctica, tiene la posibilidad de teorizar a través del análisis y reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje para transformar su práctica docente y transformarse a través de ella, por lo tanto, fortalecer su propia identidad.

*Medios.* Abordar los procesos de alfabetización mediante el uso de la lengua escrita en diversos contextos, también el diálogo adquiere “una importancia tal que, si no se le permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada” (Vygotsky, 1979, p. 49) y las relaciones intrapersonales ocurridas entre los niños y sus madres, sus pares y el docente fueron medios a través de los cuales se alfabetiza y se

logra transitar hacia construcciones en un nivel intrapsicológico mayor (Figura 20).

**Figura 20. Fundamento teórico, perspectiva sociocultural**



Fuente: Elaboración propia

### **2.3.2. Aplicación de la propuesta de innovación pedagógica**

Este planteamiento está relacionado con lo representado (Figura 20), que alude al fundamento teórico desde la perspectiva sociocultural, bajo la cual se sustentó la propuesta de innovación aplicada en el aula.

Se abordó la alfabetización identificando la heterogeneidad en las formas de apropiación de los estudiantes en su vida cotidiana (Kalman, 2003). Se empleó el diálogo y la interacción social considerando la cultura escrita para el desarrollo de prácticas y usos de la lengua escrita en diversos eventos comunicativos, así como los ambientes propicios para el desarrollo del mismo. Se consideraron las prácticas y usos de la lengua escrita del contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso el niño

para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en forma semejante a lo que ocurre en la realidad (Lerner, 2004).

*El propósito y situación idónea.* El estado deseable de la situación es el desarrollo del niño a través del proceso de alfabetización, mediante diferentes culturas escritas. En este sentido dirigido a que en el niño lograra un nivel superior de desarrollo y accediera a diversas culturas escritas para resolver situaciones de la vida cotidiana, atendiendo a los principios de la perspectiva teórica sociocultural.

*Las estrategias* empleadas fueron la reflexión docente para la toma de conciencia respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje, fue la lectura crítica sobre las siguientes áreas: la epistemología con la finalidad de reflexionar sobre su ser y estar en el mundo y el posicionamiento frente al objeto de estudio; la etnografía que le permitiría al docente salir de una postura etnocentrista, con la posibilidad de reconocer y comprender la cultura escrita local; la teoría social para identificar las relaciones de poder que ocurren en la cultura escrita y en los procesos de enseñanza aprendizaje; la psicología para comprender los procesos de desarrollo cognitivo de los niños, la pedagogía para considerar los polos epistémicos, pragmáticos y relacionales (Altet, 1999; Fierro y Fortoul, 2014) durante los procesos de alfabetización y la lectura en torno a la disciplina.

A lo anterior se sumó el diálogo intercultural (Schmelkes, 2003) con las madres, para reconocer la cultura escrita y considerar su participación voluntaria dirigida hacia la transformación. A continuación se muestran (Tabla 5) las metas, acciones, temporalidad y evidencias recabadas durante el proceso de aplicación de la propuesta, con la participación de cada uno de los actores.

**Tabla 5. Desarrollo de la propuesta de innovación pedagógica**

<i>Propuesta de innovación pedagógica</i>			
<b>Metas</b>	<b>Acciones</b>	<b>Temporalidad</b>	<b>Evidencia</b>
La reflexión docente para la toma de conciencia en su labor docente respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje que realiza.	Escribir en el diario las reflexiones del trabajo docente. Identificando y analizando los elementos pedagógicos, didácticos, relacionales y epistémicos.	El tiempo necesario, correspondiente al trabajo didáctico frente al grupo.	Diario de docente, diario de campo y 2 registros de clase.
Reflexionar el ser y estar en el mundo desde una mirada crítica.	Leer de forma crítica sobre las siguientes áreas: epistemología, etnografía, teoría social, psicología, pedagogía y disciplinar.	Periódicamente conforme acuerdos de los participantes.	Diario de docente y de campo.
Desarrollo de la voluntad para la transformación.	Reflexionar permanentemente para tomar decisiones con la finalidad de transformar los procesos de enseñanza aprendizaje.	Periodo que corresponda al trabajo frente al grupo.	Diario de campo y planificación.
Dialogar desde una postura donde las voces de todos los participantes son escuchadas, importantes e igualmente valiosas.	Dialogar en la interculturalidad, sobre las prácticas de la lengua escrita: los usos y contextos en que se realizan. Llevar a cabo reuniones para dialogar con las madres de familia donde se rescate su cultura escrita y se promueva el acceso a otras culturas escritas.	Periodo de trabajo didáctico.  Periódicamente conforme acuerdos de los participantes, se realizaron cuatro reuniones.	Registro de observación Diario de campo.
Identificar, reconocer y comprender la cultura escrita de las mujeres (madres).	Construir relatos de vida con relación a la experiencia en la cultura escrita de las madres.	Entrevistas en profundidad al menos dos mujeres.	Registro de entrevista en profundidad.
Diseñar actividades en conjunto con la participación de todos los actores.	Realizar actividades donde participen todos los actores (ejemplo: visita al centro histórico), mostrar apertura a las sugerencias o inquietudes de los niños y madres.	Durante el ciclo escolar (cuatro actividades situadas).	Registros de observación y fotos.
Aplicar estrategias didácticas donde consideren la cultura escrita como práctica social en el proceso de	Planificar y desarrollar las estrategias didácticas donde se consideren las prácticas de lectura, escritura y oralidad reales.	Conforme a los acuerdos establecidos por los participantes.	Fotos, textos, registro de observación.

alfabetización.			
Evaluación como proceso que contribuye al desarrollo del alumno.	Evaluación de forma conjunta sobre el proceso de la alfabetización.	Conforme a los acuerdos establecidos por los participantes.	Fotos, textos, registro de observación.

Fuente: Elaboración propia

### **2.3.3. Seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación pedagógica**

El seguimiento y evaluación de la propuesta innovación pedagógica tuvo rasgos desde el enfoque interaccionista, con técnicas de recolección de la información propias de la etnografía. Se interpretaron las prácticas que se realizaron al interior del aula y las que ocurría entre el niño y su madre a través de la recopilación de información y análisis, se identificaron los elementos luego se registraron como parte del proceso “orientado al cambio y a la transformación social” (Pérez, 2007, p. 33), en este caso los procesos de alfabetización mediados por la cultura escrita.

El enfoque interaccionista permitió reconocer las interacciones que ocurren durante los procesos de enseñanza aprendizaje y la situación en que se realizan, es así que:

El enfoque interaccionista sobre práctica docente tiene como objeto de estudio la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación de los procesos educativos. Considera que son las interacciones el espacio donde estos tres elementos confluyen y se entrelazan, dando lugar a continuas tensiones que son solventadas por los sujetos de acuerdo con los recursos de que disponen para hacerles frente (Fierro y Fortoul, 2014, p. 7).

La perspectiva teórica sociocultural, ya que según enuncié en el apartado teórico, los principios desde los cuales se reorganizan las formas del pensamiento, se origina en las interacciones interpsicológica para transitar a intrapsicológicas con lo cual el enfoque interaccionista permite dar cuenta de los procesos de enseñanza aprendizaje, desde el rescate

de conocimientos previos, desarrollo de la secuencia didáctica y la evaluación como proceso de retroalimentación, que facilitaron la alfabetización mediadas por la cultura escrita como fue explicado en apartados anteriores.

Las técnicas para el seguimiento y evaluación fueron la observación participante (Sánchez, 2004), y la entrevista en profundidad (Vela, 2004), así como la recopilación de producciones escritas. La observación al interior del aula, en los hogares y contextos de los sujetos, se empleó el diario de campo, videograbadora, y grabador de audio.

Las técnicas utilizadas desde perspectivas etnográficas, permitieron:

Evitar aseveraciones simplistas y con frecuencia etnocéntricas en relación con las consecuencias de la alfabetización basadas en categorías y definiciones unidimensionales y culturalmente restringidas [...] puede sensibilizarnos hacia las formas en las cuales el poder de nombrar y definir constituyen un componente esencial de desigualdad (Street, 2009, p. 84).

Las prácticas de la lengua escrita de los niños, y sus madres son diversas y complejas, pero no se pueden catalogar como un “déficit”, sino la oportunidad de conocer su cultura y su historia donde no existe una forma única de ser alfabetizado por la multiplicidad de usos y contextos en que ocurre el proceso de alfabetización y de aprendizaje.

Desde el enfoque interaccionista se analizó la práctica docente de la profesora (Altet y Vinatier, 2012), donde se le concibió como un investigador permanente en todo el proceso de investigación. “El trabajo del docente podríamos entonces definirlo como una gestión de la incertidumbre y de las tensiones a través de ajustes constantes, mutuos e interactivos” (Altet, 2008, p. 48) que se dan en los procesos de enseñanza aprendizaje a lo largo del proceso de alfabetización mediante la cultura

escrita. Lo anterior ayudó al docente a reflexionar sobre su actuar e identificar sus interacciones siendo consciente de las lógicas de acción: pedagógica, epistemológica, relacional, psicológica y social puestas en tensión en la actividad situada que favorecía la alfabetización mediada por la cultura escrita.

La observación de la práctica docente como dispositivo de co-explicitación permitió la toma de conciencia de los polos en tensión según el Modelo de Análisis de la práctica (Altet, 1999) se consideraron las tres lógicas de acción enunciadas por Fierro y Fortoul (2014), en el proceso de análisis:

- *El polo pragmático* da cuenta de elementos pedagógicos a través de la conducción de la secuencia didáctica y los fines que se persiguen a través del desarrollo de ésta, así como de los episodios dirigidos que pueden ocurrir en el cambio de actividades hacia los procesos de enseñanza aprendizaje que facilitaban la alfabetización de los estudiantes.
- *El polo epistémico*, alude a la conducción del saber, es decir, identificar cuáles son los parámetros y las evidencias en la construcción del conocimiento, lo cual implica interacciones interpsicológicas y a través de las cuales los niños lograban nuevas reorganizaciones cognitivas de apropiación de la cultura escrita.
- *El polo relacional*, permite el reconocimiento de las formas de interacción entre los individuos, los valores y el rol de los sujetos que interactúan.

La observación de los polos puestos en tensión evidencian la actividad en acto, a través del análisis entre el docente e investigador, lo que posibilitó “leer” la lógica de acción, es decir, fue posible identificar los principios de acción del docente, el reconocimiento de las invariantes

operatorias tanto situacionales como las del sujeto que determinan su actuar. La lógica de acción da cuenta de la forma de trabajo puesta en acción, sus interacciones en los intercambios y sus implicaciones subjetivas. Las invariantes situacionales se refiere a la capacidad de adaptación de lo real, creencias, valores, motivaciones, conocimientos, supuestos, por lo tanto se hacen visibles los esquemas de acción (Altet y Vinatier, 2012).

La identidad en acto es visible para el investigador y el docente, al quedar explícita mediante los invariantes, por un lado lo que el docente dice sobre sí mismo y por el otro su actuar en la actividad situada. Es decir, se hace evidente su identidad como docente, develando en forma progresiva capas de profundidad, tanto de los invariantes como de la práctica docente a través de los polos puestos en tensión. Se muestra un fragmento del análisis que da cuenta del procedimiento (Tabla 6). La numeración de la izquierda indica cada una de las interacciones ocurridas en el aula. Las marcas sobre el texto de los colores amarillo (polo pragmático), verde (polo epistémico) y rosa (polo relacional) indican el tipo de polo en tensión durante esa interacción y en la columna de la derecha se realizaron inferencias y comentarios para precisar aspectos relacionados con el tipo de interacción.

**Tabla 6. Análisis desde el enfoque interaccionista**

Código en la transcripción: ... pausa ( ) movimientos, situaciones Ao: alumno Aa: alumna Ma: maestra		
No.	Interacciones	Inferencias
188.	Ma: ¿Mande? escribir, ¿Para usar el Whats App se necesita escribir?	La docente plantea preguntas.
189.	Aos: No	
191.	Ma: ¿Sí o no?	
192.	Aos: Sí	
193.	Ma: ¿Por qué sí se necesita escribir? (varios niños y alumnas levantan la mano)	Plantea preguntas y los

194.	Cristopher: Para mandarle lo que le quieres decir	niños aluden a conocimientos previos en torno a la práctica social (polo epistémico). Aluden al espacio “virtual”, la forma de acceder la escritura, emoticones (lenguaje empleado en las nuevas culturas escritas).
195.	Ma: Para mandarle lo que le quieres decir, ¿Y solamente escribir, o se necesita otra cosa?	
196.	Ma: ¿Qué se necesitará?	
197.	Aas: Tener internet	
198.	Aos: (la mayoría escucha, algunos guardan o sacan cosas de sus mochilas o hablan algo en corto con el compañero cercano)	
199.	Aas: Ponerle caritas	
200.	Ma: Ponerle caritas, y eso ¿Qué es?	
201.	Cristopher: Es que te metes este, a un cuadro y ahí te empieza a pasar las caritas y le puedes poner la que tú quieras.	
202.	Ma: Y esas caritas ¿Qué indican?	
203.	Aos: (Levantar la mano)	
204.	Ma: A ver (da la palabra)	Niños aluden a conocimientos previos respecto al cómo se comunican a través de esa práctica social y lo que significan los mensajes con el uso de imágenes (polo epistémico).
205.	Melina: La persona que está chateando con la otra persona.	
206.	Ma: Y ¿Qué les dicen las caritas?	
207.	Cristopher: Si está una triste, es que está triste, y si está una feliz, es que está feliz.	
208.	Israel: Y si está una con unos cuernos, está enojado	
209.	Ma: Eh con unos cuernos está enojado, y esas caritas ¿También son mensajes? o ¿Esas no?	
210.	Aa: No, esas no	
211.	Aa: Son mensajes	
212.	Aos: (Algunos niños levantan la mano, otros sacan punta del lápiz y unos más preparan una hoja para la actividad)	
213.	Ma: ¿También?	
214.	Ao: Sí, también	
215.	Ma: Y ¿Aunque no escriban?	
216.	Ao: También sirven las caritas para que	
217.	Aos: Para que te las pongan	
218.	Ao: Y para que... ahí lo discuten y...	
219.	Aos: (Hablando al mismo tiempo)	(polo pragmático), habla en plural, involucrándose horizontalmente.
220.	Ma: Como se sienten, ah, bien, fíjense entonces lo que vamos a hacer, no vamos a sacar hojas...	

Fuente: Elaboración propia

### 2.3.3.1. La reinterpretación de la práctica docente

Se trabajó en dos periodos con el grupo de primer grado, la primera por siete meses de agosto de 2013 a marzo de 2014, la segunda ocasión bajo

el consentimiento de la docente titular, se visitó por dos meses diariamente, la duración de las visitas era de dos horas aproximadamente, se trabajó con el grupo que ya se encontraba en segundo grado. Eran 38 niños, 22 mujeres y 16 hombres con niveles de conceptualización de escritura entre las hipótesis silábica, silábica-alfabética y alfabética (Nemerovsky, 1999 en Programa de español, 2011, p. 43), respecto a la lectura en los periodos de lectura pre-alfabética, lectura alfabética y el periodo de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (Vaca, 2000, en Albarrán y Carrasco, 2013, p. 61-62). A partir del diseño de las secuencias didácticas se trabajó con la docente, los niños y la investigadora.

Los medios empleados para el registro de la observación de la práctica situada fueron videograbación, grabación de audio y registro de notas que tomó la maestra titular del grupo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con duración de 5 a 10 minutos a la maestra titular y a niños con diferente nivel de aprovechamiento escolar, alto, medio y bajo. Se recopilaron producciones escritas de seis niños con diferentes niveles de conceptualización de la escritura. Se reflexionó para evidenciar los principios de acción de la práctica docente a partir del Modelo de análisis de la práctica docente de Altet (1999), en colaboración con la profesora titular del grupo.

La sistematización de los registros de clase y su análisis desde el enfoque interaccionista ocurrieron, considerando la transcripción y numeración de cada interacción realizada por los sujetos, se empleó el uso de colores para identificar el tipo de polo en acción, con la finalidad de identificar claramente las formas de interacción entre los actores, así como la construcción de conocimientos en los niños sobre los procesos de alfabetización y la apropiación de la cultura escrita.

Para las entrevistas semiestructuradas se empleó la misma forma de sistematizar (Apéndice B), la transcripción de determinados movimientos, sonidos o gestos y la interpretación de lo que implican; todo lo relacionado con el contexto, el escenario, los actores y su comportamiento.

La sistematización de la información fue mediante la transcripción, interpretación y selección del dato empírico obtenido a través de las técnicas e instrumentos empleados, cuya finalidad fue construir nuevos datos desde la mirada de los sujetos y de la investigadora (Rockwell, 2011). Esto permitió establecer conexiones, disensiones, oposiciones, diferencias y similitudes entre los datos seleccionados e interpretados (Bertely, 2000), con la finalidad de elaborar las categorías de análisis que emergieron del entramado interpretativo.

En el proceso de análisis se establecieron las categorías, derivadas de las *categorías propias* (Bertely, 2000) donde se fusiona las categorías sociales observadas y las categorías del investigador con las *categorías prestadas* o teóricas, producto de los hallazgos de otros investigadores. Se confrontó el conocimiento empírico con el teórico para la generación de nuevo conocimiento considerando: el proceso de alfabetización, la mediación de la cultura escrita, los sujetos participantes como mediadores informales y los espacios del contexto sociocultural que favorecen la apropiación de la cultura escrita. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se presentan los resultados y hallazgos obtenidos en la investigación.

### **CAPÍTULO III. RESULTADOS Y HALLAZGOS**

La composición de este capítulo es de tres apartados, en el primero se muestra cómo los primeros acercamientos con la cultura escrita que tienen los niños para el inicio de su proceso de alfabetización es la familia, principalmente la madre, influida por la historia de vida de sus madres; además, cómo la vulnerabilidad del contexto, los roles establecidos y el tipo de prácticas sociales en las que participan ha permitido o limitado el acceso a otras culturas escritas; finalmente cómo la implementación de la propuesta de innovación pedagógica contribuyó al empoderamiento de las dos madres de familia, sujetos que participaron en la investigación.

En el segundo apartado se presenta la identificación de los conocimientos que poseen las madres, respecto a la cultura escrita en su contexto histórico-cultural; las relaciones interculturales identificadas en las prácticas sociales a través de la oralidad, lectura y escritura como artefactos culturales, con la reflexión del contexto social y cultural de su realidad, a través del *drama* con la puesta en escena de una obra de teatro y finalmente la generación de nuevas prácticas sociales al interior del aula y en el contexto social que favorecieron la alfabetización de los niños.

En el último apartado se aborda el desarrollo de una secuencia didáctica como parte de la propuesta de innovación pedagógica, desde el reconocimiento del bagaje de la cultura escrita que poseen las madres

hasta la situación que originó su diseño, con el reconocimiento de las nuevas culturas escritas de la colonia Casanova, mostrando el tipo de actividades en los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños, así como los polos en tensión según el Modelo de Análisis de la práctica docente. A continuación se da a conocer el proceso de alfabetización de los niños mediado por la cultura escrita y por la historia de vida de sus madres.

### **3.1. La cultura escrita de los niños permeada por la historia de vida de sus madres**

El análisis del entorno sociocultural para la comprensión del tipo de prácticas sociales en los que se comunican los niños y sus madres. Participaron Ester y Magdalena (en este caso como en los siguientes haré uso de seudónimos), la primera debido a que realiza prácticas de oralidad, lectura y escritura que su hijo refiere al interior del aula; y la segunda porque adquirió la lectura en forma convencional a través de la interacción con su hija y ha participado en múltiples prácticas de la lengua escrita para resolver sus situaciones de la vida cotidiana.

Con los datos empíricos recabados se construyeron dos *relatos* que “constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva” (Bertaux, 1993, p. 150), se muestra en el siguiente apartado, un ejercicio de retrospectiva, fragmentos de sus vidas donde narran sus experiencias para referir la relevancia de las historias de vida de las madres y su proceso de alfabetización mediado por la cultura escrita.

### 3.1.1. Yo nací en eso y yo no creo en eso, yo digo: “las niñas tienen que estudiar”

Aquí se analizan las adversidades que enfrentó Magdalena en torno a la adquisición y participación en prácticas de la lengua escrita y la ayuda que recibió de sus hijas en su proceso de alfabetización cuando las formas de relación al interior del aula se modificaron, detonando así, su proceso de empoderamiento en el contexto social.

Oriunda de Guanajuato, de una comunidad rural, Magdalena pasó su niñez entre las labores del hogar y del campo, en el seno de una familia dedicada la ganadería y la agricultura (siembra de maíz y frijol). Nunca fue a la escuela porque su papá no se lo permitió, una infancia donde la escuela, los libros y el aprendizaje de la lengua escrita en el sistema escolarizado estuvieron ausentes, a pesar de que la comunidad contaba con el servicio regular de Educación Básica (EB) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que atiende a comunidades rurales marginadas, relata:

*Decía: -“por qué yo no”, me sentía mal; [pensaba]: -“por qué nosotros no, si somos igual, si vivimos en el mismo rancho, tenemos que estudiar”. Varias veces fueron [los del CONAFE] [...] si acaso nomás son los niños eran los que iban a estudiar, “pero ellas no, las mujeres no” [...] pos uno decía: -“¿por qué mi papá se aferra a eso?, que se nos quita con estudiar... sabe él tenía esa mentalidad que no iba uno a necesitar el estudio [Sep14/ep].*

El valor inferior de la mujer dentro de un sistema patriarcal que asigna roles y determina las posibilidades de actuación, además de la construcción simbólica en las decisiones “nomás los niños”, determinó la realidad de Magdalena y refleja que

[...] nacer mujer implica un futuro prefijado, y nacer en una clase específica, en el mundo agrario o en el urbano, en una tradición religiosa

determinada y vivir en un mundo analfabeto o letrado, tiene un peso enorme en la definición de vida de las mujeres (Lagarde, 2015, p. 71).

El futuro de Magdalena inmersa en ese contexto familiar, propició prácticas de la lengua escrita limitadas, debido al “analfabetismo” de sus padres y a la falta de disponibilidad de materiales para la lectura y la escritura (Kalman, 2004). Sin embargo, no imposibilitó su contacto con la cultura escrita, ya que dialogaba con vecinas que contaban sus experiencias escolares, y en la comunidad, al acudir a la tienda del rancho observó las letras y los números en los productos se ofertaban, cuenta “*a mí se me hacía triste no saber leer y escribir porque tantas letras y uno sin saber qué decía ahí, si uno supiera leer [pensaba], yo si me ponía triste*”.

Antes de cumplir los dieciocho años y aún no ser mayor de edad, Magdalena se trasladó a Tierra Nueva, S.L.P. debido a la precariedad económica tuvo que trabajar para aportar al gasto familiar “haciendo gorditas”. Motivada por la carencia económica, al cumplir 18 años se dirigió a San Luis Potosí, capital, para laborar como trabajadora doméstica en la casa de “los doctores”, además de cuidar por la tarde a dos niños en edad escolar, relata:

*Yo lo que quería era trabajar, pero en algo que sí me diera dinero, porque allá trabajaba pero pos... [...] estaba uno bien pobre [...] a mí no se me hace vida, sale uno así que a misa y toda la gente comprando, niños y todo eso y uno nomás viendo: “eso no es pa mí, mejor trabajar, creciendo yo ya no voy a vivir aquí, yo voy a trabajar” [Sep14/ep].*

De esta forma, Magdalena trabajaba de lunes a sábado jornadas, no menos 14 horas diarias, excediendo el tiempo que legalmente un ser humano puede laborar en nuestro país. La introducción de género como categoría ha permitido visibilizar el trabajo doméstico como labor desvalorizada en una sociedad capitalista patriarcal (Varela, 2013). En este sentido, la explotación laboral de Magdalena como mujer migrante se suma a la normalización de la explotación laboral en el trabajo doméstico

de mujeres migrantes (Rodríguez, 2014), evidenciada en estudios sociológicos y antropológicos.

Los días de descanso (domingo) “perderse” en la ciudad resultó un problema que provocó en ella el deseo de conocer “cómo van los números de esos sonidos”, es decir, surgió la necesidad de aprender a leer los números en los usos en las prácticas sociales, relata:

*Me salía y me iba a misa, luego me perdía pero regresaba, agarraba un camión y ay no pos que este camión no era y me bajaba [...] yo me enojaba y decía todo es porque uno nunca hizo por estudiar, por eso me ando perdiendo [Sep14/ep].*

Motivada por los niños que cuidaba como trabajadora doméstica, Magdalena concibió la posibilidad de aprender por necesidad, “es que enséñate, sí te vas a enseñar aunque estés grande, hay mucha gente que va a la escuela y ya está grande”. Le sugerían hacer planas del uno al cien para aprender los números. Además, le daban auxilio para leer anuncios publicitarios por las calles:

*Aquí la ciudad es diferente, allá en el centro por todos lados anuncios y decía sabe qué dirá, ya hasta que les decía a los niños eso que ponen allá arriba con unas letras qué dirá, “son anuncios, se llaman anuncios, ahí también puedes aprender a leer, a juntar las letras”; y los números, hay números también [...] yo decía: -“bueno pos en todos lados están los números que los niños me pusieron” [Sep14/ep].*

Después de leer anuncios de centros comerciales, al pasar nuevamente por esos lugares cuestionaban a Magdalena sobre el contenido, utilizando los anuncios publicitarios como portadores de texto en la ciudad. La disponibilidad y el acceso a esos materiales (Kalman, 2004), fue así como continuó su proceso de alfabetización, con la ayuda de los portadores de texto situados en el contexto, inició con la lectura de palabras aisladas cuyo significado refería en general tiendas o comercios

de gran capital, que por el poco poder adquisitivo debido a su sueldo, eran de difícil acceso para Magdalena. A pesar de las limitantes, fue el acercamiento a una cultura escrita que generó la inquietud por adquirir la lectura convencional (Vaca, 1996).

Seis años más tarde, ahora en casa de “los maestros”, Magdalena continuó de trabajadora doméstica, acostumbrada a vivir en la ciudad, viajaba los fines de semana a visitar a sus padres. En ese tiempo buscó que le enseñaran a leer y escribir en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), lamentablemente la oportunidad se obstaculizó por contar con un acta de nacimiento errónea, *“yo fui como tres meses [...] pero así como iba me regresaban, porque me decían: “traiga los papeles” [...] yo me sentía mal porque decía: -si ese papel estuviera bien, yo me hubiera metido a la escuela”*.

A pesar de la intervención del maestro con el que laboraba, fue imposible ingresar a un sistema escolarizado, *“a mí tráiganme papeles bien y te enseño a leer”*. El interés de Magdalena era aprender a leer y escribir para usarlo en sus prácticas sociales, resolver situaciones de la vida cotidiana, *“ya con que sepa leer y escribir, ya para que quiero el certificado”*. Situación no exclusiva de ella, *“pero éramos varias, no nomás yo, que tenían mal los papeles, una por la letra, otras por el apellido, eran puras así que estaban mal en las letras”*. Erratas que le obstaculizaron el acceso a la alfabetización académica, aun cuando la misión del INEA señalada en el portal de la página web indicaba:

Normar, promover, desarrollar y brindar servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria; así como facilitar la formación para el trabajo, para que jóvenes y adultos incrementen sus capacidades, eleven su calidad de vida y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (INEA, 2017).

La normatividad institucional deja de lado la promoción y el desarrollo así como el acceso al servicio educativo para personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. En este sentido varias mujeres fueron privadas del derecho a la educación por la carencia de documentos, con todo y la supuesta implementación de programas gubernamentales para “la construcción de una sociedad más justa y equitativa”, la realidad social muestra casos críticos que vive la población.

Transitar por diversas prácticas sociales provocó una serie de emociones y reflexiones, cuando Magdalena retornó a su lugar de origen para corregir el acta de nacimiento, identificó que *“simplemente”, “no existía y en lugar de decir que era mujer era un hombre”*. A través de su discurso evidencia la existencia y la posición del ser humano frente al mundo regida por la presencia o ausencia de documentos de identidad, aún con la presencia física, *“no existía, registraron a un niño, no a mí”*, entre el error del acta y la normatividad del INEA se generó la invisibilidad de Magdalena, que toma conciencia de ello al participar en esa práctica de la lengua escrita (Lerner, 2004), su estar físico en el presente, no era suficiente en el ámbito social e institucional, ya que *“no existía”*.

Con profundo enojo ante la situación llegó a pensar *“si uno no sabe ni escribir su nombre no es nadie, no es nada...”*, por lo tanto no existen valores como “[...] la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión [...] que son el marco de la educación humanista y científica establecida en el Artículo Tercero Constitucional” (SEP, 2011, p. 19).

Significa que al adentrarnos en el terreno del poder, Magdalena *“no es nadie, no es nada”* al carecer de lectura y escritura convencional. La *igualdad* para hombres y mujeres se torna ausente en Magdalena, cabe señalar que el concepto de igualdad no es contrario al de diferencia. “Lo contrario a igualdad es desigualdad. Por lo tanto, cuando las feministas

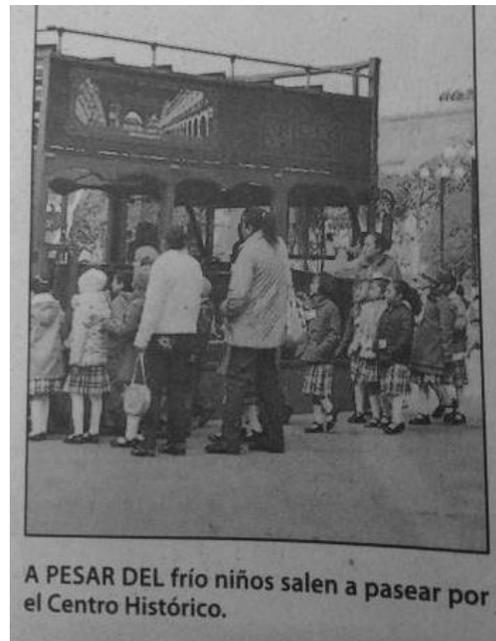
reclaman la igualdad lo hacen en el sentido de equivalencia. Todas y todos iguales en derechos equivalentes, no idénticos-idénticas” (Varela, 2013, p. 199), como ciudadana y mujer “la igualdad formal legal, no garantizó la igualdad real” (Varela, 2013, p. 188), derechos que enunciados en la Constitución, al llegar al terreno de la vida cotidiana se desdibujan.

*“Comenzó a hacer su familia”, se “juntó” con el papá de sus dos hijas y continuó de empleada doméstica, ahora en horario establecido con dos empleadoras. Cabe señalar, que al acudir a la escuela para inscribir a su hija, cuando se le preguntó por su ocupación, respondió “ama de casa”, refirió no trabajar al igual que la mayoría de las madres del grupo, que consideran inexistentes sus labores porque ejercen el comercio informal o trabajo doméstico, actividades que realizan para apoyar la economía familiar y que son invisibles socialmente, incluso para ellas.*

Cuando la hija menor inició primer grado de educación primaria y comenzó el proceso de aprendizaje de la lengua escrita surgió nuevamente la inquietud en Magdalena por aprender a leer y escribir, *“hay que hacer la tarea ma [mamá], vamos a hacer esto. Yo le decía pos yo no sé muy bien hija”*. En el segundo bimestre del ciclo escolar, ante la visita al Centro Histórico (Figura 21) y a la biblioteca de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Magdalena pensó en aprender a leer y escribir al lado de sus hijas, narra:

*Vimos ahí cuentos [...] me dijo mi hija: -“ay este [cuento] se parece al que tiene Dany” (hija mayor). Y ya nos pusimos a deletrear porque ahí estuve un rato de estar viendo los cuentos y deletrear las letras que estaban ahí, si se siente uno bien saber uno se siente bien [Sep14/ep].*

**Figura 21. Fotografía de la visita al Centro Histórico y a la biblioteca de la UASLP**



Fuente: El Sol de San Luis, 29 de noviembre, 2013

La visita a la biblioteca (Figura 22) se convirtió en el primero de los pasos que comenzaría a andar Magdalena, en consonancia con Vygotsky “un paso en el aprendizaje puede significar cien pasos en el desarrollo” (Vygotsky, 1979, citado en Zaretsky, 2016, p. 72). Con esa actividad Magdalena comenzó el proceso de lectura en forma convencional con ayuda de sus hijas, “*Dany pos ya sabía, nos decía lo que debíamos hacer de tarea y uno aprendía*”. Por las tardes sentadas alrededor de la mesa, la hija mayor desempeñaba el rol de mediador informal, motivo por el cual ahora cuenta: “*leer sí puedo pero escribir pos no*”.

**Figura 22. Niño lee con su mamá durante la visita a la biblioteca**



Ante la petición de sus hijas que insisten, *“no es que también debes enseñarte a escribir amá [...] porque tú nomás sabes leer”*, coincidió con la visita de trabajadores del INEA ofertando el servicio de educación para adultos en la localidad y con la inscripción a un programa de apoyo gubernamental “oportunidades” (solicitaron la alfabetización de las mujeres que percibían el recurso), Magdalena intentó un nuevo acercamiento al sistema escolarizado. El instituto ahora solicitaba, además del acta de nacimiento, la Clave Única de Registro de Población (CURP), cuenta:

*Todas tenemos que entrar ahí, las que no sépanos leer tenemos que entrar a la escuela [...] yo digo que si me iba a meter a la escuela, pos si van una señoras ya bien grandes a la escuela, pos yo digo que uno también [...] yo digo que uno sí aprende aunque esté uno grande [Sep14/ep].*

Una vez más, ante la carencia de los documentos de identidad, el ingreso de Magdalena al sistema de educación para adultos tendrá que esperar, *“me faltan papeles, y no los he llevado, me falta la CURP, me pidieron la CURP, esa no me la han dado, porque como acabo de sacar mis papeles (acta de nacimiento) en Guanajuato”*. Nuevamente los documentos determinan el ingreso, *“mientras yo no lleve papeles yo no puedo quedarme [...] inscribirme sí”*, ante un registro que enunciará más

tarde el número en una estadística donde Magdalena aparecerá inscrita, no así su ingreso a las clases para aprender a escribir. Es decir nos encontramos con información que no arroja datos reales de la problemática que aún se vive en las zonas vulnerables no sólo al norte de la capital potosina, también en el resto del país.

Aun cuando el sitio de internet oficial para obtener la CURP “permite” al ciudadano obtener un “Certificado de No Registro” en caso de no encontrarse en la base de datos y sugiere acudir con documento probatorio de identidad. Por lo tanto, obtener la CURP es aparentemente “sencillo”, sin embargo, para Magdalena seguir el proceso es complejo e implica gastos para solicitar el acta de nacimiento en el lugar de residencia, además del pago a un tercero, para que realice el trámite en los cibercafés que visitó.

Cabe señalar que la ausencia de CURP no sólo limita el acceso a la educación, también al servicio de salud, ya que el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) así como el programa de “Seguro Popular” negaron el servicio a Magdalena por carecer de los documentos. Es decir cuando se enferma debe acudir al “Hospital Central Dr. Ignacio Morones Prieto” y solventar el gasto, incluso cuando su esposo labora y tiene derecho al servicio del IMSS.

Por consiguiente, sin percatarse, Magdalena ha transitado por variadas prácticas de oralidad, lectura y escritura, eso demuestra su proceso de alfabetización mediado por varias culturas escritas y ha reflexionado sobre ellas. Por ejemplo, el trámite para obtener los documentos oficiales, la llevó a conocer espacios institucionales y comerciales con la finalidad de obtener sus “papeles”, un acercamiento a prácticas sociales de la lengua escrita generó una serie de reflexiones sobre su ser y estar en el mundo.

Es así que Magdalena ha estado ligada a espacios generadores a través de “situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias” (Kalman, 2004); en la primer situación, mediante los problemas que enfrentó, para transitar por la ciudad en camión sin extraviarse, además para ingresar al INEA para alfabetizarse académicamente en ejercicio de su derecho a la educación; la segunda, con la colaboración de los hijos de “los doctores” y sus propias hijas, como mediadores informales (Kalman, 2008) de la lectura y escritura; finalmente las situaciones voluntarias por el deseo de ingresar a estudiar y continuar con el aprendizaje de la lectura y escritura con sus hijas o mediante el INEA, sin importar recibir o no un certificado.

Magdalena hace una lectura de su realidad a través de la reflexión, identifica que el horario laboral es excesivo, por consiguiente su situación de carencia económica no correspondía con el número de horas que laboraba al día; reflexionó que debió acudir a la escuela, mostrando inconformidad con su padre, por haberle negado el derecho a la educación durante su niñez, además, que un documento no debe determinar su enseñanza formal, analiza con qué servicios no cuenta debido a la falta de documentos; modificó su forma de actuar a través de los cambios ocurridos en la escuela, que le permitió plantearse la idea de aprender fuera del ámbito formal, dentro del hogar y con ayuda de sus hijas.

Magdalena detonó su empoderamiento, entendido como proceso, a través de las relaciones simétricas al interior de la escuela y con sus hijas, tomó el rol de aprendiz y de enseñante, borrando la brecha generacional. Tomó conciencia de su proceso de aprendizaje “*yo me enseñé con las niñas*”, su sentir sobre ella misma y el cambio ocurrido en este proceso hace que afirme “*se siente bonito leer, se siente uno diferente*”, incluso le ha permitido interactuar en las prácticas sociales en forma diferente “*de hecho a las pláticas que vamos nos ponen letras en el pizarrón [...] yo en los primeros talleres que iba no sabía y ahora sé*”.

Además de ejercer el rol de aprendiz, se convirtió en enseñante cuando Magdalena comparte su experiencia y conocimientos adquiridos y construidos a lo largo de su vida, les cuenta cómo carecer de la lectura afectó no solo socialmente, sino en la formación de su identidad, con la finalidad de que sus hijas continúen con sus estudios, cuenta: *“uno estaba pero bien ignorante, ignorante porque uno estaba hasta como cerrado los ojos, yo no sabía nada, nada”*, refiriéndose a la lectura y escritura convencionales.

Ahora puede verse así misma con la posibilidad aprender y de que sus hijas vivan mejor que ella, reconociendo su pasado, *“yo nací en eso y yo no creo en eso, yo digo: “las niñas tienen que estudiar”*, y vislumbrando un futuro diferente para ellas a través de la acción, que da cuenta en la forma de participar en las prácticas sociales. Aconsejando, además, a otras mujeres de su comunidad que se encuentran en la misma condición, motivándolas para aprender a leer y escribir de forma convencional y con la posibilidad de ser ahora mediadora informal de la cultura escrita.

Este relato demuestra cómo la familia y el contexto social y cultural determina el proceso de alfabetización de las personas. La familia a través de las madres y padres que son los primeros mediadores informales de acceso a la cultura escrita, cuando no sucede por factores adversos como los prejuicios asociados a los roles de género, producto del sistema patriarcal, se discrimina y se le limita a la persona el acceso a la educación.

El caso de Magdalena también refleja la relación e influencia que se genera por las interacciones interpsicológicas que ayudan a los procesos de alfabetización, en primera instancia en espacios no formales. Es evidente la influencia del contexto, propiamente la cultura escrita que circunda a las personas, se convierte en la fuente que detonó los procesos de alfabetización.

### 3.1.2. Que ellos vean que yo estoy leyendo

El segundo relato está protagonizado por Ester a las diferentes prácticas sociales de la lengua escrita, la participación de su hijo al interior del aula por su influencia y el proceso de empoderamiento que se detonó con la inclusión de Ester al interior del aula.

Oriunda del Estado de México, Ester, mujer de 28 años de edad, nació en el seno de una familia conformada por la segunda relación de madre y padre, ambos de oficio payaso. En un ambiente inestable, carente de vivienda propia y de servicio de salud ante la precariedad económica que motivó la migración de la familia a diferentes latitudes por el República Mexicana. Es así, que a los cuatro años Ester hacía la imitación de cantantes como parte de un espectáculo en fiestas infantiles. Se inició en el trabajo infantil permeado por violencia física y psicológica que contrastaba con el propósito de hacer reír o divertir al público.

Mujer inteligente, según narración aprendió a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas antes de ingresar a primer grado de educación primaria. Esforzada en las actividades escolares, con interés particular en los eventos artísticos y culturales, *“era una niña muy participativa, que un bailable, yo, que el coro, yo, pa todo levantaba la mano aunque mi mamá me regañara... me empeñaba mucho...”*, por lo tanto la escuela fue un espacio para el aprendizaje formal y un refugio que le evitaba el abuso en casa.

La reflexión de acontecimientos vividos por Ester ha propiciado que comparta las experiencias con sus hijos, *“mi vida fue muy dura [...] yo creo por eso protejo mucho a mis hijos, por lo mismo que mi mamá no me defendió... tenía mucho miedo, pos es que ella no hizo nada”*. El diálogo que entabla se ha convertido en prácticas de oralidad donde sus hijos han aprendido a identificar injusticias que se evidencia al interior del aula en la participación de Marcos, el hijo menor.

Las experiencias familiares de Ester influyeron en sus decisiones, el “empeño” con el que ejecutaba las actividades escolares y las prácticas de la lengua escrita estuvieron presentes dentro de las actividades abordadas en las asignaturas, lamentablemente, los cambios durante la adolescencia y la victimización en casa, generó desánimo y falta de interés en el estudio, así que dejó inconclusa su educación secundaria, narra que *“era una niña más rebelde, pero... [...] le echo la culpa a mi vida”*.

Quería ser psicóloga, la idea se desvaneció a la edad de 14 años porque Ester engendró su primera hija, huyendo de casa con un hombre mayor, con el mismo oficio *“mi idea era que él me enseñara a ser payaso porque yo payaso no era, yo nomás lo que le comenté, imitaba, yo quería trabajar en las plazas porque ellos hacían show en las plazas y pedían dinero”*, situación que la llevó a ser víctima.

Ahora tiene otra pareja con la que procreó su tercer hijo, vive con él y ha formado una familia, tiene una hija de 13 años y dos hijos, de 11 y 7 años. Las experiencias dolorosas y su reflexión han generado en ella el deseo de dialogar con sus hijos y de compartir sus vivencias con la finalidad de evitar que sean dañados, *“nunca, nunca dejes que alguien te toque”*.

El diálogo en torno a la reflexión de sus experiencias personales generó la práctica de oralidad con su hija e hijos, además ha fungido como medio para prevenir a sus descendientes del abuso. En este sentido el reconocimiento de la historia personal, y dialogar en torno a ello fue un *acto de liberación* (Freire, 2004). La subjetividad construida a partir de la experiencia personal y la toma de distancia que permite objetividad de la misma, propicia a través del diálogo la transformación de futuras generaciones.

Además de lo anterior, realiza prácticas de lectura y escritura voluntarias a través de las TIC, que se hicieron visibles cuando su tercer

hijo ingresó al primer grado de educación primaria y refirió en múltiples ocasiones la comunicación que ocurría en el hogar y mostrando la disponibilidad y el acceso a su cultura escrita, cercana a su contexto sociocultural.

Aun en la adversidad, ella aprendió el oficio de payaso, lo cual implicó el desarrollo de habilidades como la expresión oral, expresión corporal con movimientos y manejo de voces diversas, además, seguridad para hablar frente al público e incluso, señala, habilidad para leer expresiones faciales para influir en el espectador.

Al identificar lo anterior, por un lado las prácticas sociales en torno a la lengua escrita en las que participaba Marcos, hijo de Ester, y por otro, las habilidades desarrolladas en el oficio de su madre, fue el detonante para que las mujeres participaran en la obra de teatro que se organizaba para festejar las fiestas Navideñas. Ester participó como “El Grinch”, personaje principal de la obra, no sólo con la actuación, además, adaptó un libreto teatral, lo que trajo consigo una serie de reflexiones y comentarios en torno al proceso de reconstrucción del texto, la puesta en escena y todo lo que implicó participar ante la comunidad escolar (en el siguiente apartado se aborda a detalle el evento).

En síntesis, se infiere la relación entre el contexto sociocultural de la familia de Ester y su influencia en la alfabetización de sus hijos, su colaboración activa para ayudar a la maestra y a los niños en un evento de comunicación, donde leer y escribir el guión se convirtió en un espacio de interacción comunitaria convertida en una práctica social, considerando la obra teatral como un medio para el acceso a la cultura escrita.

Durante el proceso se realizaron múltiples tareas de oralidad, lectura, escritura, revisión y corrección del texto, selección de música, vestuario, entonación en los diálogos, actuación, baile, sentido del humor a través de chistes contruidos a partir del contexto, en una actividad que

se articuló al interior del aula, donde la participación de Ester fue relevante, además del resto de las mujeres que colaboraron en la elaboración de los vestuarios y en un baile que presentaron al finalizar la obra, es decir la escuela se pensó y se vivió diferente.

Ester ha participado, después de esa experiencia, en otras actividades con diferentes maestras, por iniciativa personal y por “*puro gusto*”, cuenta:

*El día del niño, yo de mi propia voluntad me fui vestida de chilindrina (personaje popular de la televisión) con los niños del salón, le dije [a la maestra] tengo una sorpresa para los niños, le pedí permiso y se mostró muy contenta con el show, yo pensé: -si no se puede [presentar] ni modo, por lo menos que me vean [disfrazada] [...]*

La mujer organizó la actividad a partir de la experiencia en su trabajo, innovó el personaje popular observado en la televisión durante su niñez, tecnología con la que está en contacto hasta la actualidad. Asimismo, elaboró el vestuario, construyó chistes, si bien no los escribió, si los memorizó para la presentación, similar a lo que realiza en su oficio, además cuenta: “*agarré premios de aquí de mi esposo, de la casa, de los que me llevo al show*”.

La vulnerabilidad asociada a la precariedad, pobreza y marginación genera oportunidades limitadas de acceso a la educación. Los niños se interesan en prácticas de lectura y escritura que favorecen el desarrollo de su alfabetización en la medida que la escuela ofrece prácticas sociales cercanas a sus intereses o situadas, considerando el contexto sociocultural, el teatro es un medio para facilitar la alfabetización.

El vínculo en la relación generó nuevos sentimientos tanto en Ester como en los niños, “*yo les agarré mucho cariño a esos niños en diciembre cuando conviví con ellos (en los ensayos para presentar la obra de teatro)*”; adicionalmente contribuyó a la reconstrucción de su identidad,

recibir comentarios cambiaron la percepción sobre sí misma: *“me miraban con admiración los niños, por ejemplo, Mariana se acerca y me dice: -señora, usted está muy bonita. [...] más que verme bonita me está mirando con admiración [pensaba] porque le gusta lo que estoy haciendo”*. La actividad se convirtió en una práctica de oralidad ante los niños, propiciando un espacio generador en situaciones de andamiaje y voluntaria al interior del aula a través de su participación.

Las reflexiones suscitadas por Ester en torno a los aprendizajes de sus hijos y al resto de los niños en la escuela, ha permitido la toma de conciencia de cómo aprenden. Respecto a la lectura, su hijo lee lo que encuentra en casa, envases de productos, por ejemplo, ella corrige la correspondencia grafo-fónica, identificando que no todos los niños realizan esas actividades de forma voluntaria, considera que algunos tienen dificultad para aprender a leer y escribir.

La mujer reflexiona, incluso, sobre la importancia de propiciar la lectura en los niños captando su atención, una estrategia que sugiere es incluir en el aula algo similar a un cuentacuentos para fomentar la lectura, habla del uso de la caracterización como medio para cautivar el interés y del *cuerpo* a través de movimientos, gesticulaciones, cambios de voz, ya que presentará la lectura y para ello se disfrazará de uno de los personajes y relata:

*Voy a leer, que ellos vean que yo estoy leyendo, por ejemplo el que tengo ahorita en mente es la bruja de Blanca Nieves, la de la manzana y Maléfica, ¿por qué llegarles con villanos a los niños? Porque vi la película de Maléfica y te hace reflexionar de por qué a veces una persona es mala, a veces las personas no son malas porque quieran, es porque traen muy dañado el corazón, les han hecho muchas cosas [...] un ejemplo de eso yo, porque yo me sentía el Grinch, que yo amargada en diciembre decía a mis hijos ¡ay amarga navidad! [...] pos la amargada soy yo [Ester/sep14/].*

Ester identifica el ejemplo como medio para propiciar la práctica de lectura *“que ellos vean que yo estoy leyendo”*, no sólo eso, abre al interior del aula la posibilidad de incluir la lectura de cuentos, situación que ya sucede, más bien, una forma diferente de hacer la lectura, mediante el cuerpo, a través de movimientos, caracterización, voces, juego, promoviendo una nueva forma de acceso a la cultura escrita al interior del aula.

Ester reflexiona sobre sí y su identificación con el personaje, *“a veces las personas no son malas porque quieran, es porque traen muy dañado el corazón, les han hecho muchas cosas [...] un ejemplo de eso yo, porque yo me sentía el Grinch”*, nuevamente hace referencia sobre sí misma, una persona mala y cómo las experiencias de la vida la han vuelto de esa forma. En ese sentido, le dañaron el corazón.

Los relatos de vida de Magdalena y Ester en torno a la alfabetización y a su cultura escrita nos acerca a sus historias de vida, la de sus hijos y al conocimiento local, nos permite reflexionar que no son procesos ajenos al desarrollo de la vida del ser humano y que la cultura escrita puede generar grandes transformaciones cuando se articula con lo que ocurre en el interior del aula como práctica social.

Ambos relatos demuestran la relación de la alfabetización como un acto o necesidad de comunicar lo que viven, lo que sienten, lo que les duele. La lectura y escritura facilitan la comprensión del mundo, de su mundo y ayudan a explicarlo. La alfabetización como proceso se desarrolla situado en el contexto sociocultural: la familia, en la escuela y en la sociedad, a través de las relaciones interpersonales que potencian la alfabetización mediada por la cultura escrita.

## **3.2. Articulación de la cultura escrita de las madres con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula**

En este apartado Mostraré cómo la participación de una madre de familia con un grupo de primer grado de educación primaria generó nuevas prácticas sociales que desarrollan los procesos de alfabetización y surgieron desde los actores en la comunidad educativa, esto a través de relaciones simétricas entre los niños, madres y docente.

### **3.2.1. Los conocimientos de las madres**

Con el análisis de los datos recabados por las observaciones, se encontró que las madres poseen conocimientos de la cultura escrita de su contexto social y cultural. Por lo tanto, en una reunión escolar se involucró a las madres en la puesta en escena de una obra de teatro que se introdujo como estrategia didáctica para favorecer la alfabetización, situar una práctica social como parte de la cultura escrita en el acto relacionado con una festividad sociocultural que vivían los alumnos, sus familias y la sociedad. Se acordó que los niños presentarían “Save the Christsmas” con “el Grinch”, posteriormente se tituló “Una Navidad en la colonia Casanova” el 18 de diciembre de 2013.

Se solicitó a la protagonista confirmar su participación, Ester: *“sí maestra, me voy a comprometer con usted, (...) va a ver maestra, cuando yo me comprometo, hago todo lo posible para no quedar mal”*. El referente escrito fue el libreto (de origen español, que se obtuvo de un sitio de internet). La consigna a la madre de familia fue leer el libreto y hacer los ajustes que a su juicio eran pertinentes modificar para adaptarlos a su oficio. El día posterior acudió Ester: *“maestra, no le modifiqué el libreto que me entregó ayer porque no le entendí y se me hizo muy enredado, mejor le hice uno, a ver qué le parece”*. Es pertinente señalar que la madre de familia adaptó la obra agregando situaciones alusivas a su vida cotidiana y a su contexto.

En una reunión la profesora y la madre de familia corrigieron el libreto, la madre dictaba revisando su cuaderno, la maestra escribía en un documento de Word, lo cual provocó reflexiones. La profesora le cuestionó: -¿Por qué hizo un libreto nuevo? respondió: “*se me hizo muy confuso y no le entendí, por eso preferí hacer uno nuevo*”. Al preguntar sobre su sentir al adaptar el texto, contestó:

*Ester: Me sentí contenta maestra, porque yo nunca había escrito así, como ahorita. A veces hago monólogos o chistes en mi mente, se los platico a mi esposo y nos reímos pero luego ya, se me olvidan y nunca los escribo. Es la primera vez que escribo así como ahorita así, mío.*

Lo que hace Ester con su participación es demostrar que “nadie educa a nadie, los hombres educan entre sí mediatizados por su mundo” (Freire, 2004, p. 9), en donde la interacción social y cultural es trascendental en la apropiación de la cultura escrita. De acuerdo a Vygotsky (1979) y en este caso, mediante los procesos de dominio de materiales externos del desarrollo cultural, el lenguaje y la escritura, como ejemplo tenemos el libreto, que luego fue actuado y compartido por los niños.

Estableciendo en la relación docente-madre el compromiso, “cuando yo me comprometo, hago todo lo posible para no quedar mal”. Trascendente porque “las relaciones entre el yo y los otros desempeñan una función fundamental en el esquema teórico de Vygotsky” (Kozulin, 2000, p.25). Además, la voluntad para vivir los valores, implicó dirigirse al “desarrollo de las funciones mentales superiores” que surgió de la relación interpersonal (Vygotsky, 1979). Se puede observar cómo el ejercicio de la voluntad individual ocurrió primero en la actividad colectiva, con la participación en la obra de teatro, donde coincidió la cultura, a través de una fiesta tradicional de la localidad y lo que converge en la misma cuando la madre de familia hizo la adaptación del libreto al contexto, además, con el uso de actividades simbólicas externas, es decir la escritura y el diálogo

con la docente, mediaron las relaciones interpersonales y favoreció la actividad individual, por lo tanto hubo toma de conciencia para adquirir un compromiso social y cumplirlo.

### 3.2.2. La adaptación de un texto de origen español al contexto local

La adaptación realizada por Ester muestra la escritura representando la realidad del contexto social y cultural. A continuación se presenta un fragmento del texto español (Tabla 7) y otro del contexto local (Tabla 8), donde el principal contraste corresponde al tipo de relaciones interpersonales.

**Tabla 7. Fragmento. Libreto de origen español**

**«Children save Christmas»**

Original “How the Grinch Stole Christmas!” (Seuss, 1957).

**María:** Pero si son nuestros amigos.

**Laura Navarro:** ¡También está el malvado Grinch!

**Miguel Ángel:** *Debemos darle su merecido.*

**Pedro:** No, nosotros *no somos como él.*

**Ainhoa:** Tienes razón, Pedro. Quizá merezca una oportunidad.

**Grinch:** Buahhhh, sí, por favor... yo no quería ser malo.

**Miguel:** ¿Prometes que no volverás a hacerlo nunca más?

**Grinch:** Sí, lo prometo.

**Reno 2:** *Tenemos que hacer una votación.*

**Reno 3:** ¿Quién quiere perdonar al Grinch? Votos a favor: todos. Votos en contra: ninguno. Abstenciones: cero.

**Desi:** *Queda aprobado el perdón del Grinch por mayoría absoluta.*

Fuente: Elaboración propia (basado en libreto original)

En el fragmento anterior de la obra, el Grinch odia la Navidad y secuestró a los ayudantes de “Mamá Noel”, niños de un colegio los liberan, retienen indebidamente al Grinch y deben castigarlo, “darle su merecido”. Él dice no querer ser malo y llora, le dan oportunidad y lo perdonan porque son buenos, no como el Grinch, que al menos físicamente podría representar otra cultura y a través de votación sugieren su inserción social. Puede significar una relación de asimetría, en ausencia de diálogo para comprender el porqué del actuar del Grinch, decidiendo así su destino y cometiendo un delito justificando que el personaje actuó de forma incorrecta primero, se infiere que un acto de violencia se castiga con otro acto de violencia mayor.

En la línea del libreto los niños se ponen por encima del personaje que cometió un delito: “nosotros no somos como él”, cuando en realidad realizan acciones similares “darle su merecido”, desde el enfoque intercultural se “niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder” (Schmelkes, 2003, p. 27), es decir ninguna cultura está por encima de otra, ni quiere someterla, con el respeto de ambas pueden construirse relaciones de convivencia y coexistir.

**Tabla 8. Fragmento. Libreto adaptado al contexto**

**«Una Navidad en (nombre de la escuela)»**

Original “How the Grinch Stole Christmas!” (Seuss, 1957). Adaptación realizada por Ester.

**Ana Laura:** *Reuniré a mis amigos para convencerlos de que el Grinch es bueno\_(corre), ¡niños, niños! El Grinch es bueno, yo lo vi llorar y sé que es bueno.*

**Jony:** No, yo no lo creo, siempre sale a su ventana y nos grita.

**Germán:** Creo que Ana Laura tiene razón, hay que darle una *oportunidad*.

**Alma:** Pero, ¿cómo le haremos? si él solo sale cuando pasa el... (*se escucha la canción del panadero con el pan*) (*bailan los niños*).

**Jony:** ¡Ya sé! Le haremos creer que *somos los de oportunidades*.

**Narrador:** Mientras tanto, el Grinch, ensuciaba su casa. (*Música, cambia «Los Ángeles Azules»*). Escuchó una voz a lo lejos.

**Ana Laura:** ¡A todos los *titulares de oportunidades*, se les invita a pasar por una despensa! (con un altavoz).

**Grinch:** (niñas vestidas de señoras). Con permiso señora, con permiso. (Llega el hasta el frente y se sorprende). ¿Qué? Tú niña, quiero mi despensa, ahora. (La señorita Laura está a un lado, voltea) ¡Señorita Laura, esta niña me mintió!

**María:** (La niña disfrazada de la *señorita Laura*) ¡Qué pase el Grinch! Y que le den su carrito sandwichero.

**Ana Laura:** mmm. Dispense señor Grinch, es que era la única forma de que saliera de su casa (se da la vuelta molesto).

**Gloria:** Señor, espere, *queremos convencerlo de que la Navidad realmente es hermosa*.

Fuente: Elaboración propia (basado en el texto adaptado)

En cambio, el fragmento adaptado distingue la bondad del Grinch debido a las emociones manifestadas a través del llanto. En una relación de simetría, los niños de una escuela pública buscan el diálogo con el Grinch para “convencerlo” de que la Navidad es hermosa, en correspondencia, la educación intercultural propicia “una convivencia basada en el respeto al otro con base en reglas establecidas de común acuerdo”. (Schmelkes, 2003, p. 30).

Muestra, además, elementos de su vida cotidiana: comprar pan con el panadero que visita la localidad con la música que lo caracteriza “El panadero con el pan...”; aludir al programa gubernamental de “apoyo económico” llamado oportunidades, “le haremos creer que somos los de oportunidades”; expresar la práctica social de escuchar música con la melodía de “Los Ángeles azules”; y finalmente, mencionar el “reality show” televisivo que observan de la “Señorita Laura”. Por tanto, la reescritura del texto se reorganizó en una práctica de lengua escrita real (Lerner, 2004), como práctica social, en un contexto social, cultural e histórico específico, situado y cercano a la realidad de los niños, que en conjunto dotan de significado la oralidad, la lectura y la escritura a través del libreto teatral como artefacto cultural construido.

La obra construida por la madre de familia integra parte de su experiencia con la cultura escrita cercana a su vida familiar y social, mostrando a través de la adaptación del libreto, referentes culturales con significados propios del contexto, una lectura de la realidad de los habitantes de la colonia Casanova.

### **3.2.3. La puesta en escena, mostrando mi cultura**

Ester realizó la adaptación porque no comprendió el vocabulario, ni el contenido del libreto teatral, *“pos esto no le entiendo, tiene palabras que no comprendo y si las quiero sustituir...”*, imaginó lo que sucedería en la puesta en escena *“haga de cuenta que yo en mi mente tenía a los personajes... hacía cambios de voces de los niños (...) me imaginaba todo, (...) la escena para actuarlo, con disfraces y todo... (Figuras 23 y 26)”*, mientras pensaba en los destinatarios, *“si vamos a hacer algo que sea algo que la gente se divierta y guste, porque la verdad se van a aburrir, y empecé”*.

La inspiraron sus experiencias, mientras escribía los diálogos del Grinch recordaba a su padre, cuando no compró arbolito de navidad

porque “*esas cosas son de Estados Unidos, aquí no se usan...*” además, alude a hijos, familiares y vecinas para caracterizar y dar curso a las acciones de los personajes, semejante a García Márquez, premio nobel de literatura, que extraía a sus personajes de la “vida real”, “casi todos mis personajes son como rompecabezas armados con piezas de muchas personas distintas y (...) de mí mismo” (Plinio A. y Márquez G, 2010, p. 24). En esa actividad específica se puede inferir que el nivel de desarrollo entre uno y otro es similar, ya que comparten la actividad cognitiva, con el uso de la memoria de situaciones personalmente significativas. En el caso del premio nobel como un ejercicio intelectual valorado socialmente.

**Figura 23. Día de la presentación**



La alfabetización requiere de la escritura, la reescritura, corrección, autocorrección, de la simultaneidad de la lectura y el diálogo para estructurar el discurso. La obra de teatro fue el medio para que la madre expresara sus conocimientos de lo escrito asociado a sus valores y vivencias que logró reflejar, además incluyó actividades como la memorización del libreto, ensayos e improvisación.

*Ester: Se la leí a usted y vi que le gustó... luego la seguí estudiando y me siguió gustando, antes de que la corrigiéramos, la seguí leyendo (...) cuando la estábamos ensayando pos les daba risa (...) me puse a bailar*

*con los niños, porque eso no estaba ensayado, se acuerda porque lo improvisé (ríe).*

Así que el proceso vivido para la puesta en escena en la comunidad educativa modificó su sentir, *“personas que no me hablaban (...) me empezaron a hablar o me sonreían (...) como que siento que gané más amigas”*, se sintió incluida, lo cual influyó en el proceso de empoderamiento.

Por otro lado, Marcos presentó el libreto elaborado por su mamá al interior del aula, a continuación se muestra un fragmento del diario de campo reconstruido:

*Se acercó y me dijo:*

*Marcos: Me traje la libreta del guión (volteó con sus compañeros) ¿quién quiere que le lea el guion de la obra? (Varios compañeros levantaron la mano, al frente comenzó a leer). Había una vez como se dice en todos los cuentos... (Algunas niñas repitieron sus diálogos. Marcos calló y las observó).*

*Marcos: Ah, ya me ganaste.*

*Ana Laura: (Levantó su mano) maestra podemos ayudar a Marcos a leer.*

*Docente: (Antes de contestar).*

*Marcos: Ah ya sé, yo voy a ser el Grinch, como no está mi mamá y les voy leyendo y que pasen los que participaron en la obra.*

*Docente: (Miré, no intervine).*

*Marcos organizó a los compañeros, era narrador y los que no recordaron los diálogos se acercaron a leer el libreto que sostenía con la mano.*

En ese episodio se muestra cómo los niños leyeron a través del libreto su contexto. Es decir, el proceso de escritura del libreto teatral se convirtió en un artefacto cultural, constituido por una serie de

características sociales y culturales simbólicas que emergen en las interacciones entre los seres humanos (Vygotsky, 1979). En este sentido “el principio de los artefactos culturales significa que durante el experimento, los artefactos culturales no deben ser entregados directamente al niño; tienen que ser descubiertos (encontrados) por el niño (en cooperación con un adulto o un compañero más competente)” (Veresov, 2010, p. 89).

El artefacto cultural construido propicia la lectura voluntaria, donde Marcos imita a su mamá al interior del aula (ensayos y presentación de la obra de teatro) y realiza una lectura con interés genuino. Además, la participación de sus compañeros colocados en torno al libreto teatral, con la niña que pregunta: ¿podemos ayudar a Marcos a leer?, y varios niños de pie en torno al texto construido, observamos la interacción interpersonal a través de un medio simbólico, es decir, los niños pueden desarrollar los procesos mentales superiores de la percepción, la atención, la memoria y la voluntad que surgen de la interacción del individuo con su contexto histórico y cultural (Vygotsky, 1979). Por lo tanto el evento comunicativo en que participaron al presentar la obra de teatro contribuyó al proceso de alfabetización, ya que estaba permeado por la cultura escrita del contexto.

#### **3.2.4. Generación de nuevas prácticas sociales**

Considerando el liderazgo de Marcos y la participación de las compañeras que surgen ante un ambiente flexible, el papel del docente se modificó, ocurrió una desinstalación como dadora de conocimiento (Freire, 2004). Entonces, la *literacy* (alfabetización) fue concebida como una forma de participación en el mundo, no un fin *per se*. Una nueva práctica social entendiendo esta como los procesos de enseñanza aprendizaje escolarizados.

Además, el empoderamiento concebido como proceso conforme a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) “nos llevan más allá de las instituciones y programas de educación formal a fin de considerar cómo las mujeres participan en diferentes tipos de aprendizaje gracias a los medios de comunicación, la organización social, la migración y el trabajo” (p. 14).

El empoderamiento de Ester engendró un uso poderoso de la lengua escrita (Meek, 2004), que influyó en la comunidad educativa, generando opciones laborales y el acercamiento a otras culturas escritas:

*Ester: Pues... quizá esto de la obra me animó a hacer esto que les quiero hacer a los niños (presentarse de cuentacuentos), me hizo sentir más segura, en cuestión de saber que no nada más de payasa puedo hacer cosas (...) dije: “pos sí se puede”.*

Gracias a esto, consideró la posibilidad de ampliar su oferta laboral, “no nada más de payasa puedo hacer cosas”, ha dado función de cuentacuentos (Figura 24). Así mismo, generó el acercamiento a la lengua escrita a través de nuevas prácticas, voluntariamente representó a la “chilindrina” (personaje popular) el día del niño, donde realizó un monólogo y juegos organizados (Abril, 2014); a la bruja de Blanca Nieves como cuentacuentos ante grupos de la escuela (Sept, 2014; figura 24); a la “Llorona”, contando una leyenda de su cultura, participó con el grupo ante la comunidad (Nov, 2014); y el Grinch recoge cartas para Santa Claus (Dic, 2014; Figura 25), entre otros eventos permeados por la cultura escrita y que contribuyeron a los procesos de alfabetización de los niños en la escuela, por ejemplo la escritura de cartas dirigidas a Santa Claus.

**Figura 24. Ester, cuentacuentos**



Es así que lo ocurrido en torno a la puesta en escena, a partir de la adaptación del libreto al contexto, fue el drama, en este sentido:

La relación social que él quiso decir no era una relación social ordinaria entre dos individuos. Se refería a una relación social que aparece como una categoría, por ejemplo, como una colisión emocionalmente coloreada y experimentada, una contradicción entre dos personas, un evento dramático, un drama entre dos individuos. Al ser emocional y mentalmente experimentado como drama social (en el plano social), más tarde se convierte en una categoría intrapsicológica individual (Veresov, 2010, p. 88).

Los aspectos formales de la alfabetización son desarrollados dentro de una actividad lúdica situada, pero sobre todo con participación colaborativa mediante relaciones simétricas entre niños, docente y madre de familia, con acciones como escritura de borrador, lectura, correcciones, reescritura, estudio, ensayos e improvisación en el ejercicio de la imaginación. Por lo tanto, promovió la escritura y la lectura de su mundo y su ser a través de la reflexión de sí en la otredad, en recuerdos familiares, sociales y culturales compartidos con los niños al interior del aula.

**Figura 25. Grinch recoge cartas para entregarlas a Santa Claus**



Este proceso propició la participación de los niños en nuevas prácticas sociales de la lengua escrita que surgieron de los propios actores de la comunidad. El *drama* en torno a la puesta en escena propició la generación de nuevas prácticas sociales, considerando los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula, como práctica social situada relacionada con lo social y cultural que potencia la alfabetización y lleva a los niños a mejorar su aprendizaje y fuera de la escuela a través de la construcción de nuevas prácticas sociales de la lengua escrita en el contexto.

### **3.3. Articulación de las nuevas culturas escritas de las madres con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula**

En este apartado se muestra el desarrollo de una secuencia didáctica como parte de la propuesta de innovación pedagógica, desde el bagaje de las nuevas culturas escritas que poseen las madres hasta la situación que originó el diseño, mismo que surgió del reconocimiento de las nuevas culturas escritas en el contexto histórico, social y cultural de la colonia Casanova, mostrando el tipo de actividades realizadas, las interacciones

entre niños y docente, además, los polos en tensión según el *Modelo de Análisis de la Práctica* (Altet, 1999) a través de la reflexión sobre la práctica educativa para la apropiación de las nuevas culturas escritas en el aula.

### **3.3.1. Los conocimientos de las madres**

El análisis de las TIC en este trabajo, se da desde las culturas escritas, según argumenté en el estado de la cuestión desde varias perspectivas teóricas se han identifican puntos de convergencia entre la lengua escrita y las TIC, reconociendo un nuevo espacio de interacción, el entorno virtual E3, espacio electrónico, no reducido únicamente al internet. Motivo por el cual se han gestado nuevas culturas escritas (Meek, 2004) debido a la integración de nuevas tecnologías en la vida social a través de las cuales se hace uso de la lectura, la escritura y la oralidad en espacios diversos con propósitos específicos.

Se han generado nuevas culturas escritas y la vida cotidiana de las mujeres y sus hijos está permeado por ellas con diferenciadas formas de actuación y participación frente a la apropiación social de las TIC (Echeverría, 2008), según enuncié en párrafos anteriores. Los niños refieren experiencias de sus madres a través de medios tecnológicos, con preeminencia en el celular, llamadas telefónicas, escritura y envío de mensajes de texto SMS y por WhatsApp, recepción y lectura de los mismos. El uso del celular es diversificado y depende del modelo del artefacto electrónico, las aplicaciones, así como la conexión a internet, ampliando así su participación en prácticas sociales de la lengua escrita.

Los conocimientos, las formas de participación y acciones en torno a las nuevas culturas escritas se relacionan con acciones a distancia y en red (Echeverría, 2008) conforme a sus intereses y necesidades, principalmente como medio de recreación y de autoprotección. El contexto vulnerable y las experiencias de vida de Ester y Magdalena determinan las

formas de apropiación de las nuevas culturas escritas. En este sentido ambas poseen una actitud de defensa, un medio para estar informadas y evitar ser dañadas, la primera busca y selecciona información que le permite resolver problemas e interactuar en su vida cotidiana. Y Magdalena evita el acceso con el uso restringido como protección a ser lastimada, limitándose al ámbito familiar e institucional.

En el contexto está presente la brecha digital entre una mujer y otra que comparten la vulnerabilidad del contexto a través de sus historias de vida, lo anterior considerando el acceso a internet y a ciertos contenidos, dependiendo de sus situación económica particular, así como la interacción con otros contextos y el contacto con nuevas culturas escritas.

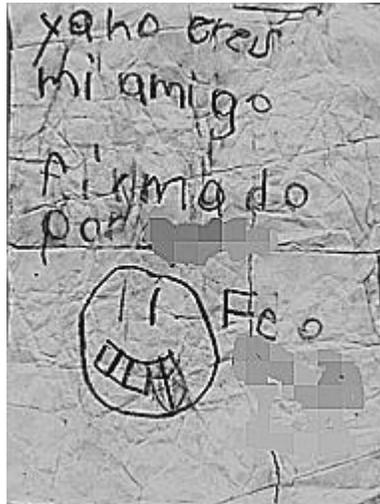
En el siguiente apartado se muestra el desarrollo de una secuencia didáctica, originada a través del análisis y reflexión de las experiencias en la vida cotidiana, dentro y fuera del ámbito escolar, es así que el diseño surgió con el reconocimiento de las nuevas culturas escritas del contexto, además del análisis de una práctica social que se vivió al interior del aula de manera similar a lo que ocurre en el contexto de la colonia Casanova.

### **3.3.2. Diseño de la secuencia didáctica considerando las nuevas culturas escritas**

El origen de la secuencia didáctica denominada “Nos comunicamos por WhatsApp y conversamos libremente”, surgió con la reflexión de las observaciones en el aula concernientes a la anulación de la cultura escrita de los niños en la participación de un *evento comunicativo* como “algo observable, objetivado en una situación de interacción mediada por el texto escrito” (Marinho, 2009, p. 50), en este sentido, *enviar recados* en pedacitos de papel, acontecimiento en el que se reprendió verbalmente a los niños provocando mal entendido entre amigos, debido a que el recado inicialmente fue usado para despedirse, desear buen día y terminó en

conflicto (Figura 26). A continuación se presenta un fragmento del diario de campo.

**Figura 26. Recado compartido al interior del aula**



*El día 04 de marzo de 2014 a las 2:10 p.m. los niños realizaron una actividad individual en tanto revisaba el audio de un canto que presentaríamos en los honores a la Bandera. Minutos más tarde, al escuchar ruido, identifiqué un avión de papel sobrevolar los pupitres dirigiéndose a Alberto, era Marcos que lanzó un recado, mi reacción fue la siguiente:*

*Ma: No le había dicho que guardara silencio, ahora no va a participar en los honores a la Bandera de cuentacuentos.*

*Marcos: Maestra, es que...*

*Ma: No me diga nada, ya había dado la indicación.*

*Marcos: Pero maestra es que Alberto...*

*Ma: Ya dije que se sentara.*

*Marcos enfadado, tomó asiento, deseaba ser cuentacuentos desde el día que observó al joven que visitó la escuela y practicaba el oficio. Es así que durante varios días ensayó una rutina. Al finalizar la clase*

*mientras alistaba mis objetos personales llegó la mamá de Marcos acompañada del niño.*

*Mamá: Lo que pasa es que Marcos le dio este recadito a Alberto (Figura 24) y ellos son buenos amigos y no quiero que vayan a tener un problema más grande, dice Marcos que se enojó con Alberto porque Alberto le mandó un recadito y usted le dijo que ya no va a ser el cuentacuentos. (Explicué a la señora lo qué había sucedido, tratando de justificar mi actuar, debido a que en ese momento una voz interior antes silenciada me decía que la decisión era errada).*

*Reconocí que la decisión fue apresurada e inadecuada y me retracté. Dialogué con Marcos y su mamá durante media hora, al concluir, preocupada por Alberto, me dirigí a su casa para saber su situación anímica. Al llegar, abrió la puerta su hermana mayor, encontré al niño con los ojos llorosos, después de autorizarme dialogar con él, sucedió:*

*Ma: ¿qué pasó hijo? (lo abracé y comenzó a llorar). Ya sé lo que ocurrió, hablé con Marcos, dice que si lo disculpas, que sí quiere ser tu amigo, mandó el recado porque se molestó, pero ya platicamos, -ya cálmese hijo. Alberto paró de llorar y dijo que sí, sonrió.*

En este fragmento se muestran las relaciones de poder, barreras en el diálogo, silencio y castigo que obstaculizaron la comunicación, por lo tanto las relaciones fueron asimétricas, debido al rol de "autoridad" del docente, a través de la toma de decisiones unilaterales, indicando quién comunica, qué comunica, cuándo y cómo, alejando del aula la cultura escrita del contexto y con la falta de reconocimiento de la práctica social del envío y recepción de mensajes.

Con el bloqueo de prácticas de escritura condicionada a patrones conductuales autoritarios por el docente, poco ayudan a la alfabetización, esta práctica en las aulas fomenta lo que Freire denominó la *cultura del silencio*, debido a que "dentro de la cultura del silencio existir es vivir solamente. El cuerpo sigue las órdenes que le son dadas desde arriba.

Pensar es difícil; expresar su palabra, prohibido” (Freire en Escobar, 2012, p. 40), es decir, se pone en juego una *educación bancaria*, evitando la comunicación escrita espontánea de los niños en un grupo de primer grado, como si la alfabetización estuviera alejada de su realidad y las formas de relacionarse entre compañeros que dan cuenta de una práctica social que acontece en el aula.

El análisis en torno a una práctica docente como práctica social y el abordaje a otros posicionamientos teóricos y epistemológicos durante el programa doctoral, propició la reflexión del actuar docente, en torno al acontecimiento narrado, ¿por qué no generar espacios donde los niños se comuniquen libremente durante los procesos de enseñanza aprendizaje? Con un ambiente generador como fuente de aprendizaje (Vygotsky 1997 en Veresov, 2010), donde expresen sus ideas, sentimientos, emociones, inquietudes, preocupaciones, o simplemente tengan el tiempo para despedirse de su amigo a través de su cultura escrita. Esto obliga a tomar conciencia para transformar la práctica pedagógica y avanzar hacia otro posicionamiento epistemológico, pedagógico y didáctico.

Los acontecimientos en el interior del aula, en la interacción social durante la enseñanza aprendizaje de la escritura contextualizada como práctica social, evidencia no sólo una práctica de la institución educativa, sino de las formas en que se interactúa en las instituciones gubernamentales tal es el caso del sector salud, a continuación se muestra un fragmento del diario de campo.

*Al día siguiente 05 de marzo a la hora de entrada se acercó preocupada la mamá de Marcos. Señaló que no quería que el suceso ocurrido se abordara delante del grupo “Lo que pasa es que quiero pedirle que si va hablar con Marcos, lo haga en privado porque no quiero que sus compañeros piensen que Marcos es malo”. Después de comentarle que hablaríamos en privado, narró el episodio ocurrido una semana atrás en el IMSS a causa de un procedimiento ginecológico, donde se sintió*

*expuesta, al encontrarse en un área común, una doctora se acercó a preguntarle el número de embarazos, al escuchar la respuesta: “¡ocho! Levantando la voz y todas las señoras y doctores que estaban en la sala voltearon a verme”.*

*La reacción de la mujer: “Me dio mucha pena porque sí he tenido muchos embarazos pero porque no se me han logrado. Le expliqué a la doctora que sí había tenido ocho embarazos pero que sólo tenía tres hijos, que deseaba tener cuatro y que el otro no se había logrado, no sé tal vez porque Dios no quiere, le dije que me había sentido expuesta ante todos y que no me agradó que hiciera esa expresión”. La mujer sintió que el malestar de la doctora trajo como respuesta la falta de atención médica en tiempo y forma “la doctora se molestó, fíjese me atendieron después de mucho, porque vi cuando llegó otra señora mucho después que yo y la atendieron, sentí que me trataron mal después lo que le dije a la doctora”. Con el cambio de turno, continuó la falta de atención médica, “el doctor que se quedó de guardia sentía que me ignoraba, porque no me dijo nada y tardaron mucho en hacerme el legado”.*

La narración de la mujer alude a una experiencia con relaciones asimétricas que se encuentran en centros de servicio médico público, provocando en Ester sentimientos de vergüenza e impotencia por la falta de escucha, empatía, sobre todo atención médica oportuna y eficaz. La reflexión sobre los acontecimientos vividos por la mujer suscitó el acercamiento hacia la docente para que su hijo no pase por la experiencia de ser expuesto y avergonzado ante sus compañeros; se infiere cómo la influencia que tiene el tipo de relaciones establecidas al interior del aula en torno a la cultura escrita y lo que provocan fuera de ella puede violentar la integridad de las personas.

Que un par de amigos compartieran un recado escrito durante la clase, como evento comunicativo, generó consecuencias no solo dentro de la escuela, sino en la vida cotidiana a través de las emociones

provocadas en los niños y llevadas al hogar, que propició en Ester el análisis de una experiencia de *violencia obstétrica* de tipo psicológica con “el trato deshumanizado hacia la mujer embarazada” (Belli, 2013, p. 28). Además, se vulneró su *derecho a la igualdad y prohibición de la discriminación*.

Cuando la mujer comunicó y expresó su preocupación, abrió la posibilidad de enmendar el problema y relacionó sus experiencias personales con la vivencia de su hijo. El tipo de relaciones interpersonales a través de la estructura social violenta que conforma el país, genera violencia y eliminación de los derechos humanos, tales como el derecho a la libertad de expresión y a la identidad, en el sentido de que ésta se construye también con las formas en que las personas se relacionan con la cultura escrita.

La reflexión profunda sobre la decisión de lo sucedido a Marcos llevó a identificar carencias en la labor docente, cuando haciendo uso de una “autoridad”, se evitó la comunicación. En este sentido, ¿cuánto daño se puede generar por actitudes con este posicionamiento?, donde existe un poseedor de la verdad, quien dicta y enuncia qué se puede o no comunicar, en qué tiempo y de qué forma. El acto comunicativo de la escritura se ve limitado y subordinado a la decisión de la autoridad.

Con fundamento en lo anterior y a partir del análisis del registro del diario de campo y de la entrevista en profundidad a una madre de familia, diseñé la secuencia didáctica: “*Nos comunicamos por WhatsApp y conversamos libremente*”. Del primero se recuperó la experiencia narrada en párrafos anteriores, donde se hace una sanción al niño por comunicarse con su amigo mediante mensajes y de la entrevista en profundidad se consideró la narración de la madre que alude a la práctica cotidiana que realiza en el hogar, es decir el envío y recepción mensajes vía teléfono celular, con la aplicaciones del WhatsApp y uso del sitio web

Facebook, según se abordó en el apartado del contexto con relación a las nuevas culturas escritas.

Por lo tanto se consideró lo que el niño reproducía en el interior del aula imitando la práctica social que observaba de su madre. A partir del enfoque interaccionista se reflexionó sobre la intervención didáctica, esto permitió hacer uso de un modelo de análisis de la práctica para reconocer los polos de tensión pragmático, epistémico y relacional para evidenciar los principios de acción, dando cuenta de los conceptos construidos por los niños y lo que significaba para ellos; además se identificó la pertinencia de incluir al interior del aula una práctica real de la lengua escrita y favorecer el desarrollo del proceso de alfabetización. A continuación se describe el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización.

### **3.3.3. Los procesos de enseñanza aprendizaje**

La práctica situada se llevó a cabo durante el mes de enero de 2015. En una secuencia de ocho episodios, con los polos pragmático, relacional y epistémico puestos en tensión, en diferentes momentos.

En el *episodio 1*, conversaron sobre la cotidianidad de los estudiantes; en una charla informal de cinco minutos dialogaron sobre los regalos navideños y la pertinencia de los mismos en voz de los niños: “*A mí Santa Claus me trajo una patineta y unos patines, yo creo que me lo trajo para que me partiera todo*”, “*Que me trajo una patineta que ni siquiera me sirve y cada vez que le intento me caigo*”, “*¡No, yo no se lo pedí!*”; de forma particular uno de los niños aludió a la muerte de un familiar “*se murió mi abuelito*” y manifiesta sus creencias de tipo religioso, piensa “*mi abuelito está arriba con diosito*”.

Los polos puestos en acción durante este periodo fueron el relacional y pragmático con la escucha empática de la docente, donde compartieron lo que piensan sobre los regalos que reciben en esas fechas

y el significado sobre la muerte, que aprende en su contexto y da cuenta de su bagaje religioso que alude a una vida después de la muerte. En este sentido, el polo epistémico se hace presente, aunque no han comenzado con las actividades de enseñanza aprendizaje propiamente, los niños dan cuenta de sus conocimientos previos, a través de los significados muestran el bagaje semiótico de la comunidad, a través de la oralidad enuncian sus inquietudes y preocupaciones, que más tarde retoman a través de la escritura y lectura de recados, donde se van apropiando de aspectos formales dentro del proceso de alfabetización.

*Episodio 2.* Durante el *segundo episodio* comenzó el diálogo sobre la temática abordada, el uso del teléfono celular como práctica social en el espacio de afinidad (Gee, 2004). Reflexionando qué ocurre a través de la recepción e interpretación de los mensajes con imágenes y textos, escucha de audios, observación de videos.

El envío de mensajes a través de la escritura con el uso del alfabeto, emoticones, audios, entre otros, esto, mediante preguntas que permitieron entrar en contacto con conocimientos construidos socialmente a través de las interacciones con sus familiares. Es la evidencia de cómo la apropiación de las TIC han favorecido la creación de nuevos espacios de alfabetización que median la generación de nuevas culturas escritas. Es así, que narran: *“mandas un mensaje y se lo envías y la otra persona te lo envía a ti”*; *“dijo mi mamá que tiene una foto, él puede ver lo que dice”*; *“ahí puedes mostrar canciones y... videos...”*. En este sentido, la escritura y la lectura en la interpretación de los mensajes multimodales (Street, 2005), van dando experiencia en la apropiación de nuevas formas de alfabetizar y acceder a la cultura escrita desde su contexto sociocultural.

En el periodo transcurrió a lo largo de cinco minutos, el polo epistémico fue puesto en juego con mayor número de interacciones

debido a que los niños compartieron las formas de relacionarse en la práctica social. Dando cuenta de la brecha digital en la que están inmersos, *“el internet es como un cable...”*; *“también este te pueden robar el internet”*; *“mi hermano se lo roba”*.

Las relaciones de poder en que están inmersas las nuevas culturas escritas fueron enunciadas a través de señalar la *disponibilidad* y *acceso* a internet y por lo tanto a ciertos contenidos. Cabe señalar que las creencias y valores no están ajenos a la forma de posicionarse frente a su realidad, en este sentido algunos niños sin disponibilidad enuncian que no robarían la conexión a internet, *“porque es malo robar”*; *“porque luego si alguien se da cuenta...puedes ir a la cárcel”*. El polo puesto en tensión fue el relacional y el epistémico. El primero debido a que los niños construyeron una conversación donde la palabra no era regulada por la docente y el segundo debido a que dan cuenta de las creencias que como usuarios tienen de ellas.

*Episodio 3.* Durante el *episodio 3*, periodo en el que se organizó la actividad, los niños y la docente abordaron los usos de la lengua escrita construida en el WhatsApp, a partir de las preguntas: *¿Cómo haremos para jugar a WhatsApp? ¿Qué necesitamos para participar en el WhatsApp?* Las respuestas obtenidas fueron *“tener internet”*; *“poner las caritas”*; *“es que te metes este, a un cuadro y ahí te empieza a pasar las caritas y le puedes poner la que tú quieras”*, las cuales indican según conocimientos de los niños, *“una triste, es que está triste, y si está una feliz, es que está feliz”*; *“y si está una con unos cuernos, está enojado”*. Es posible observar la relevancia sobre mostrar las emociones a través de los emoticones durante esta nueva cultura escrita.

Se emplearon hojas de libreta en ausencia de dispositivos móviles y de red de internet con la finalidad de construir formas de interacción *interpsicológica* similares a lo que ocurren en el espacio de afinidad (Gee,

2004). En este sentido, se da cuenta de la ausencia de espacio virtual para participar en la nueva cultura escrita, sin embargo con los elementos del contexto se buscaron formas de interacción interpersonales que contribuyen al desarrollo de los niños para transitar a procesos intrapsicológicos.

Una de las preguntas planteadas fue *¿necesitamos escribir para usar el WhatsApp?* La pregunta a partir de la idea de que no se escribe a través del uso de dispositivos móviles, debido al uso multimodal y que ese tipo de prácticas son poco valoradas socialmente. Los niños indicaron que sí, *“Para mandarle lo que le quieres decir”, “O porque... o porque, estás lejos y necesitas decirle una cosa importante”; “haga de cuenta que como si ella no escribió la tarea, ella le puedes mandar la tarea”*. Dieron cuenta de usos y fines particulares y conocimientos sobre la acción en un tiempo y espacio con ayuda de la tecnología y las habilidades, así como las creencias que tienen al participar, que aluden a su contexto específico (Street, 1993; Kalman, 2008). Con lo cual el principal polo puesto en acción fue el epistémico.

*Episodio 4.* En el episodio 4 se gestionaron acuerdos y condiciones para la realización de la actividad. Los niños determinaron la forma de relacionarse, *“también, no... no escribir maldiciones en la hoja”, “porque... eso no se debe de hacer para los niños chiquitos...”*. Dado que varios niños estuvieron en desacuerdo con la opinión debido a que se consideran grandes, dialogaron sobre el uso de las “maldiciones” en los mensajes, es decir palabras de uso popular que se emplean para ofender, exaltar o minimizar alguna condición, acordando finalmente no emplearlas entre otras *“porque luego podemos hacer llorar al otro”; “porque además es malo. Porque cuando dices una maldición, es como si dijeras que el otro es así”; “porque las maldiciones, son cosas del diablo”* y finalmente el argumento que sustentó la decisión de “evitar escribir maldiciones” fue que

*“a lo mejor podemos hacer sentir al otro, que es eso que dije de la maldición; también podemos ofender al otro”.*

El acuerdo para trabajar fue “evitar escribir maldiciones” en el contenido de los mensajes. A lo largo de nueve minutos enunciaron creencias frente a la escritura, así como valores que se ponen en juego al comunicarse con los demás mediante la lengua escrita, donde subyace incluso ideas de índole espiritual, “porque las maldiciones, son cosa del diablo”, como un ser maligno que no es posible ver pero que se materializa a través de la palabra cuando se daña a otro, en el concepto de lo *malo*, que también mencionó Ester, a través de la adaptación de la obra de teatro (del apartado anterior).

Los polos en tensión que predominaron fueron el pragmático y el relacional a través de las formas de relacionarse conforme al contexto de los niños. El polo epistémico atraviesa ambos, ya que los niños tomaron conciencia sobre el sentir del otro (Rubtsov, 2016). Ser consciente del otro es un elemento que da cuenta del nivel de desarrollo del niño, fácilmente construye y dota de significado las funciones de la escritura como artefacto cultural para comunicarse.

**Figura 27. Niñas participando en la actividad**



*Episodio 5.* En el *episodio 5*, periodo de 20 minutos, los niños usaron la lengua escrita a través de la práctica social. Emplearon de forma simultánea, en un traslape, la oralidad, la lectura y la escritura (figura 27 y

28). En la hoja escribieron los mensajes que voluntariamente compartieron, empleando además, imágenes y emoticones.

Los niños se movieron en el espacio físico, aludiendo a un espacio virtual, donde sus pasos se convirtieron la red para entregar las hojas con los mensajes, a través de la cual transitan las formas de comunicación multimodal (audio, cuando aclaraban algún mensaje poco legible para el compañero, dibujo y escritura). En general se colocaron en binas, sin embargo algunos niños dialogaron hasta con cinco compañeros, la figura 28 muestra el proceso de escritura. A continuación recupero datos empíricos recopilados en las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los niños al término de la sesión.

**Figura 28.** Niño con dos hojas, en una responde el mensaje, la otra será leída



*E: ¿Con cuántos compañeros platicaste?*

*Ao: Con Ángel, con Jovany, con Bryan y con Oscar.*

*E: ¿Platicaste de lo mismo con todos?*

*Ao: No.*

*E: ¿Qué platicaste con cada uno?*

*Ao: Pues de las caricaturas.*

*E: Con uno, otro.*

*Ao: Con otro, este le puse que cómo te va y el me empezó a decir bien y así.*

*E: ¿Y con otro?*

*Ao: Este, de ver quién es más fuerte.*

*E: Ah de ver quién era más fuerte... y con otro de las películas.*

*E: ¿Y qué le contaste?*

*Ao: De que un señor, este, trabajaba en la mina y entonces encontró como una calavera y llegó el jefe y quería revivir a su esposa y se apartó de las momias porque el señor se metió al agua y echó a perder todo y todas las momias salieron de sus tumbas.*

*E: ¿Y por qué platicaste cosas diferentes con cada uno?*

*Ao: Pues no sé... porque si lo haces lo mismo, pues te van a mandar más [...] y no voy a saber de quién es.*

*E: Si hablan del mismo tema.*

*Ao: Sí.*

En este sentido, se puede observar la interacción social a través del desarrollo de la habilidad para comunicarse en lo que realizó el niño durante la actividad, en un espacio físico que emula un espacio virtual con la elección de un tema diferente para cada compañero, es decir la posibilidad de comunicación en un espacio de afinidad, de persona a persona, pero también entre grupos, de forma simultánea, decidido por cada niño.

En la medida en que pensemos el espacio electrónico desde una perspectiva cívica, lo importante son las acciones e interrelaciones entre los propios usuarios por medio de las nuevas tecnologías digitales, electrónicas e informacionales. Buena parte de esas acciones en E3 tienen lugar en las infocasas, es decir, antes de conectarse a la red (Echeverría, 2005, p. 87).

Por consiguiente los niños desarrollaron acciones y se interrelacionaron de forma similar a la aplicación de WhatsApp, cuando se comunicaron con varias personas al mismo tiempo y sobre temáticas diferentes, según los intereses y con la posibilidad de llevarlo a un espacio virtual.

Sucedió que con el envío y recepción de mensajes, algunos niños en un tercer nivel de conceptualización de la escritura, ubicados en hipótesis silábica e hipótesis silábica-alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1999) se comunicaron con niños con un nivel de hipótesis alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1999) que habían iniciado otros procesos, como el reconocimiento de rasgos ortográficos, segmentación y puntuación, que son aspectos formales del sistema de escritura y que se adquieren como parte del proceso de alfabetización.

Una niña, Claudia preguntó a su compañera: *¿aquí qué dice?* La compañera le responde y Claudia comienza a explicarle cómo escribir la palabra para que exista correspondencia grafo-fónica, ya que en su proceso a cada sonido del idioma corresponde una letra o grafía (Ferreiro y Teberosky, 1997), durante ese periodo el polo epistémico estuvo en tensión, mientras los compañeros compartían sus conocimientos con otros a través de las relaciones interpersonales.

La docente deambuló en el salón con la disposición de ayudar si algún niño lo requería o solicitaba, se observó un ambiente de trabajo y a los niños interesados en la actividad, leyeron, escribieron y oralmente se comunicaron. Lo que se observó es explicado desde el polo pragmático y relacional. Este último a través de interacciones interpersonales con respeto mutuo en los acuerdos que establecieron los niños para trabajar previo a iniciar la actividad, transitando hacia nuevo tipo de interacciones, con relaciones simétricas.

*Episodio 6.* Posteriormente, algunos compañeros leyeron en grupo las producciones escritas, que en su mayoría redactaron mensajes cortos, enunciados de una a tres líneas. Por ejemplo, los siguientes mensajes donde solicitaron la devolución de un objeto:

*Ma: Bien, empezamos Ángel, ¿cómo empezaste la plática y qué te dijeron?*

*Ao1: Yo le dije a Oscar: “Oscar, regrésame la regla”.*

*Ao1: Porque yo se la había prestado.*

*Ma: Ah, ¿y qué te contestó Oscar?*

*Ao1: Espérame, te llamo luego, adiós Ángel.*

*Ma: Oigan y ese mensaje que envió Ángel ¿para qué sirvió?*

*Ao2: Para nada (dice y la maestra no lo escucha).*

*Ma: ¿Para qué sirvió ese mensaje?*

*Aa1: Para decirle por ejemplo: “¿me pasas la regla por favor?” Porque es la suya.*

En estos diálogos se puede observar que los niños pidieron un objeto prestado y lo hicieron a través del recado, que se convirtió en una práctica real, en el sentido de que los niños usan ese tipo de recados para pedir prestados objetos o bien para solicitar su devolución, cuando señala “*espérame, te llamo luego*” el niño no traía la regla para regresarla en ese momento y hace uso del mensaje, me comunico contigo más tarde, similar a lo que ocurre cuando acude a los hogares los cobradores y no hay dinero para dar el “abono”, “vuelva más tarde” o “vuelva mañana”, con lo cual la escritura tiene sentido para un fin personal ente ambos niños, observamos, además como los signos, y el artefacto (la hoja de papel) median la actividad (Vygotsky, 2010). Por lo cual la actividad de escritura cobra relevancia articulándose a una práctica informal con lo que sucede al interior del aula, sustentado con el enfoque sociocultural.

Aludieron a emociones de diversa índole, a continuación se muestra lo que dos niñas compartieron:

*Aa2: El cambio de clima, cómo están los días fríos.*

*Aa3: Feliz (con un emoticón indicando felicidad).*

*Aa2: Es invierno me la pasé triste (con un emoticón indicando tristeza) [¿] y tú[?].*

*Aa3: Yo muy bien (carita feliz dibujada).*

En la colonia Casanova, es común escuchar conversaciones entre vecinos o conocidos acerca del clima, cuando salen a barrer el frente de la casa o bien cuando realizan un “mandado”, hacen referencia a los días fríos en invierno como *triste*, en este sentido una de las niñas alude a un significado construido en su contexto que surge en la conversación entre ambas; una de las niñas escribe un nuevo significado, donde el invierno para ella no es triste, sino feliz, se demarca de lo que escucha cotidianamente para enunciar que en el invierno la pasó “*muy bien*”. En ambos ejemplos es evidente que los niños escriben y leen sobre la realidad en que se sitúan, sea familiar, en la escuela o en el contexto.

*Episodio 7.* En el séptimo episodio se reflexionó sobre la lengua escrita partir de un enunciado propuesto por dos alumnas y con las aportaciones de algunos niños.

*Ma: ¿Qué dice aquí?*

*Israel: Pava el dos de febero es mi cupeaños.*

*Yajaira: (Le dice a Israel) esta es una “r” (señala la palabra “pava” que debe decir “para”).*

*Ma: Bueno dice que aquí es una “r”.*

*Israel: “r” está mal escrita porque parece “v”.*

*Israel: Aquí le falta una “l” (donde dice cupeaños).*

*Ma: Muy bien ya dice “para” ¿qué más vamos a corregir? [...]*

*Melina: (Se acerca a la maestra y le dice con voz baja) Fernanda quiere corregir algo.*

*Ma: Fernanda va a decir algo, eh (shhh, indica silencio).*

*Fernanda: Del dos de “febero” debe ser “febrero” (Fernanda toma el plumón para hacer la corrección).*

*Israel: (Nuevamente se acerca al pintarrón Israel para hacer la corrección) de “febero” aquí dice.*

*Ma: El dos de febrero, pero ya pasó ella (se dirige a Israel y éste regresa a su lugar) vamos a ver que ella haga la corrección y ahorita le sigues, hay que poner aquí febrero ¿por qué?*

*Oscar: Porque quedó mal.*

*Ma: ¿Quedó mal? ¿En qué está mal?*

*Fernanda: (Agrega la “r” a la palabra “febero” y queda escrito “febrero”, no dice nada, sólo voltea y ve a su maestra y luego a sus compañeros).*

*Ma: Febrero, a ver Fernanda puso “febrero” aquí.*

*Aos: Febrero (leen varios compañeros).*

*Ma: ¿Están de acuerdo?*

*Aos: Febrero.*

*Israel: ¡Sí! Uuuu.*

*Oscar: ¡Uauaua!*

*Ma: Sí, hacemos las correcciones, dice: “para dos de febrero es micunpeños”.*

*Vanesa: cumpleaños (pla, pla).*

*Ma: Cumpleaños.*

*Gael: Va separado.*

*Ma: A ver ¿quién pasa? (Melina se acerca y toma el plumón).*

*Ma: ¿Hay alguna otra corrección? Dice...*

*Israel: (Lee) “Para dos de febrero es mi cumpleaños”.*

*Ma: Para que todos entendamos lo mismo. Febrero, ¿qué falta aquí? (la maestra señala una palabra) ¿nada?*

El corpus anterior demuestra cómo una práctica social situada favorece la escritura y lectura, donde se van apropiando de los aspectos formales, que evidencia el avance en el proceso de alfabetización y que ocurre primero en el plano interpsicológico con la interacción entre pares y la docente, para llegar al nivel intrapsicológico, donde no sólo se construyen conceptos respecto a la escritura y la lectura, sino se le dotan de significado. La niña que escribió cuándo era la fecha de su cumpleaños significaba un acontecimiento importante, ya que en la comunidad, sobre todo para los niños, es un día en que la pasan bien, reciben felicitaciones de sus compañeros, la familia *“les hace un pastel”*. Por consiguiente el análisis de ese enunciado en particular significaba la espera de un día especial.

Los niños sugirieron cada corrección del enunciado, con lo cual aportaron conocimientos diversos, tales como trazo en la escritura para que correspondiera con la grafía *“(Le dice a Israel) esta es una “r” (señala la palabra “pava” que debe decir “para”)*”; en correspondencia grafo-fónica *“del dos de “febero” debe ser “febrero” (Fernanda toma el plumón para hacer la corrección)”*, en la segmentación de las palabras *“Va separado [micunpeaños]”*.

Interactuaron y enunciaron por qué harán los cambios en el texto escrito, y participaron, con la anuencia del resto de los compañeros. La docente transitó a un posicionamiento epistemológico distinto en el que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado,

también educa” (Freire, 1998, p. 101). En este sentido no determinó las correcciones, fueron los argumentos los que prevalecieron, y determinaron si se hacían o no los ajustes y los compañeros tuvieron la posibilidad de decidir si estaban o no de acuerdo y el por qué:

*Israel: Pava el dos de febero es mi cupeaños.*

*Yajaira: (Le dice a Israel) esta es una “r” (señala la palabra “pava” que debe decir “para”).*

Yajaira no estuvo de acuerdo con la corrección y aclaró lo que decía el enunciado que ella escribió, cuando su compañero *Israel* respondió “r” *está mal escrita porque parece “v”*. Yajaira aceptó la sugerencia y realizó el cambio. Se aceptaron formas de participación diversas, el niño que deseó hablar o señalar algo en forma oral lo hizo o bien recibió ayuda de sus compañeros “*Melina: (Se acerca a la maestra y le dice con voz baja) Fernanda quiere corregir algo*” y “*Fernanda: (Agrega la “r” a la palabra “febero” y queda escrito “febrero”, no dice nada, sólo voltea y ve a su maestra y luego a sus compañeros)*”. Continuaron y un niño hizo un señalamiento que estimó relevante:

*Ángel: (Se acerca a la maestra) pero los que no saben leer ¿cómo le van a hacer para leer aquí?*

*Ma: ¿Cómo?*

*Ángel: Que los que no saben leer ¿cómo le van a hacer para entender eso?*

*Ma: A ver, hace su compañero Ángel una pregunta dice que los que “no saben leer” (se refiere a niños con nivel de evolución de lectura diferente), cómo le van a hacer para entender eso, ¿cómo creen que le van hacer los que no saben leer para entender esto?*

*Israel: Leyendo solitos.*

*Ma: ¿Cómo se te ocurre que le puede hacer un compañero que “no sabe leer” para entender los mensajes?*

*Andrea: Que un compañero se lo diga.*

*Ma: Que un compañero le ayude ¿están de acuerdo?*

*Aos: Sí.*

*Ma: Entonces ¿qué dice ahora?*

*Aos: Para dos de febrero es mi cumpleaños.*

*Ma: ¿Qué le faltaría ahí?*

*Vanesa: El.*

El desajuste realizado con la pregunta de Ángel, *los que no saben leer ¿cómo le van a hacer para entender eso?*, permitió a la docente identificar otro elemento a través de la pregunta *¿cómo se te ocurre que le puede hacer un compañero que “no sabe leer” para entender los mensajes?* En este sentido, reconocer la toma de conciencia de su propio aprendizaje y el de sus compañeros propició la ayuda entre pares, a través de las correcciones para la correspondencia grafo-fónica y la segmentación, más allá de escribir “correctamente”, como un medio para comprender al otro a través de los mensajes.

*Episodio 8.* Finalmente se organizó una plenaria donde algunos compañeros platicaron sobre los aprendizajes obtenidos en torno a la práctica social *“a aprender del celular”; “a saber del celular a chatear”; “aprender a usar el celular”; “cómo hacerle para entenderle al celular”; “para entender los mensajes”; “para saber comunicarnos”; “para saber cómo hay señal (se refiere a la señal del internet); “para chatear”.*

Entre los comentarios sobre los sentimientos experimentados con relación a la escritura y lectura de los textos fueron los siguientes:

*Ma: ¿Alguien se sintió contento escribiendo los mensajes?*

Aos: Sí.

Ma: (Alma levanta la mano) Alma, ¿por qué?

Alma: Porque enseña cómo corregir las cosas que escribe el otro.

Ma: ¿Cómo corregir las cosas que escribió el otro? A ti te sirvió para eso, alguien más hizo una corrección como Alma, Alma dice que le sirvió para corregir las cosas que escribió el otro [...].

Ma: (Andrea levantó la mano) Andrea.

Andrea: Yo le ayudé a Camila.

Ma: ¿Tú le ayudaste a Camila? ¿A qué le ayudaste?

Andrea: A corregir las palabras.

Durante las entrevistas los niños manifestaron la importancia de ayudar a los compañeros en la lectura y escritura de mensajes, *“a mí me enseñó algo... que podemos ayudar los otros, pero no le tenemos que escribir las cosas”*; *que nada más les digamos cómo se escribe, no se la escribamos; en algunas palabras no le entendí, pero ya después ya las corregía y ya era cuando ya le entendía*”; *“le ayudé diciéndole cómo se escriben”*; *“no se lo hice”*... demuestra la apropiación de los aspectos formales del sistema de escritura, su valor para el aprendizaje de la escritura y lectura se favorece desde las experiencias situadas en el contexto sociocultural del niño, además del desarrollo de los niños a través de formas de conducta específica (Vygotsky y Luria, 1994), donde colaboraron con otro para que aprendiera y para comprenderlo a través de la escritura. Por consiguiente, observamos que se construyó espacio generador de *situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias* (Kalman, 2004).

Los aprendizajes enunciados dan cuenta de la práctica social. En este sentido el origen de la conciencia individual es la actividad colectiva y social, en la cultura, con los signos y los símbolos, la actividad individual y

la conciencia individual (Rubtsov, 2016), los aprendizajes logrados de forma colaborativa evidencian el desarrollo de los niños respecto a la *voluntad* de ayudar a otros para comprenderlos, como parte del proceso de alfabetización en la escuela con experiencia o prácticas sociales situadas. Es así que los ocho episodios muestran los principios de la acción pedagógica de la docente que se explicarán en el siguiente apartado.

#### **3.3.4. Los principios de acción de la práctica docente**

A partir de la triangulación de los datos de la observación de la práctica situada, las entrevistas a la docente, niños y la revisión de las producciones escritas se enuncian los principios de acción de la práctica docente desarrollada en el apartado anterior:

- a) *a priori*, la incertidumbre previa a la clase, el diseño fue planteado desde una reflexión profunda del contexto sociocultural y una práctica situada;
- b) *in situ*, en el desarrollo de la sesión se presentaron imprevistos donde se modificó el actuar de la docente y gestionó los desajustes, improvisó para resolver situaciones problemáticas o realizar ajustes (Altet, 1994).
- c) desinstalación de la docente como dadora de conocimiento, planteó la pregunta de partida; solicitó, incitó y dio la palabra; recordó la regla de la actividad; propició la comunicación entre pares; resumió, enfatizó el punto de análisis; reguló, distribuyó la palabra y regresó sobre la pregunta clave;
- d) se realizó una práctica social real de la lengua escrita (Lerner, 2002) situada, considerando el contexto sociocultural de los niños;
- e) Hubo un verdadero rescate de conocimientos previos para los niños;

- f) la gestión de acuerdos y condiciones para el desarrollo de la secuencia dieron cuenta del nivel de conciencia del otro;
- g) se generó un espacio de afinidad (Gee, 2004), con la escritura, lectura y oralidad voluntaria, donde los niños dialogaron sobre temas de su interés, por lo tanto la actividad fue sugestiva y lo más importante, consistió en la lectura y escritura de sus mundos (Freire, 2004), como parte del proceso de alfabetización de los niños;
- h) la docente y los niños mostraron interés por el aprendizaje de los otros, en este sentido, la colaboración entre pares abonó a la construcción del conocimiento, como actividad interpsicológica (Vygotsky, 1979) y significativa;
- i) la actividad permitió que los niños con niveles de conceptualización de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999) y periodo de evolución de la lectura (Vaca, 1996 y 1997) diferenciados, interactuaran para construir nuevos aprendizajes a través de su participación en las nuevas culturas escritas;
- j) los procesos de enseñanza aprendizaje ocurrieron a través de relaciones simétricas donde la palabra de todos fue considerada y visible en el desarrollo de la voluntad como actividad psicológica superior;
- k) *a posteriori*, al reflexionar sobre la actuación de la docente, se identificó que el ambiente construido se convirtió en una fuente de desarrollo (Veresov, 2010) de los procesos de alfabetización de los niños.

En este sentido, fomentó la interacción, explicado desde el polo relacional, los niños mostraron entusiasmo en la actividad, con ayuda entre pares lograron escribir y leer los mensajes, producto de una

necesidad para comprender al otro. A los niños y niñas que participaron se les atendió en forma individual o grupal, se creó un ambiente de confianza con los niños para comunicar sus inquietudes. El ambiente de aprendizaje creado fue una fuente de desarrollo para satisfacer las necesidades de los niños.

En el polo epistémico se identificaron episodios con mayor carga de tensión en el segundo, donde se rescató cómo se posicionan frente a la práctica social, los usos y contexto en que la realizan, el análisis de la disponibilidad y el acceso a dispositivos móviles y a la conexión a internet dentro y fuera del aula; en el quinto episodio, cuando los niños escribieron, leyeron y se auxiliaron oralmente; en el sexto, los niños leyeron las producciones frente al resto del grupo, en el episodio séptimo realizaron la reflexión sobre la lengua a partir del enunciado y finalmente en la plenaria. Lo que evidencia que a lo largo de la sesión se propiciaron interacciones que contribuyeron a construir conocimientos cargados de significado en los procesos de alfabetización.

Aunque no todos los niños participaron en la lectura de producciones y en la reflexión, podemos considerar el principio histórico-cultural que señala que el desarrollo ocurre primero en el plano social y posteriormente en el individual (Vygotsky, 1979), por consiguiente, estamos ante niveles de desarrollo diferenciados en la alfabetización y en la apropiación de la cultura escrita.

En el polo pragmático es visible la secuencia didáctica, con un inicio concluido a través de la recuperación de verdaderos conocimientos previos; el desarrollo, en el que interactúan los niños de forma simétrica y el cierre con la plenaria respecto a los aprendizajes construidos. Es así que se torna visible la tensión entre los polos epistémico, relacional y pragmático que la profesora logra interrelacionarlos al crear una situación didáctica en donde se favorece el desarrollo de la alfabetización mediada

por la cultura escrita desde el contexto sociocultural de los niños y la escuela.

## **CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONTRIBUCIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO**

Reflexionar sobre la cultura escrita de los niños y sus madres implicó el reconocimiento de las mismas en un contexto antes conocido, con la interrogante ¿cómo mirar desde otra perspectiva? Por lo tanto, las técnicas para la recolección de datos propias de la etnografía aunada a los elementos teóricos metodológicos permitieron que se cambiara la mirada etnocéntrica (Street, 2009).

La reflexión epistemológica, teórica, metodológica y disciplinar a través del diálogo y la revisión al estado del conocimiento contribuyó a la construcción de una mirada local, para comprender la cultura escrita de la colonia Casanova, que si bien comparte características de otros contextos de México y Latinoamérica, es importante dar cuenta de sus particularidades.

El análisis de los datos empíricos se realizó a través de un trabajo interpretativo, se buscó dar voz a los sujetos participantes durante los procesos de enseñanza aprendizaje, que ocurrieron con un enfoque dialéctico desde una perspectiva histórico-cultural, donde la relevancia de lo abstracto y su relación con el movimiento de pensar de lo concreto a lo abstracto (Dafermos, 2016), dio cuenta de un proceso de construcción conceptual.

En el cuerpo del documento se evidencia que las políticas públicas en el ámbito educativo responden a intereses de índole económica y

política a nivel internacional, con la urgencia por obtener resultados estadísticos favorables que den respuesta a las sugerencias de la OCDE y del BM, en este sentido, es visible un currículum establecido por la SEP plagado de inconsistencias, donde coexisten enfoques teóricos contrarios (Segura, 2013) que provocan en el docente una sensación de incompreensión e inseguridad en su labor. Por consiguiente dificultan el desarrollo curricular y limitan las posibilidades de transformación, ya que el sustento del plan y los programas de estudio se torna incomprensible y con falta de congruencia epistemológica y teórica.

El currículum aunado a las pruebas estandarizadas contribuye a perpetuar el poder hacia el control del trabajo docente y por lo tanto de la población en general, limitando la enseñanza de ciertos conocimientos y habilidades útiles para el sostén económico del país, propiciando formas de vida vulnerables. Motivo por el cual, la vulnerabilidad del contexto reside en la falta de posibilidades para el desarrollo personal y social de la población, resultado de la globalización para localidades con características como las de la colonia Casanova, de hecho considerarlo como tal, establece una etiqueta con la cual se cataloga al contexto desde la mirada de instituciones que organizan y establece parámetros de exclusión.

La pertinencia del presente estudio da cuenta de un proceso de transformación y generación de nuevas prácticas sociales como base del desarrollo humano, a través de la construcción de nuevas acciones y cambios cualitativos (Rubtsov, 2016), tanto en los niños como en sus madres. Cabe entonces retomar la pregunta general de la investigación, ¿cómo transformar el proceso de alfabetización mediado por la cultura escrita del contexto hacia la generación de nuevas prácticas sociales?

A través de los resultados y hallazgos se mostró cómo ocurrieron los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización de los niños y

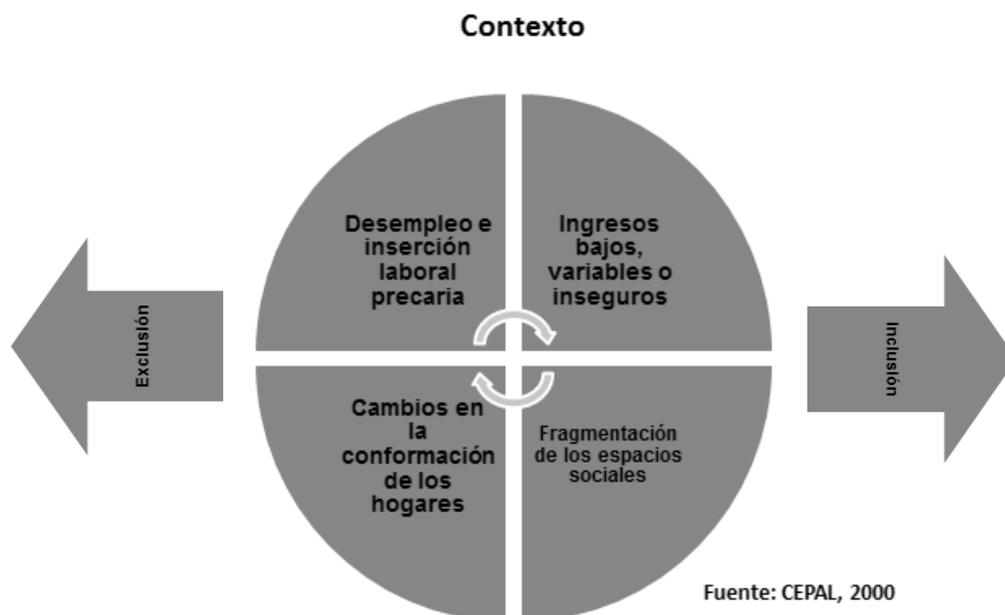
se tornaron diferentes, debido a la articulación con las culturas escritas y las nuevas culturas escritas de las madres, permeada por su historia de vida. Generando nuevas prácticas sociales, lo anterior en dos sentidos, el primero al transformar los procesos de enseñanza aprendizaje al interior del aula y fuera de ella y el segundo en la generación de nuevas prácticas de la lengua escrita por parte de los actores participantes. Que abrió una grieta y brindó posibilidades de desarrollo y por consiguiente la reconstrucción de identidades, sembrando nuevas semillas de esperanza encaminadas al logro de frutos del desarrollo (Vygotsky, 1979) para que la comunidad transite hacia formas distintas de ser y estar en el mundo.

Con lo anterior, se refiere el logro del propósito de la investigación para conocer y comprender los procesos de alfabetización, considerar la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, para generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto.

#### **4.1. El contexto y los espacios generadores en la cultura escrita de los niños y sus madres**

Para dar respuesta a la pregunta ¿cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres? En un primer acercamiento, se identificó que de acuerdo a la CEPAL (2000), la colonia Casanova se puede ubicar en *situación de vulnerabilidad*, concebido como “las ‘situaciones intermedias’ en el continuo inclusión-exclusión, en las cuales existe el riesgo de ‘engrosar el espacio de exclusión” (Kummer et. al., 2009, en Gairin y Suárez, 2012). Se analizaron de acuerdo a los indicadores sociales, que si bien pueden estar relacionados con la pobreza y marginalidad, señalan que es posible que la sociedad haga uso de los recursos con los que cuenta para moverse hacia la inclusión (Figura 29).

**Figura 29. El contexto**



Fuente: elaboración propia

Se encontró que las actividades económicas en las que participan los pobladores, predomina en los varones la albañilería, plomería, herrería y se emplean en la zona industrial como obreros, además del comercio informal. En las mujeres prevalece la actividad de trabajadoras domésticas y comercio informal, se identificó que además realizan labores del hogar. En ese punto el análisis se realizó a partir de las categorías de opresión de *género* y *clase* (Lagarde, 2015), debido a la condición de mujeres que trabajan para contribuir al sostenimiento familiar y al interior del hogar ejerciendo una labor socialmente invisible en el contexto socioeconómico en el que sobreviven.

Se identificó que las familias son extensas en su mayoría (de nueve a diez habitantes por casa aproximadamente) y otras nucleares, con cambios en la conformación de los hogares, mujeres y hombres tienen segunda o tercera relación de pareja, atienden a hijos biológicos y adoptados, algunos bajo la tutela de las abuelas, cuestión que influye

como factor de riesgo en el desarrollo de los niños, afectando su estado emocional (miedo, preocupación, tristeza) e incide en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la vida cotidiana, los habitantes de la colonia Casanova se encuentran inmersos en varias culturas escritas, entendida como la práctica social que se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se trata del conocimiento, las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura, siendo concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser (Street, 1984; Kalman, 2008), las cuales se imbrican con lo ocurrido en prácticas sociales en la escuela, la familia, la religión, las instituciones y las actividades económicas.

Por lo tanto el barrio o la colonia es un lugar donde convergen alegrías y penas propias de la vida cotidiana, conformado por casas que usualmente habita más de una familia, con salarios precarios, variables e inseguros a causa del tipo de actividades económicas que desempeñan. Transitar por él a través de sus palabras, en las conversaciones ocasionales entre vecinos que coinciden en un contexto vulnerable armonizan el diario vivir, dando cuenta de lo que ocurre en la escuela, el servicio de salud, las actividades laborales, políticas y religiosas en las que participan, además de compartir sus historias de vida construidas en las situaciones familiares. Lo anterior poco se recupera para ser objeto de estudio en la escuela, no se vincula con los contenidos curriculares de las disciplinas como el español.

Por las calles, carentes de pavimento, es posible observar portadores de texto, en algunas bardas de casas, lotes o establecimientos comerciales y en los postes de alumbrado público, que dan cuenta de *situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias* (Kalman, 2004). Los portadores de texto son respetados y permanecen en los espacios

señalados, aun cuando de noche, carente de alumbrado público, el barrio se torna más violento, lo anterior evidencia que los portadores de texto son respetados por los habitantes de la colonia.

En este apartado se alude a las prácticas de la lengua escrita vinculadas a cinco prácticas sociales: familiares, religiosas, instituciones gubernamentales, económicas y escolares que ocurren en la colonia en situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias. Se identificó, además, el espacio virtual en el que se analizó la participación de los niños y sus madres en las nuevas culturas escritas, en *espacios de afinidad* (Gee, 2004).

Se encontraron dos prácticas particulares del contexto: “envío y recepción de mensajes” y “escuchar, cantar y bailar canciones”, que si bien ocurren en otros contextos similares, son particulares por existir tanto en el espacio social como en el virtual, vinculadas a prácticas que se realizan en la familia, la religión, las actividades económicas y la escuela, por lo tanto, son de importancia para los niños y sus madres, conforme a lo que evidenciaron en el dato empírico y para responder a continuación ¿cómo influye la cultura escrita del contexto de los niños y sus madres en el proceso de alfabetización?

#### **4.1.1. Situaciones demandantes**

Se encontraron prácticas de la lengua escrita en situaciones demandantes, es decir, se exige que el individuo lea y escriba para participar en las prácticas sociales, visibles en la escritura de carteles que señalan eventos de instituciones de tipo gubernamental y religioso.

Las prácticas mediadas por las instituciones se tornan excluyentes, lo cual pone en desventaja a las personas que no han realizado procesos formales de alfabetización. Por ejemplo, a través de llenado de formatos para acceder a servicios de educación y salud pública, al no contar con documentos oficiales, las mujeres dejan de tener acceso a diferentes

servicios de educación formal (INEA), servicio de salud, actividades deportivas en espacios públicos, entre otros. En este sentido, la posibilidad de contar o no con los documentos de identidad permite tener acceso a los derechos como mexicanas, tal como se evidenció en el caso de Magdalena que fue excluida del proceso de educación formal para adultos por carecer de acta de nacimiento y CURP, además de no contar con servicio de salud en el IMSS.

Las situaciones demandantes ocurren a través de campañas del centro de salud para la actualización del seguro popular, mejorar la salud bucal y completar el registro de vacunación en los infantes, por lo tanto, los pobladores llenan formatos específicos para realizar trámites y llevar documentos solicitados, entre otros; y leen carteles con información sobre prevención de enfermedades y atención médica.

Respecto a eventos políticos ocurren a través de campañas publicitarias, convocatorias para obtener beneficios de programas gubernamentales (becas que otorga el municipio, oferta de clases en el centro deportivo), a través de formatos que llenan y anexando la documentación solicitada como acta de nacimiento, CURP y afiliación al partido político, mediante la exhortación de vecinos que *“andan con algún candidato”* que prometió apoyos como despensas de alimentos, pavimentación de calles y distribución de leche para consumo. Además, circulan constancias de estudio y boletas de calificaciones que solicitan a directivos de los niveles de educación básica.

Las situaciones demandantes ocurren en eventos religiosos, a través de avisos para impartir clases de catecismo, demandante en la medida en que los pobladores participan en esas prácticas donde leen, memorizan y repiten oraciones, como es el caso del catolicismo o bien con los señalamientos propios que orienta cada iglesia institucional.

Las situaciones demandantes están relacionadas con prácticas escolares, como tareas que se llevan al hogar. Por ejemplo, en primer grado, el proyecto “Emplear el servicio de préstamo a domicilio de materiales de la biblioteca de aula” (SEP, 2014, p. 54) indica que el niño podrá llevar libros de la biblioteca de aula para compartir con los familiares con la finalidad de que disponga de mayor tiempo. Sin embargo, no refiere la importancia de llevar libros al hogar con el propósito de que sus familiares accedan a los libros o para recibir ayuda en su lectura, sólo una pregunta, de forma incipiente, rescata lo anterior “¿con quién y cuándo leíste los libros?” (SEP, 2014, p. 61).

La participación de los familiares en estas actividades genera relaciones interpersonales al interior de los hogares y permite el acceso a diferentes textos, sin embargo en la escuela no se rescata ese conocimiento, por ejemplo, con las preguntas ¿cómo leyeron en familia?, ¿de qué forma te ayudaron a leer?, ¿dónde leyeron?, ¿qué lees en familia además del libro que llevaste a casa? En el libro de texto tampoco se sugiere a los niños llevar un libro del hogar para incorporarlo a la biblioteca de aula, situaciones que pudieran detonar la articulación de lo que ocurre en la casa y la escuela.

#### **4.1.2. Situaciones de andamiaje**

Las situaciones de andamiaje son llevadas a cabo mediante prácticas en las que el ser humano lee y escribe colaborando con otro. En el contexto se encontraron letreros que sugieren acciones de andamiaje, por ejemplo, a través de prácticas religiosas, reuniones para obtener algún apoyo gubernamental, talleres para mejorar la alimentación y la salud, entre otras, donde existen proveedores de servicios o mediadores informales de la cultura escrita (Kalman, 2008) que colaboran con las mujeres para leer y escribir, por lo tanto participar en ciertas prácticas sociales.

En el caso de Magdalena, vive situaciones de andamiaje a través de sus hijas que le ayudan a llenar formularios, enviar mensajes por teléfono celular, y con el apoyo de ellas ha logrado leer (Vaca, 1996 y 1997) y avanzar en el proceso de conceptualización de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999) para participar en las prácticas sociales.

Las prácticas escolares llevadas al hogar generan situaciones de andamiaje, sin embargo poco se reconoce o se incorpora en los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización en la escuela con los niños de primer grado. Por ejemplo, en el programa de español, a través de los proyectos didácticos, se establece sólo aquello que la escuela puede brindar a la familia mediado por el docente, es decir él define lo que el niño lleva o no para compartir con la familia, sin considerar que otros procesos ocurren si se concibe al niño como mediador informal de la cultura escrita.

Un proyecto señala que los niños “compartan la información de los animales del zoológico con sus familiares y compañeros” (SEP, 2014, p. 116), o en el propósito de otro proyecto indica: “en este proyecto aprenderás coplas, rimas y rondas infantiles. Podrás cantarlas e inventar otras para presentarla a tus compañeros y familiares” (SEP, 2014, p. 87), se plantean preguntas que pueden realizar a los familiares o bien se les vincula a la presentación de trabajo elaborado en el aula, sin embargo los familiares están poco relacionados con algunos términos, son ajenos a ellos o simplemente son diferentes en el contexto.

Por lo tanto no se articula lo que ocurre en la escuela durante el proceso de alfabetización con la cultura escrita del barrio o colonia y se consideran procesos diferentes, incluso opuestos, cuando pueden ser complementarios. Pensar en el niño como mediador informal de la cultura escrita y no sólo receptor de la misma se podrían articular esfuerzos en la escuela y en el contexto que permitan la apropiación de las culturas escritas, por parte de los familiares respecto a la alfabetización académica

y por parte de los niños, con el acceso a la cultura escrita de su contexto que permita dotar de sentido y significado su proceso de alfabetización en la escuela.

#### **4.1.3. Situaciones voluntarias**

Finalmente éstas se efectúan cuando existe agrado hacia la lectura y escritura, realizando sus prácticas en pleno ejercicio de libertad. En este sentido se encontró la lectura de libros de la biblioteca de aula que los niños llevan a sus hogares, los familiares aprovechan para leer de forma voluntaria, comentarios como *“no traje el libro que me prestó porque mi mamá dijo que lo quería leer”*, dan cuenta de ello. La lectura del periódico, independientemente del nivel de evolución en el proceso de lectura, por ejemplo, Magdalena señaló que el grupo apareció en el periódico cuando fueron a visitar la biblioteca de la UASLP porque hojeaba el periódico y observó la fotografía donde aparecían los compañeros de la escuela de su hija.

Además, leen textos propios de su religión, predomina el catolicismo, algunas mujeres devotas leen oraciones, misales y letanías en los rosarios que realizan principalmente cuando fallece algún familiar o vecino, en el novenario (nueve días donde la gente se congrega para rezar al difunto); el rosario a la “Virgen de Guadalupe”, las familias se reúnen en el hogar, en casas de vecinos o parientes durante el mes de noviembre, finalizando el 12 de diciembre, cuando asisten en peregrinación a la iglesia del Desierto, caminan y van rezando o dialogando; y en las posadas navideñas, “acostadas y levantadas” al “niño Dios”. Las que son catequistas elaboran carteles para dar avisos y leen el catecismo y oraciones con la finalidad de preparar a los niños para la primera comunión.

Varias familias de los niños practican el cristianismo, son mormones o testigos de Jehová. En su caso leen textos propios de cada religión,

como el Atalaya, revistas que distribuyen los responsables de la iglesia; leen y cantan canciones de corte cristiano, por ejemplo “si tuvieras fe como un granito de mostaza” y leen la Biblia. Algunas mujeres que asisten a grupos de oración, escriben, toman nota del discurso que hace el encargado del grupo, incluso copian versículos de la Biblia que quieren recordar.

#### **4.1.4. Espacios de afinidad**

Respecto a "las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) posibilitan la construcción de un nuevo espacio-tiempo social, en el que puede desarrollarse la Sociedad de la Información" (Echeverría, 2005, p. 85). En este sentido, ocurre la diversificación de las nuevas culturas escritas donde el control estructural es menos evidente, sucede que hay mediadores que colaboran, por ejemplo en el llenado de formatos, trámite de impresión de documentación (CURP), actas de nacimiento y las mujeres acuden a los cibercafés o sitios con acceso a red para solicitar apoyo.

El contexto vulnerable y las experiencias de vida han contribuido a que las capacidades de apropiación y de acción social frente a las TIC se vean limitadas. Por consiguiente, la actitud de defensa al verse amenazadas ante situaciones propias de su vida cotidiana, participar o no en las nuevas culturas escritas implica una forma de defensa y protección, muestra de ello la experiencia de Ester al ser víctima de violencia obstétrica, busca en sitios web, *“busco mucha información en páginas especializadas para no tener mala información”*.

Magdalena a través de la escritura en colaboración con sus hijas manda mensajes, sin embargo limita su participación ante prácticas desconocidas *“mi mamá dice que no le gustó eso, según que porque antes no existían los celulares”*.

Respecto al espacio de afinidad la participación ocurre en sitios web como Facebook, páginas que contienen información de interés. YouTube a través de tutoriales, películas, videos, cortometrajes, entre otros, donde escuchan, leen y escriben para localizar canales y contenido de su interés. Asimismo, usan aplicaciones como WhatsApp para comunicarse de forma multimodal, que se encuentran vinculadas a las situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias.

En la escuela y en el programa de estudio de español 2011, poco se recupera ese espacio virtual, en el libro de texto para el alumno, sólo en tres momentos se alude a él, a través de la sugerencia en un apartado denominado “consulta en...”, sugieren algunos sitios relacionados con la búsqueda de libros, otro para buscar rondas y canciones infantiles y uno más para buscar información sobre un tema de interés, todo ello sugerido para que el niño lo busque en casa con ayuda de un adulto. En ocasiones esos sitios sugeridos están fuera de función o no se da seguimiento a la búsqueda para recuperar dicha información en la escuela, por lo que difícilmente se hace uso de ese apartado en el libro.

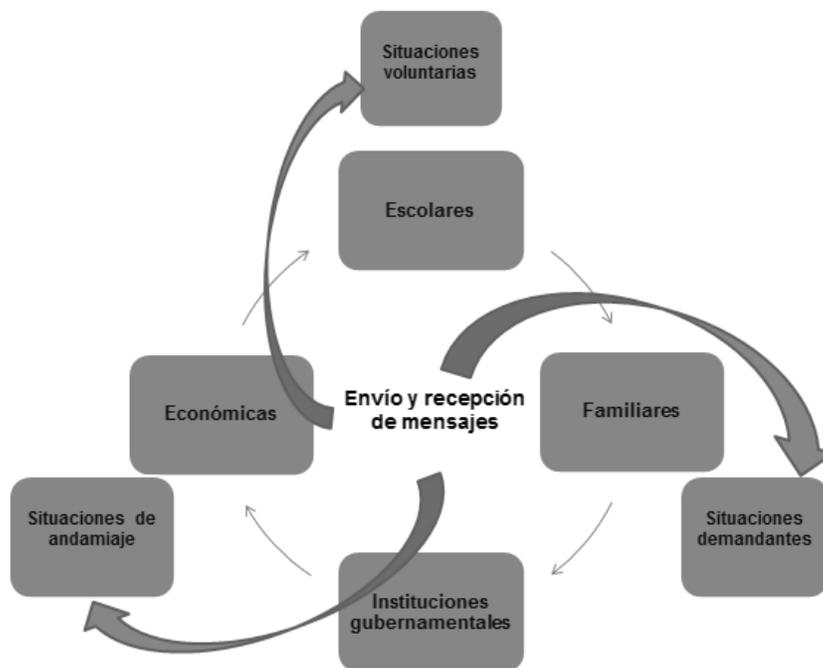
En la escuela primaria donde se realizó el estudio se señaló que cuenta con el acceso a internet y una computadora por salón, los niños no tienen oportunidad de manejar ningún tipo de dispositivo electrónico debido a que el ordenador que está al interior de cada aula es para uso exclusivo del docente frente a grupo, hay una pantalla y un proyector que son usados principalmente en forma similar al uso del pizarrón, para copiar ejercicios, observar lecturas, plantear preguntas, leer información, entre otras.

No existe vinculación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización con los espacios virtuales considerando las nuevas culturas escritas que permean el contexto sociocultural de los niños, como los señalados en párrafos anteriores. Los sitios web, por ejemplo

YouTube, no se consideran fuente de consulta, menos el WhatsApp, aplicación en la que se lee y se escribe frecuentemente en el contexto. Sin embargo hay docentes que han incorporado como material didáctico virtual videos de cuentos, películas y canciones.

Lo anterior demuestra la riqueza de la cultura escrita en la que se encuentran interactuando los niños y sus madres, pero que poco se aprovecha por la escuela para el desarrollo de la alfabetización. Es relevante articular o situar la experiencia alfabetizadora que tienen los niños de acceder a espacios generadores de la cultura escrita en la colonia o el barrio, ayuda a los niños para que el estudio de la escritura y la lectura recobre mayor significado, según se evidencia en el apartado “3.2. Articulación de la cultura escrita de las madres con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula” y “3.3. Articulación de las nuevas culturas escritas de las madres con los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula”.

**Figura 30. Práctica social particular del contexto. Envío y recepción de mensajes**



Fuente: elaboración propia

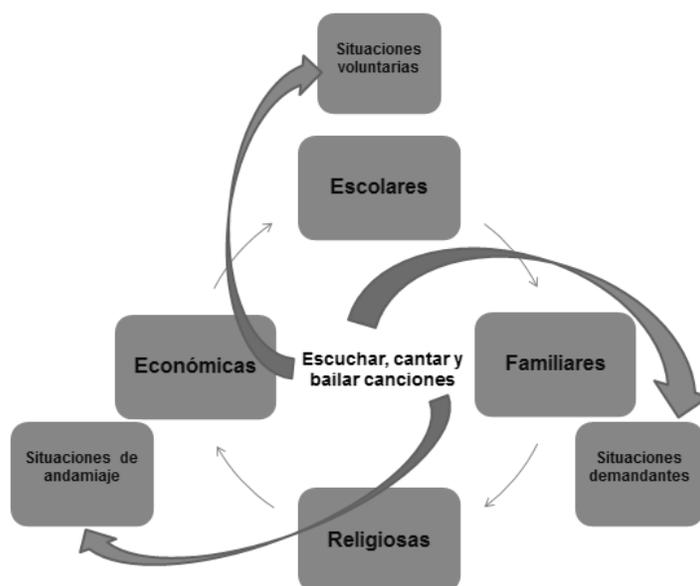
#### **4.1.5. Envío y recepción de mensajes**

Esta práctica (Figura 30) ocurre en una situación de andamiaje, ya que se realiza en colaboración, generalmente hay un mediador y circula del hogar hacia otros espacios, a través de la oralidad, por ejemplo, cuando llega el cobrador y deja un recado con los hijos, *“dice mi mamá que venga hasta mañana”*, y el cobrador hace lo propio *“dígame que regreso...”*; se dirigen a familiares, vecinos e incluso al tendero envían mensajes, *“dice mi mamá ¿que si le fía y se lo paga cuando llegue mi apá?”*.

Asimismo, dirigido a la escuela, donde también ocurre de forma escrita, cuando informan sobre las inasistencia de sus hijos, solicitan algún permiso, señalan la falta de tareas o de materiales, en forma bidireccional, madres a docentes; y en el espacio virtual, a través de la aplicación de WhatsApp y sitio web Facebook, dirigidos a familiares y amigos; por asuntos laborales y hacia la docente cuando hay grupos de WhatsApp

organizados por alguna madre o las propias maestras para informar asuntos escolares.

**Figura 31. Práctica particular del contexto. Escuchar, cantar y bailar canciones**



Fuente: elaboración propia

#### **4.1.6. Escuchar, cantar y bailar canciones**

La música forma parte de la vida cotidiana en las familias, las actividades diarias que realizan en la colonia Casanova se acompañan de canciones. En fiestas infantiles, familiares, de quince años y bodas bailan y cantan canciones preferentemente cumbia (colombiana, villera, mexicana y sonidera), huapango y los más jóvenes gustan del rap. Es común escuchar la música que diariamente sale de los hogares.

En el ámbito virtual ocurre principalmente a través de YouTube, mediante canciones con la letra o en karaoke, leen y cantan, además, bailan, los niños aprenden de sus madres los pasos que generan movimiento acorde al ritmo. Hay familias que cantan composiciones de tipo religioso, principalmente de denominación católica y cristiana.

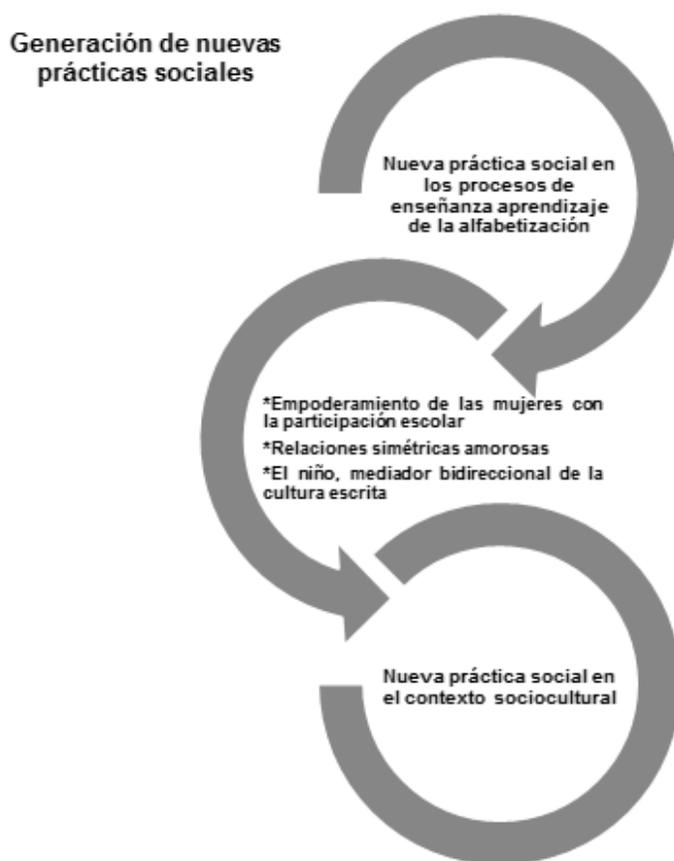
En el proyecto titulado “Editar un cancionero” (SEP, 2014, p. 146) se habla de esta práctica social de la lengua escrita, sin embargo las composiciones que sugiere recopilen los niños para la escritura del cancionero, son canciones que se trabajaron durante el ciclo escolar y que poco o nada rescata canciones que los niños escuchan y cantan, propias del contexto, como la cumbia, los huapangos y el rap.

Pudiera parecer de mal gusto que se abordara una canción de estos géneros, pero es parte del contexto en que los niños se desarrollan, de su realidad sociocultural que es importante rescatar como conocimientos previos, experiencias y significados para articularlos al proceso de alfabetización académica, de esa manera podrán acceder a otro tipo de canciones propias de géneros diferentes, la finalidad es brindar al niño el acceso a varias culturas escritas. A continuación se aborda la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje de la alfabetización hacia la generación de nuevas prácticas sociales.

#### **4.2. Transformación de los procesos enseñanza aprendizaje hacia la generación de nuevas prácticas sociales**

En el presente estudio se identificó que la relevancia de éste se ubica en generar nuevas prácticas sociales al interior de la escuela y fuera de ella como generación de cultura escrita, ya que permitió identificar que “la lectura y la escritura nos han ayudado a entender el mundo y el lugar que ocupamos dentro de él” (Meek, 2004, p. 20). En este sentido, el estudio permitió vislumbrar nuevas posibilidades de futuro para las participantes y la investigadora (Figura 32), también para los docentes o investigadores que tenga acercamiento al documento, ya que muestra una forma distinta de vivir, de hacer y ser en la escuela y en la comunidad.

**Figura 32. Generación de nuevas prácticas sociales**



Fuente: elaboración propia

La reconstrucción de las identidades de las mujeres y docente colaboran en la construcción de la identidad de los niños puesto que comenzaron a relacionarse de forma simétrica aportando cada sujeto lo que conoce y apropiándose de lo que desconoce. Por consiguiente contribuye a construir la identidad de cada niño en el nivel de desarrollo que se encuentra.

Ester y Magdalena señalaron que se percibían a sí mismas de forma diferente, la primera más sociable e integrada a la comunidad a través de la construcción empática de nuevas amistades y mediante el reconocimiento de su labor por parte de los niños. Magdalena manifestó sentirse diferente, participando en actividades donde la lengua escrita está

presente, por ejemplo cuando va a las reuniones de programas sociales y puede leer los avisos por ella misma.

Conforme a lo anterior, se proponen tres categorías a partir del análisis y la reflexión del dato empírico y teórico para aportar al estado del conocimiento: *Relaciones simétricas amorosas, empoderamiento de las mujeres con la participación escolar y el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita* (Figura 33).

**Figura 33. Nuevas prácticas sociales**



Fuente: elaboración propia

#### **4.2.1. Relaciones simétricas amorosas**

Con el desarrollo de la propuesta pedagógica se construyeron nuevas relaciones interpersonales al interior del aula, no impuestas y en libertad. A través de las actividades, los actores decidieron con quién, cómo y cuándo comunicarse. Con la posibilidad de observarse, conocerse, comprenderse y valorarse en la otredad. Por lo tanto, la forma de tratarse

con respeto y dignidad fue un elemento importante, según evidencia el dato empírico que a continuación cito:

*Docente: Mire, por ejemplo cuando pasa algo con un hijo, se habla en familia, porque lo que hace uno afecta a los demás. Así también es importante hablar con el grupo cuando sucede algo importante porque todos podemos aprender de los demás, los niños han aprendido a comprender a sus compañeros [...] como maestra aprendo de Marcos, de Alberto y de usted [como mamá] y creo que ustedes pueden aprender de mí. Se trata de que nos comuniquemos y que veamos qué nos ayuda para hacer mejor nuestras actividades.*

Más allá de contar con determinados elementos intelectuales considerados como valiosos, se identificó que cada persona tiene la posibilidad de aportar al desarrollo, construcción y reconstrucción de la identidad del otro, con el desarrollo y ejercicio de la voluntad los niños y las madres, dando cuenta de un nivel mayor en las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1979).

Luis Radford (2014) menciona que “el poder siempre estará allí, como resultado de las asimetrías que resultan del hecho que todos participamos de manera diferente en las prácticas sociales” (p. 35). Sin embargo, las relaciones simétricas que se plantean en este estudio, surgen al valorar la riqueza del otro, como ser humano que posee conocimiento y da cuenta de la construcción epistemológica colectiva de un contexto a través de las prácticas sociales en las que participa.

Es decir, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ejercer la función de autoridad “requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (Freire, 1998, p. 101). La atribución que en sí mismas subyace permite que se valore el aporte del niño, la madre y el docente, para que contribuya a los procesos de enseñanza aprendizaje en la alfabetización y a la transformación de los mismos.

Las relaciones simétricas amorosas se definen en la interacción, al mirar de frente al otro, se reconoce el reflejo de la condición, a través de sus aprendizajes, su sentir personal y social. La imagen del otro en la construcción de la propia, sin esperar a cambio recompensa. Se siembra una semilla de amor porque desarrolla la voluntad para ver y mirarse a sí mismo a través del otro, lo cual puede dar frutos, haciendo alusión al planteamiento de Vygotsky (1979). Se sembraron nuevas formas de abordar el proceso de alfabetización, es decir una práctica docente diferente, una nueva práctica social.

Por ejemplo, la participación de Ester en la escuela fue genuina, sin esperar una recompensa, buscó compartir lo que ha desarrollado a través de sus experiencias de vida y su oficio, para colaborar con los niños y la docente en torno a un evento de la comunicación, lo cual se evidencia en una forma diferente de relacionarse *“y así como usted dice que va hablar con los niños yo pienso que está bien, porque usted no me dice que no tiene tiempo de atenderme o que lleva prisa, si veo la diferencia, porque me gusta como habla con los niños y como los trata y también cómo me habla a mí”*.

En consonancia, las acciones realizadas por las hijas de Magdalena no buscaron reconocimiento, simplemente desearon que su madre aprendiera, que se sintiera mejor consigo misma y pudiera resolver situaciones de su vida cotidiana a través del aprendizaje de la lectura y escritura. Por lo tanto tomaron conciencia del otro, su madre, ejerciendo una práctica voluntaria que da cuenta de un nivel de desarrollo superior.

#### **4.2.2. Empoderamiento de las mujeres con la participación escolar**

La participación de las mujeres a través del reconocimiento de la cultura escrita en la vida cotidiana, da cuenta de que el Estado Mexicano no está garantizando los derechos básicos de la población (Federichi, 2017 en Acuña, 2017). En los casos de Magdalena y Ester observamos que ambas

vivieron situaciones con violencia de género y falta de estabilidad familiar, económica y en los servicios de salud. En consecuencia, algunos docentes, preocupados por la realidad local, durante su jornada laboral y en horas de trabajo extra buscan subsanar aquello que le corresponde al Estado Mexicano (Méndez, 2017).

El empoderamiento de Ester podríamos ubicarlo en la *Economía de Género*, debido a que se planteó la posibilidad de diversificar su fuente de trabajo, creada por ella misma, es decir realizar actividades como la de cuentacuentos, o espectáculo para adultos, escribir los chistes que se le ocurren y sólo platicaba con su pareja, entre otras. Además, participó con las docentes de forma voluntaria, con acciones similares a las que llevó a cabo cuando adaptó y presentó la obra de teatro al lado de la maestra y los niños de la escuela.

Se identificó que no hay una toma de conciencia para reconocer las violencias en las cuales están inmersas las participantes o tal vez sí las reconocen. Sin embargo, salir de ellas se torna complejo. En este sentido, la investigación no abonó a establecer relaciones interpersonales desde la perspectiva de género, en parte debido a la falta de conocimiento y conciencia de un sistema patriarcal y heteronormativo por parte de los participantes.

La investigación demuestra cómo el empoderamiento de las mujeres con la participación escolar ocurrió cuando las puertas de la escuela se abrieron física e intelectualmente, generando ambientes y oportunidades de participación, a través de las actividades de enseñanza aprendizaje de la alfabetización, que posibilitaron el tránsito de la cultura escrita de los niños en forma bidireccional, como mediador entre la escuela y el hogar, con la categoría propuesta “el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita”.

#### **4.2.3. El niño, mediador bidireccional de la cultura escrita**

La presente investigación surgió entre otras cuestiones, al recuperar los *fondos de conocimiento* de los niños (Moll, 1993), lo que conocían respecto a la cultura escrita de su contexto. Por lo tanto, los niños aportaron referentes de la familia, respecto a los usos y finalidades de la escritura y la lectura con la cual sus madres participaban en las prácticas sociales.

Los conocimientos se evidenciaron a través de comentarios como *“mi mamá me compró un libro que era de terror y le dije que si lo podía llevar a la escuela y me dijo que no que porque lo quería leer ella [...] había un bazar donde había cosas y ahí me compré un sombrero y ella me compró el libro [...] en esta libreta escribí la carta para los reyes magos [...] este papel es muy importante porque es del catecismo, mi mamá escribió aquí: “hablar el miércoles Patty catequista”. Por eso es muy importante”*.

Los conocimientos de las madres en torno a la cultura escrita del contexto no eran considerados en el proceso de alfabetización de los niños al interior de la escuela, sin embargo ellos fueron los que acercaron sus conocimientos a la docente, que indagó lo que ocurría en el contexto para abordar la alfabetización mediada por la cultura escrita. Moll y Greenberg (1990) señalan que “cuando el contenido de la interacción es importante o necesario, las personas se ven motivadas a establecer contextos sociales para la transferencia o aplicación del conocimiento” (Lacasa, 1997, p. 138), situación que ocurrió al interior de la escuela y motivo por el cual el proceso de alfabetización del niño cobró mayor significado, como sucedió con Marcos que leyó el texto escrito por su mamá de forma voluntaria al interior del salón. En este sentido, los autores señalan la importancia de iniciar los aprendizajes a partir de los intereses y cuestiones de los niños.

El papel del niño en la escuela se considera desde la psicología cognitiva como novato y en la sociocultural como aprendices (Lacasa, 1997). Sin embargo, a través de la categoría propuesta “el niño, mediador bidireccional de la cultura escrita” se concibe desde otra mirada, como enseñante de su propia cultura escrita en la escuela y desde su proceso de alfabetización formal en su hogar. En correspondencia con el planteamiento de Freire (1998) “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 101), que se aplica a los niños, no sólo a los alfabetizantes en edad adulta.

Más allá de la relación interpersonal del niño con sus compañeros de la misma edad con nivel de desarrollo diferenciado (Vygotsky, 1979), la relación interpersonal ocurre con su madre y el docente, que si bien son adultos, el nivel de desarrollo de los niños puede ser mayor en la apropiación de la alfabetización académica y de la cultura escrita, en la escuela y el contexto respectivamente. Por ejemplo, en el caso de Magdalena, sus hijas colaboraron como enseñantes en el proceso de conceptualización de la escritura. Ester, con mayor nivel de apropiación de la cultura escrita, facilitó la apropiación de la misma en su hijo, el cual llevó sus conocimientos al aula y motivó la presente investigación.

#### **4.3. El papel del docente como investigador**

El enfoque interaccionista como un enfoque de análisis potente permitió a la docente la toma de conciencia de sus prácticas, no solo *in situ*, sino en la reflexión que va más allá de lo que ocurre al interior del aula. Por lo tanto el enfoque permitió develar el actuar del docente y sacar a la luz elementos de orden: relacional, pragmático y epistemológico, de tal forma que el potencial es enorme para el maestro que desee participar en un proceso de formación, porque es un enfoque respetuoso para el ser humano y su nivel de desarrollo, mediante la acción voluntaria y el

acompañamiento en la otredad el docente transforma su pensar, su decir y su actuar pedagógico.

La toma de conciencia de los involucrados en el proceso se realizó mediante reajustes de forma continua, donde el docente pudo lidiar con los desajustes *in situ*, que resolvió con los conocimientos de índole disciplinar, pedagógico, psicológico y curricular, que por momentos suscitó equilibrio relacional, pragmático y epistemológico al interior del aula.

Para los interaccionistas, la práctica docente se refiere a una situación singular en la cual interactúan (a) actores singulares –al menos un docente y unos estudiantes-, y (b) campos diferentes –el de la comunicación y el de los saberes- que se entrelazan de maneras muy diversas tanto en la comunicación establecida entre ellos como en la búsqueda del aprendizaje a ser alcanzado por uno de ellos (Altet 2002) (Fierro y Fortoul, 2014, p. 8).

Este enfoque favoreció el desplazamiento de la docente como técnico o profesional de la educación a docente-investigador, con la capacidad de transformar de forma consciente la práctica, el contexto donde labora y la reflexión profunda sobre ambos para aportar al estado del conocimiento.

Además del enfoque interaccionista, las técnicas de recolección del dato empírico como las entrevistas en profundidad y la observación participante, generalmente empleadas en investigaciones con metodologías etnográficas, permitieron a la docente reflexionar sobre su forma de participación con la lectura, la escritura y la oralidad en las prácticas sociales, e identificar cómo estaban permeadas por relaciones de poder que limitan el desarrollo pleno del ser humano, motivo por el cual abandonó prácticas religiosas.

El proceso de investigación y práctica educativa permitió que la docente confrontara la experiencia de vida de las mujeres y mirara la

propia, reconociendo las relaciones de poder a través de las cuales había sido “víctima” de abuso espiritual, que ocurrió al ser maltratada por una autoridad religiosa, en la obediencia para la toma de decisiones por coerción del grupo espiritual, sin posibilidad de cuestionar, ejerciendo dominio sobre ella en nombre de un poder superior (Dios, religión). El siguiente texto publicado por la docente evidencia lo anterior:

*Pero además, queda...*

*Qué queda de mí, después del derrumbe y bajo los escombros al paso de una guerra sin fusil, al cesar el tiroteo que dañó mi pecho. Con el alma ultrajada y las heridas profundas, tras la queja y el lamento a causa de la aflicción del corazón que se derrama. Qué queda de mí, con la mente turbada tras incontables batallas con la humillación y el desprecio por verdugos y la injuria convertida en vergüenza. Con el menoscabo de mi voluntad ante el descrédito de la palabra y con el velo de mentira por bandera. Qué queda de mí, con hematomas que mermaron las fuerzas, dejando en estado comatoso mi vigor. Con la voz enmudecida, callada, ante la repugnancia de un silencio impuesto. Qué queda de mí, tras la brusquedad de un castillo de arena desquebrajado, bajo la mirada acusadora, deslizada por la dignidad entrecortada. Qué queda de mí tras el grito que paralizó el estado de mi cuerpo y cortó mis entrañas. Con el hachazo de la burla, que de un tajo estremeció mis pasos, inmovilizándome, con las risas provocando el tartamudeo de mis mejillas y el sonrojo de una mueca tímida. Qué queda de mí, ante la indiferencia de ojos acusadores que presencian las bofetadas a mi alma, con la mentira hecha verdad, una verdad que no libera, que entrapa y conduce a un camino pantanoso y en tinieblas. Qué queda de mí, por el recorrido de la tierra hollada con rumbo a la obligación y a la angustia, que al paso, los segundos se convierten en horas de opresión. Qué queda de mí, detrás de la bienvenida a la incertidumbre con el sentir de un vacío entre el esófago y los intestinos, tras el abrazo que despide y apuñala por la espalda, escondiéndose tras la sonrisa falsa de la*

*preeminencia. Qué queda de mí ante el desprecio de una mirada altiva que me culpa, tan solo por existir.*

*Queda, una sombra vacía y solitaria con la nostalgia de unos sueños quebrantados. Queda, la delicada figura femenina que entre recuerdos camina en el desvelo de la noche, compañera de antaño. Queda, el suspiro del sonido intermitente que hace mover mi alma. Quedan recuerdos lastimosos que repentinamente y por sorpresa aparecen en mi mente, sin previo aviso y sin pedir permiso. Queda, una mirada que se pierde en el asalto del recuerdo, donde el dolor de la herida detiene el tiempo. Queda, la palabra vacía, los significados agotados y la duda que comunica fragmentos de un pensar y de un sentir. Queda, el reclamo que la acusa y me acusa, que la culpa y me culpa. Queda, la indignación en el rostro que me exige protegerlo de las tropas enemigas que atacaron sin sospechar si quiera que lo fueran. Quedan, los pasos deslavados que lentamente se reponen avanzando por suelo incierto que entre tanto y tanto embiste la memoria. Queda, un ensueño fatigoso e interrumpido por la opresión del corazón que con dificultad late al ritmo de la indignación. Queda, la sonrisa quebrada, con el dolor contenido por un lamento mayor, que duele hasta la médula y ataca lo más profundo de la pulpa. Queda, la sensación de la pérdida de una década entre sombras que aparentaron el reflejo de una luz.*

*Pero además, queda una semilla que en tierra fértil espera ser plantada para que los rayos del Creador y el agua de vida la alimenten. Pero además, queda la esperanza con la luz de un nuevo día, que aparece con el rocío de la mañana sobre la cobija de flores y la vibración de aves, color y canto que recuerdan la maravilla de vivir. Pero además, queda la fe en un Poder que supera las palabras, las ideas, los mundos, los universos y los tiempos. Pero además, queda la certeza de que las pesadillas terminaron y que el despertar vislumbra una nueva realidad. Pero además, queda un grano de confianza en la sonrisa del prójimo, como parte de mí y yo como parte de él, un cuerpo que se levanta en alabanza. Pero además, queda la dignidad engendrada que espera salir*

*del vientre reconociéndose en la dignidad de cada una y uno. Pero además, queda la paciencia que prudente y sensata espera experiencias venideras. Pero además, queda la hermana, el hermano que me limpian las heridas con la escucha empática y la palabra honesta que no culpa ni juzga. Pero además, queda la sonrisa abierta del niño y el adolescente que en su inocencia disfrutaban de pequeños sabores, olores, sonidos, juegos, abrazos y besos, con palabras sencillas, profundas y con la honestidad reflejada en el brillo de sus ojos. Pero además, queda la integridad que se reconoce en sí misma y en la otredad compartiendo la esencia de vida. Pero además, queda el perdón como ilusión de aquello que fue una pesadilla y nunca sucedió. Pero además, queda el verdadero amor, que no muere, se renueva, emerge y comienza a brotar en un corazón que renace. Pero además, queda el gozo, que en un instante santo, el viento hace llegar con el sonido de la paz que invade el espíritu, llega al alma y con un respiro profundo invade el cuerpo. Pero además, queda el amor que no cambia ni me abandona, que me acaricia y me enjuga las lágrimas, que hace que cada día valga la pena vivirlo, que de a poco me muestra la belleza de la vida y de la mano me dirige a un camino seguro, firme y por la senda donde la verdad es Verdad y la mentira se derrite con la luz del Amor.*

El texto se realizó en el año 2016, 10 meses después de que la docente abandonara las prácticas religiosas, motivada por las reflexiones epistemológicas, donde fue indispensable observarse a sí misma, su forma de posicionarse en la vida y por lo tanto frente al objeto de estudio. Influyó, además, la reflexión teórica en torno a lo social y el trabajo de campo, que permitió confrontar su subjetividad con la de las participantes.

En el escrito se aborda la violencia sufrida durante el ejercicio de prácticas religiosas a través de las cuales se modificó su conducta debido a la coerción, coacción y persuasión de la líder espiritual y del grupo religioso que contribuyó a conformar el entramado como agente pasivo, observador de la violencia psicológica y espiritual.

El texto se escribió con la finalidad de confrontar el sentimiento de culpa por haber permitido acciones que dañaron su toma de decisiones, se utilizó como un medio para expresar y liberarse intelectual y emocionalmente, sacar los dolores experimentados en momentos específicos, mientras participó en el grupo religioso.

Se presenta en tres apartados, el primero refiere el pasado, acciones que dañaron su alma, en el segundo se habla de un presente anclado al pasado, da cuenta de su situación actual de sufrimiento, a pesar de no estar viviéndolo en el presente, el recuerdo doloroso lastima su vida cotidiana presente. El último apartado señala un presente que vislumbra un futuro distinto, donde se sanan las heridas del alma y es posible continuar un desarrollo espiritual.

El uso de metáforas y comparaciones aparecen durante todo el escrito, debido a que no desea hablar de forma explícita lo sucedido porque no quiere evidenciar las acciones, ni a los miembros del grupo religioso. Estima que al igual que ella son víctimas de la violencia que ejercen sobre ellas. Sin embargo considera que personas que sufran algún tipo de opresión o violencia física, psicológica y espiritual podrán conectarse con el texto y sentirse aliviados, y con la posibilidad de salir de ese tipo de relaciones.

El texto anterior da cuenta de un proceso personal de la docente, que ocurrió de forma paralela, en el desplazamiento a investigadora, reconociéndose con la fuerza necesaria para abandonar prácticas sociales y participar en otras de forma voluntaria, además de identificar otro tipo de interacciones interpersonales, las relaciones simétricas amorosas construidas con los sujetos participantes en la investigación.

La docente reconoció su condición, logró empoderarse a través del proceso de formación doctoral y del desarrollo de la investigación, lo cual le permitió tomar nuevas decisiones personales y profesionales. Entrar en

el terreno de la investigación educativa de tipo aplicada conlleva un proceso de transformación, en primera instancia del investigador.

## **CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES**

En los contextos internacional y nacional convergen intereses de índole social, política y principalmente económica, donde la voz de la población y de los docentes que desarrollan el currículum, no ha sido escuchada, el nivel de acción y por consiguiente de transformación es limitado, motivo por el cual se requiere de una reflexión profunda en diversos niveles (curricular, pedagógico, didáctico y disciplinar), no menos importante, es rescatar el conocimiento construido, resultado de las interacciones del niño con el contexto social y cultural en donde se sitúa cada familia.

Las reformas educativas generadas por recomendaciones externas, así como la aplicación de la prueba PISA, con la urgencia constante por obtener resultados “favorables” no pueden ser la solución a las problemáticas locales que afectan a los niños y a sus familias; tampoco contribuyen para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, principalmente por las diferencias del contexto en el país.

No se trata de cubrir el requisito internacional y construir reformas curriculares o nuevos programas de la asignatura de español, capacitando al docente, para convertirlo en obrero de la educación que fabrica con los niños mano de obra capaz de comprender las indicaciones del patrón, a través de la comprensión lectora de textos (como manuales para la industria), cuya finalidad sea reducir el número de errores. Provocando urdimbres de esclavitud cada vez más finas y con la anulación de la identidad personal y social del ser humano. Se trata de buscar desde los

propios actores educativos y sociales formas de abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, que corresponda a usos a partir de necesidades personales que contribuyan al desarrollo personal y social.

Tampoco basta con un desarrollo curricular óptimo, es necesario comprender en forma compleja el acontecer cotidiano para que los procesos de enseñanza aprendizaje respondan a problemáticas genuinas de la comunidad educativa, responder al conflicto entre la articulación del currículum y la experiencia social y cultural de los niños, que poco se utiliza en la escuela para llevar a cabo los procesos de alfabetización mediante la cultura escrita del contexto.

Por lo tanto, el problema de estudio que se abordó estuvo centrado en el proceso de alfabetización, particularmente en la desvinculación que ocurre entre los propósitos que persigue la escuela y los que se buscan fuera del ámbito escolar (Lerner, 2004), y en el desconocimiento del uso de la lengua escrita en las prácticas sociales (Street, 1984; Kalman, 2004), es decir en la cultura escrita y desde lo que hacen los sujetos en su contexto.

Se identificó que la escuela tenía dos vacíos, por un lado la desarticulación entre lo curricular al interior del aula, con relación al conocimiento local de las culturas escritas, y por otro las nuevas culturas escritas en las que se encuentran inmersos los niños y sus familias, primordialmente la madre. Si bien, existe un esfuerzo por introducir el internet y una computadora por grupo escolar, el acceso limitado al uso y participación social con las TIC, no provoca una formación en torno a nuevas formas de comunicación y por consiguiente no existen acciones colectivas para el cierre de la brecha digital.

El propósito de la investigación fue conocer y comprender los procesos de alfabetización, considerando la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, para generar

nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto. Por lo tanto, dicho propósito se logró a partir del reconocimiento de la cultura escrita en los espacios generadores relacionados con situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias (Kalman, 2004) y en espacios de afinidad (Gee, 2004), en las prácticas sociales en que participan los niños y sus madres. Los cuales se ubican en un contexto en situación de vulnerabilidad, donde las mujeres sufren de doble opresión, de clase y de género (Lagarde, 2015).

Identificar cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres, permitió reconocer lo que se lee, escribe y habla en el contexto y la forma en que los niños y sus madres participan en las prácticas sociales de índole familiar, religiosa, institucional, económica y escolar. Además, se observaron dos prácticas particulares del contexto “envío y recepción de mensajes” y “escuchar, cantar y bailar canciones” vinculadas a situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias, que también suceden en *espacios de afinidad* (Gee, 2004).

A partir del reconocimiento de la cultura escrita se diseñó la propuesta de innovación pedagógica desde la perspectiva teórica sociocultural, donde se argumentó la influencia de la cultura escrita del contexto de los niños y sus madres en el proceso de alfabetización. En el capítulo tres se mostró cómo la cultura escrita de los niños se encuentra vinculada por la historia de vida de sus madres, que han transitado por diversas situaciones de exclusión y violencia estructural.

Se evidenció cómo es posible articular la cultura escrita de los niños y sus madres con el proceso de alfabetización, comprendiendo el valor de los conocimientos que poseen las madres, creando situaciones de participación. En el caso de Ester con la adaptación de un texto de origen español al contexto local, que se presentó a la comunidad educativa,

logrando mostrar la cultura de sus habitantes, donde subyacen sus prácticas sociales y la forma de ser y vivir en su contexto.

Lo anterior detonó la generación de nuevas prácticas sociales, Ester construyó eventos permeados por la cultura escrita del contexto, que contribuyeron a los procesos de alfabetización de los niños en la escuela, por ejemplo, como cuentacuentos, la llorona (narrando una leyenda) y el Grinch que reparte cartas para Santa Claus, entre otros, donde la participación en actividades escolares propició su proceso de empoderamiento.

Magdalena identificó que era posible aprender a leer y escribir de forma convencional, con ayuda de sus hijas avanzó en la evolución de la apropiación de la lectura y en el proceso de conceptualización de escritura, lo que detonó un proceso de empoderamiento, por lo tanto mejoró su autopercepción. En el pasado se consideró inexistente a causa de la falta de documentos de identificación y por la “ceguera” que decía padecer por la carencia de conocimiento formal de la lectura y la escritura. Por lo tanto la mujer cambió su posición ante el mundo, la percepción de sí y la forma de participar en ciertas prácticas sociales fueron distintas.

Para responder a la interrogante ¿cómo transformar el proceso de alfabetización mediado por la cultura escrita del contexto sociocultural hacia la generación de nuevas prácticas sociales? Las nuevas prácticas sociales surgieron a partir del tipo de relaciones interpersonales que se construyeron, las relaciones simétricas amorosas, intergeneracionales, en las que cada actor abonó a la formación de los otros y donde la palabra de cada ciudadano fue valiosa socialmente y contribuyó al empoderamiento, principalmente de las mujeres que han sido encargadas de la formación inicial de sus hijos.

Con relación a los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, se comprendió que la construcción del diálogo empático con

niños y madres de familia fomentó el desarrollo de relaciones simétricas amorosas. La construcción de esa forma de relación permitió adentrarnos al conocimiento del contexto local. Se comprendió que la forma de actuar, hablar, moverse y sentir de las madres y los niños correspondía a un entorno sociocultural, en un espacio y tiempo histórico, con la presencia de culturas escritas y nuevas culturas escritas. Por lo tanto, se encontró que hay prácticas sociales y usos específicos de la lengua escrita en el contexto, recuperado mediante las entrevistas casuales y en profundidad con dos madres.

El acercamiento de los niños a culturas escritas y nuevas culturas escritas diferentes y la forma en que los conocimientos que aportan ambas fueron trasladadas al aula, lo que permitió un real rescate de conocimientos del contexto y la construcción *real* de prácticas sociales de la lengua escrita en la escuela y en el contexto mismo, ya que los niños también trasladaron los conocimientos de su proceso de alfabetización académica a sus hogares, con sus familias y comunidad, por lo tanto el papel del niño se concibió como mediador bidireccional de la cultura escrita.

Conocer las prácticas y usos reales de la lengua escrita local, comprendiendo lo que piensan, dicen y hacen los niños y sus madres, además, su experiencia con relación a la cultura escrita aportó a la articulación de las prácticas sociales y los procesos que se realizan al interior del aula, es decir, a la generación de nuevas prácticas sociales.

Por lo tanto, se diseñaron mediante la propuesta de innovación pedagógica, actividades donde la participación de todos los sujetos fue significativa, las puertas del aula fueron abiertas física e intelectualmente, a través de reuniones con madres de familia con mayor frecuencia para llevar a cabo acuerdos y realizar actividades en conjunto, por ejemplo, la visita al Centro Histórico y la biblioteca de Pública de la UASLP, la

presentación de una obra de teatro, entre otras. En la organización, la palabra de todos fue relevante, de forma genuina quisieron aportar acorde a sus posibilidades y voluntad, donde surgieron las relaciones simétricas amorosas, con la participación para colaborar por el bien común, a través de prácticas de la lengua escrita reales que contribuyeron al proceso de alfabetización de los niños.

Esto generó una transformación del papel docente, se comprendió que el acto de leer es una toma de conciencia de la realidad para transformarla y transformarse a través del diálogo crítico con el otro, no sólo con adultos, también en un ambiente escolar con niños de educación primaria. Además, del respeto y el reconocimiento de la dignidad de cada uno, lo que generó una forma de relación interpersonal, con relaciones simétricas amorosas. El interés centrado en lo que realizan los niños y sus madres con la finalidad de conocer las prácticas y los usos reales de la lengua escrita local, permitió comprender los elementos que aportaron a la construcción de un puente que articuló las prácticas sociales y los procesos que se realizan al interior de la escuela.

La apertura hacia la admisión de los conocimientos de las madres en la escuela, además del uso de las prácticas sociales, detonó el proceso de empoderamiento de los dos sujetos que participaron de forma más cercana, que transcurrió mediante la relación simétrica amorosa construida entre los niños, las madres de familia y la docente, sostenida por el *compromiso* de los actores en la comunidad educativa.

Con la experiencia de Ester, al presentar la obra de teatro, los niños del primer grado de educación primaria tuvieron la enseñanza con una práctica real, el texto se escribió, revisó, actuó y leyó, sin partir de palabras largas o cortas descontextualizadas en la práctica de la lectura. El papel de la docente, por lo tanto, se transformó y ocurrió una desinstalación de la función como dadora de conocimiento, donde el

liderazgo de Marcos, hijo de Ester, toma el libreto y lee, con la iniciativa de las compañeras para participar, surgió ante un ambiente flexible, la práctica de la lectura fue concebida entonces como un medio, no un fin *per se*.

Se entró en contacto con una cultura escrita que construimos con la participación de todos, donde la disponibilidad y acceso, no solo a los materiales, sino a los procesos de alfabetización se hicieron presentes, la escuela se convirtió en un espacio generador de situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias.

El enfoque interaccionista a través del Modelo de análisis de la práctica constituyó un camino para la reflexionar sobre el actuar docente que permitió la toma de conciencia de la identidad en acto y develó claramente las invariantes situacionales y del sujeto. Por lo tanto un camino que condujo a la transformación de la práctica docente y posicionó a la docente como un investigador de la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje, que fue capaz de transformar además de su entorno, su propio ser.

La relevancia de la investigación está en la generación de nuevas prácticas sociales a través de la articulación de lo que sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje y los conocimientos de la cultura escrita en la vida cotidiana de los niños y sus madres, para abonar a una construcción más justa de atender las necesidades educativas de contextos específicos, que surja de los mismos actores, con la posibilidad de crear nuevas realidades donde las interacciones sociales contribuyan al desarrollo personal y social.

El estudio benefició un grupo de primer grado, a la escuela y al contexto vulnerable en el que se encuentra, semejante a varias colonias del país. Por lo tanto, al ser un estudio de caso (Stake, 1999) concibe la posibilidad de generalizarse y replicarse en otros espacios. El alcance del

estudio ocurrió en diferentes niveles, como enuncié en párrafos anteriores, nivel local en el contexto donde se desarrolló la investigación y a nivel nacional e internacional porque abona a la pedagogía crítica por ser un estudio desarrollado en educación básica vinculada con la vida de las mujeres, es decir intergeneracional que abonó a los procesos de alfabetización formales y fuera del ámbito escolar. Por otro lado, contribuye a la teoría sociocultural al introducir categorías como las relaciones simétricas amorosas y el empoderamiento de las mujeres con la participación escolar.

La limitante que se identificó en el estudio versó en la falta de perspectiva de género para trabajar a partir de ella, ya que es evidente que las mujeres en el contexto son violentadas de manera estructural, simbólica y al interior de los hogares. Por lo tanto, el empoderamiento logrado únicamente en el ámbito económico para la obtención de recursos materiales para sobrevivir no fue suficiente, pues el sufrimiento y las relaciones de poder siguen latentes oprimiendo de formas diversas.

Al generarse procesos de transformación, ocurrieron torbellinos que comenzaron en un punto central, al girar tocaron todo aquello que está a su paso, por lo tanto a los actores de la escuela y de la comunidad, con resistencia de algunos actores que no quieren o no pueden moverse de sus prácticas sociales, lo que ocasionó ciertos desacuerdos, ya que la construcción de relaciones simétricas amorosas no pueden coexistir con la opresión de cualquier tipo.

En la investigación sólo se atendió a un grupo, los implicados. Sin embargo, actualmente se trabaja en el mismo centro escolar y en colaboración con las docentes del centro se iniciaron diversos proyectos donde de forma similar se articuló lo que sucede en el contexto con la escuela (Méndez, 2016 y 2017), desde el ciclo escolar 2016-2017, se ha trabajado para romper barreras que de forma cultural se construyeron,

abriendo las puertas de la escuela en el sentido físico, intelectual, emocional y espiritual. Por lo tanto, las posibilidades de transformación serán más profundas, ya que se han abarcado aspectos sobre la menstruación consciente, buscando un acceso a la higiene menstrual para contrarrestar problemas de embarazo en edades tempranas.

Se comenzó el proyecto de huerto escolar con la posibilidad de una forma de autoconsumo, principalmente para las mujeres que se muestran más vulnerables en el contexto, esto a partir de mejorar las formas de alimentación a través de una muestra gastronómica en los años 2016, 2017 y 2018. En este sentido se han construido “Estrategias donde se articula la vida escolar y la comunidad, el barrio, tal vez una forma idealista de hacer escuela, pero con la posibilidad de transformar de a poco nuestra realidad” (Méndez, 2016).

El transitar por este proceso de formación doctoral para la investigación educativa fue una experiencia en diversos niveles, espiritual, del alma y corporal. El primero porque me permitió confrontar la cosmovisión personal con posicionamientos epistemológicos y paradigmas teóricos contrarios a las creencias y valores personales, lo cual propició un crecimiento espiritual. En este sentido, el reconocimiento como víctima de *abuso espiritual*, e inicio de un proceso de empoderamiento, que contribuyó para abandonar prácticas religiosas llevadas a cabo por más de una década, según se evidencia en el texto “Pero además, queda...” presentado en el apartado “4.3. El papel del docente como investigador”.

A nivel del alma, se construyeron nuevos conocimientos y se desarrollaron habilidades cognitivas que contribuyeron al desplazamiento de docente a investigadora, se experimentaron nuevas emociones, al comprender la realidad desde los otros, desde sus experiencias, conocimientos y sentimientos, con lo cual, algunos valores morales se reafirmaron y se adquirieron nuevos, principalmente permitió salir de una

actitud etnocéntrica y transitar hacia una mirada con perspectiva de género.

Acudir a espacios académicos e instituciones a nivel local, nacional e internacional colaboró en la construcción de la tesis, donde Vygotsky se hizo presente, ya que el conocimiento no se construyó en solitario, sino en el plano social, interpsicológico, para llegar a una reorganización en el plano intrapsicológico. En este sentido, con el desarrollo de la voluntad, ya que se aprendió a tomar nuevas decisiones en el ámbito profesional y personal, sobre todo decisiones conscientes, lo que implicó un nivel de desarrollo cognitivo mayor.

Finalmente, en nivel corporal, la investigación permitió experimentar nuevas sensaciones a través de una mirada transformada, con el resto de los sentidos agudizados, por lo tanto se escuchó, saboreó, olfateó y se sintió con la piel la realidad, antes conocida superficialmente, ahora percibida con todo el ser.

## Referencias

- Albarrán, C. y Carrasco, A. (2013). Aprender a leer, a escribir y a participar de los usos sociales de la lengua escrita. *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 51-89). México: Editorial Mexicana.
- Aldana, S. (2012). El podcasts en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 37(3), 9-26.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *Paquay, L., Altet, M., Charlier, É y Perrenoud, P* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- et. al. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. París: L'Harmattan.
- , I. Vinatier (2008). *Analyse chercheurs enseignement apprentissage interactions processus*. Collaboration praticiens. PUR.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- (2000). Literacy Practices. *Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London/New York: Routledge.

- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 24(2), 6-21.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 25(2), 6-23.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. s/p.
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 31(4), 35-67.
- Ceballos Hernández, A. (2009). El lenguaje oral en un contexto preescolar. Estudio etnográfico en el aula de tercer grado del jardín de niños Enrique Laubscher de Tlalnelhuayocan, Veracruz. *Memoria Digital del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Chartier, R. (1997). *On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices*. Baltimore-Londres: The John Hopkins University Press.
- (2003). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica. 2ª. ed. (2000).
- CEPAL (2000). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CONAPO. (2012), *Documento metodológico Proyecciones de la población de México 2010-2050*. México: CONAPO.

- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dyson, A. (1997). Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. *Language and Literacy Series, 2*. Londres y Nueva York: Teachers College Press.
- Duranti, A. y Goodwin, C. (eds.) (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Echeverría, J. (2005). La Sociedad de la Información en Europa. *INTERNET y la sociedad de la información. Una mirada desde la periferia. TOMO I*. Quito: Quipus, CIESPAL.
- (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista CTS*, 10, 171-182.
- Farr, M. (1994). En los dos idiomas: Literacy practices among Chicago Mexicanos. *Literacy across communities* (pp. 9-47). Cresskill: Hampton Press.
- (2009) Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 99-111). México: Siglo XXI Editores/CREFAL.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- (1991). DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN: PSICOGÉNESIS. *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. (pp. 20-35). Buenos Aires: Ainique.
- (1997). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.

- . (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- . (2004). Módulo III Aproximación de los niños al lenguaje escrito. *Guía de estudio. Programa de Educación Preescolar 2004* (pp. 37-41). México: SEP.
- . (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana, 3, s/p.
- . (2006b). Las Nuevas Tecnologías (TIC) en la interfaz entre bibliotecas y escuela pública. *El Bibliotecario*, 5(55), 2-7.
- . (2009). La alfabetización y el mundo digital. *Memoria del Congreso internacional del Mundo del Libro* (pp. 91-102). México: Fondo de Cultura económica.
- Fierro C. y Fortoul B. (2014). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*. Puntualizaciones. México: Documento de trabajo.
- y Fortoul, B. (2014). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables. Orientaciones para el trabajo de campo*. México: Documento de trabajo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- . (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- . (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

- (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2008). Paradigmas y Modelos de Cientificidad en la Ciencia Social. Terreno de Posibilidades para la Investigación Educativa. *La práctica de la Investigación Educativa. La Construcción del Objeto de Estudio*. México: UPN.
- Gairin, J. y Suárez C. (2012). Vulnerabilidad en educación Superior. *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en América Latina*. 39-62. Madrid: Wolters Kluwer
- Gee, P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol: Falmer Press.
- (2000). The New Literacy Studies. From 'Socially Situated' to the Work of the Social. *Situated Literacies. Reading And Writing In Context* (pp. 180-196). Londres: Routledge.
- Geertz, C. (1988). *Interpretación de la cultura escolar*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodman, K. (1983). Reading and writing relationships: Pragmatic functions. *Language Arts*. 5, 590-599.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The Consequences of Literacy. *Literacy in Traditional Societies* (pp. 1-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1984). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (ed.). (1986). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

- Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. *Revista educación y pedagogía*. 18(44), 71-87
- Hegel, G. (1993). *Ciencia de la Lógica. Primera parte*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx>
- INEE. (2008). *Pisa en el Aula: Lectura, México*. México: INEE.
- INEE. (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Harris, M. y Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults. And introduction*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Hernández, J., Alsati, M. y Arriaga, M. (2003). *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara: COMIE.
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 241-286). México: Editorial Mexicana.
- Heath, S. (1982). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp 91-117). Norwood: Ablex.
- (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An Ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Kalman, J. (1999). *Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información*. Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, 50, 28-46.
- (2000). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. Aportes de fin de siglo. *Lecturas para la educación de los adultos* (pp. 91-148). México: INEA-Noriega Editores.
- (2002). La importancia del Contexto en la Alfabetización. *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 24(3), pp. 11-28.
- (2003a). *Escribir en la Plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2003b). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(17), 37-66.
- (2003c). CULTURA ESCRITA. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *SABERES* 6(4), 3-9.
- (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: UNESCO, Institute for Education, Siglo XXI, SEP y BAM.
- (2004b). A Bakhtinian perspective on learning to read and write late in life. *Bakhtinian Perspectives on Language Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. y Méndez, A. M. (2003). Alfabetización y Educación Básica: Hacia una Integración Conceptual y Práctica. *Educación, Derechos Sociales y Equidad, tomo II. Educación y Género. Educación de jóvenes y adultos. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. (pp. 621-646). México: COMIE, SEP, ESU.

- (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 107-134.
- y Street, B. (Coords.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI Editores/CREFAL.
- Kaufman, A. (2007). El día a día en las aulas: situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua. *Leer y escribir, el día a día en las aulas* (pp. 219-237). Buenos Aires: AIQUE.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: VISOR DIS.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, D.F: Siglo XXI Editores, 2ª. ed. 2015.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal, F. y Matute, E. (2003). La diversidad disciplinaria de los estudios sobre el lenguaje. Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria (pp. 13-32). Guadalajara: universidad de Guadalajara.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-49). México: Editorial Mexicana.

- López, M., et. al. (2009). La adquisición de la lectoescritura en educación básica desde las teorías interaccionistas sujeto ambiente. El caso de tres escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.
- López, et. al. (2013). Investigación sobre la Investigación Educativa. Col. Estados del Conocimiento. México: COMIE- ANUIES.
- Marinho, M. (2009). Nuevas Alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 40-63). México: Siglo XXI Editores/CREFAL.
- Marx, K. (1995). *El Capital*. Fondo de cultura Económica.
- Marsh, et. al. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading research: Advances in theory and practice Vol. 3* (pp. 199-122). Nueva York: Academic Press.
- Matute, E. (2003). Introducción al estudio de la relación entre lectura y funcionamiento cerebral. *Cerebro y Lectura* (pp. 19-41). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, Graciela, "Violencia obstétrica", en Revista de Derecho y Familia de las Personas, Buenos Aires, núm. 4, diciembre 2009. Disponible en <<http://bit.ly/UjH62l>> [consulta: 5 de noviembre de 2012].
- Méndez, J. (2015). *Empoderamiento, generación de nuevas prácticas sociales de la lengua escrita*. Contribución, 13º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica (CD-ROM). Chihuahua, Chihuahua.

----- (28 de noviembre de 2016). ¿Qué sucede en la escuela?... más allá de la evaluación punitiva. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/que-sucede-en-la-escuela-mas-alla-de-la-evaluacion-punitiva/>

----- (11 de septiembre de 2016). Redignificar al docente frente al juego de la evaluación en la Olimpiada del Conocimiento Infantil. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/redignificar-al-docente-frente-al-juego-de-la-evaluacion-en-la-olimpiada-delconocimiento-infantil/>

----- (2018). Literacy Practices of Children and Their Mothers in a Specific Social and Cultural Context: Generating New Social Practices. *Cultural-Historical Psychology*. 14(1), 59-64.

Millán, K. (2017). Pluridiscursividad de la noción de vida cotidiana en las ciencias sociales. *Revista Katharsis*. 23(1), 202-217.

Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 28(4), 18-30.

Moll, L. (1993). Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). New York: Oxford University Press.

Mora, R. (2012). Literacidad y Aprendizaje de Lenguas: Nuevas Formas de Entender los Mundos y las Palabras de Nuestros Estudiantes. *Revista Internacional Magisterio* 10(58), 52-56.

OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (2010)*. Recuperado en: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

- . (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012-Resultados. Recuperado en: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OEI. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. París: OEI.
- . (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de Bicentenarios*. España: OEI.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. (Original inglés: Literacy and Orality. Cambridge University Press, 1991). Traducción española de Gloria Vitale. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, G. (2007). Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítica reflexiva en *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas* (pp-21-55). Madrid: Narcea.
- Plinio, A. y Márquez, G. (2010). *El olor de la guayaba. Conversaciones con Gabriel García Márquez*. México: Diana.
- Radford, L. (2014). La teoría de la objetivación. *Ruta maestra*. (9), 33-37.
- Reyes-Heroles, F. (2011). Resultados de la prueba PISA de la OCDE. *Revista Este País*. 237(1), 61-64.
- Rimari, W. (s/f). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodríguez, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad.

- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995). *Enfoques teóricos y ejes temáticos*. México: CINVESTAV-Sede Sur.
- (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubtsov, V. (2016). Scientific School of L.S. Vygotsky: traditions and innovations symposium (27-28 June 2016) Moscow State University of Psychology & Education. Moscow: ISCAR.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York: Basil.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*. (23), 26-34.
- Scribner, S. (1988). Literacy in Three Metaphors. *Perspectives on Literacy* (pp. 190-202). Carbondale y Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Segura, M. (2009). *La Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Sus prácticas de cultura escrita y sus espacios como generadores de su formación docente*. Tesis Doctoral DIE/CINVESTAV, México.
- (2013). El resquebrajamiento de la política educativa (RIEB. Primaria) y de las acciones oficiales para la formación continua en el Distrito Federal. Informe de investigación de Estancia Postdoctoral. México: UPN.
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.

- (1993). *Acuerdo Número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*, DOF. México: SEP.
- (2004). *Acuerdo Número 348 por el que se establece el Programas de Estudio para la Educación Preescolar*, DOF. México: SEP.
- (2006). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- (2009) *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (Puntos de continuidad y/o cambio)*. México: SEP.
- (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, DOF. México: SEP.
- (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- (2011). *Programa de estudios 2011. Primer grado*. México: SEP.
- (2011). *Español. Primer grado*. México: SEP.
- (2014). *Acuerdo Número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*, DOF. México: SEP.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (1988). Literacy practices and literacy myths. *The written word: Studies in literate thought and action* (pp. 55-72). Heidelberg: Springer-Verlag.

- (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2 (5), 77-102.
- (2005). *Understanding and defining literacy*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO.
- (2008). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-14). 2<sup>a</sup> ed. Nueva York: Springer.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tarrés, M. et al. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México.
- Torres, G (2004). *Tesis Pedagógicas. Gregorio Torres Quintero*. México: Universidad de Colima.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.
- (2000). Declaración del Milenio. Nueva York: UNESCO.  
Recuperado de:  
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/55/2>
- (2005). ¿Hacia la educación para todos a lo largo de la vida?. *En Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Vaca, J. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 17(3), 23-32.
- (1997). *El niño y la escritura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

----- (2000). Jerome no lee como debe... según las teorías contemporáneas de lectura. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. (21)4, s/p.

----- (2008). *Leer*. Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación educativa. Recuperado de [http://www.uv.mx/bdie/download/documents/vaca\\_leer.pdf](http://www.uv.mx/bdie/download/documents/vaca_leer.pdf)

----- y Hernández, G. (2006). Textos en papel vs. Textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?. *Perfiles educativos*. 28(113), 106-128.

Varela, N. (2013). *Feminismos para principiantes*. Barcelona: Novoprint.

Viñao, A. (1989). Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana. *Revista de educación*, 288, 35-44.

----- (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 3(1), 5-19.

Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 83-90.

----- (2012). The importance of cultural-historical theory of education: Reflections on learning, development, business and creativity. *Forum Oswiatowe*, 1(46), 141-156.

Vinatier, I. (2007) La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste, *Recherche et formation* [En ligne], 56, mis en ligne le 06 octobre 2011. Recuperado en: <http://rechercheformation.revues.org/860> Éditeur: ENS Editions. <http://rechercheformation.revues.org>.

- (Coord.) (2012). *Réflexivité et development professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse: Octares Editions.
- y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Trad. Español, Silvia Furió). Barcelona: Paidós.
- (1986). *Thought and Language*. London: The Massachusetts Institute of Technology.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V., Murcia, M. y Ames, P. (2004). Introducción Escritura y Sociedad. *Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas* (pp. 7-20). Perú: Pontificia universidad Católica del Perú.

## Anexos

### Apéndice A. Envío de mensajes por WhatsApp. Ejemplo de análisis de entrevista semiestructurada

- e) Entrevista No. 1 (alumna)
- f) **Investigador:** JMMG
- g) **Fecha:** 9 de enero de 2015. Duración: 7 minutos.
- h) **Lugar:** aula de la escuela.
- i) **Instrumentos:** diario de campo, audio-grabadora.
- j) **Código en la transcripción:**  
... pausa  
( ) Registro ampliado, movimientos, situaciones  
(( )) Consideraciones personales

Registro	Consideraciones, interpretación (inferencias, preguntas o representación de significados)
E: ¿cómo estás Alma? Aa: bien E: te voy a hacer una pequeña entrevista, ¿sabes qué es una entrevista? Aa: sí E: haber... Aa: es una...como una <u>interrogación</u> E: oye... y... ¿cómo fue que te sentiste en la actividad que hiciste? Aa: muy bien E: ¿por qué?	Establece límites entre ayudar a un compañero y hacerle el trabajo, lo primero permite que aprenda y lo segundo le hace daño (dimensión epistémica y comunicativa).

<p>Aa: porque... a mí me <u>enseñó algo... que podemos ayudar los otros, pero no le tenemos que escribir las cosas.</u></p> <p>E: ¿y cómo es eso?</p> <p>Aa: que nada más <u>les digamos como se escribe, no se la escribamos</u></p> <p>E: ¿por ejemplo?</p> <p>Aa: como un día... (recuerda ese mismo día de la actividad) <u>una amiga mía me estaba diciendo que... que le escribiera, pero yo le dije que no porque solamente la podía ayudar diciéndole que... cuáles palabras.</u></p> <p>E: ¿y a quién... ayudaste?</p> <p>Aa: ¿a quién ayudé? A Ximena... es que yo le dije: <u>Ximena no le te entiendo donde dice ju, aju, amiga.</u></p> <p>E: ¿amiga? aju</p> <p>Aa: sí, <u>quería escribir amiga, pero ella escribió a...ju, aju</u></p> <p>E: aju, en lugar de amiga.</p> <p>Aa: ajá</p> <p>E: ¿y luego que le dijiste?</p> <p>Aa: <u>Ximena es que aquí no te entendí nada</u></p> <p>E: ¿y qué te dijo?</p> <p>Aa: <u>no me dijo nada</u></p> <p>E: pero ¿le ayudaste?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿cómo le ayudaste?</p> <p>Aa: le ayudé <u>diciéndole palabras o sea cómo se escribía amiga.</u></p> <p>E: ¿y le dijiste las palabras o las letras?</p>	<p>¿Qué significa para ella enseñar?</p> <p>Valor ayuda y toma distancia de lo que no es. Otros se refiere a compañeros.</p> <p>Explica la diferencia entre ayudar y hacer el trabajo del otro.</p> <p>Hace diferencia de lo que le pide la amiga con los otros.</p> <p>No se niega a ayudar pero no le hace el trabajo. Muestra valores que ha aprendido.</p> <p>Le comunicó a su amiga que no le entendía porque no tenía correspondencia sonoro-gráfica en la escritura.</p> <p>Entiendo que le preguntó qué quería decirle, por eso entendió. Establece una diferencia entre lo que quería comunicar y lo que escribió.</p> <p>La práctica de la lengua escrita comprendió la oralidad, lectura y escritura.</p> <p>¿Por qué no le dijo nada?</p> <p>Identifica la palabra como palabra "amiga" la cual muestra un significado, al mencionar que una amiga le dijo.</p>
--	---

<p>Aa: las, letra por letra</p> <p>E: ¿le dijiste letra por letra?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: y... ¿cómo ves a tus compañeros en la actividad que hicimos?</p> <p>Aa: <u>algunos compañeros les estaban diciendo a Dante que no le entendió nada, y... yo no le entendí nada a Jovany porque decía que (refiriendo la letra q), la que (q) con... una "a", no le entendí nada (qa)</u></p> <p>E: ¿y ahí <u>cómo puedes hacerle?</u></p> <p>Aa: <u>¿cómo le pude hacer?</u> ((corrige el tiempo verbal en que le planteo la pregunta)), este, yo le empecé a leer, pero no le, o sea, decía una palabra, o sea, no era, nada más que no le entendí nada porque cuando usted dijo: ya, ya se paró (cuando indiqué que la actividad finalizó y que entreguen la hoja al compañero), no le entendí nada y se la regresé.</p> <p>E: ¿no supiste qué dijo?</p> <p>Aa: no</p> <p>E: ¿y le vas a preguntar?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: oye y ¿por qué crees que a Dante no le entendieron?</p> <p>Aa: porque, o sea, hizo su celular, pero... <u>escribió unas letras mal</u>, las letras que no iban con esas palabras.</p> <p>E: hígole ¿y quién le ayudó a Dante?</p> <p>Aa: yo</p>	<p>Identifica la diferencia entre palabra y letra</p> <p>Explica cómo realizó la actividad el compañero y el motivo por el cual no le entendieron, cosa que ocurrió con otros compañeros también</p> <p>Identifica no poder leer la (qa) al no existir en la correspondencia sonoro-gráfica relación de sonido, de acuerdo a sus conocimientos previos.</p> <p>Explica el motivo por el cual no pudo realizar correcciones al compañero (dimensión comunicativa).</p> <p>Tenía el instrumento mediador para la actividad, la hoja de máquina que representaba el celular.</p> <p>Identifica que las palabras se forman con determinadas letras.</p>
--	---

<p>E: ¿y cómo le ayudaste?</p> <p>Aa: le ayudé <u>diciéndole cómo se escriben</u></p> <p>E: mmm</p> <p>Aa: <u>no se lo hice</u></p> <p>E: ah, y ya le quedó escrito, ya se entendió</p> <p>Aa: sí, ya le <u>entendí</u></p> <p>E: ¿tú le entendiste?</p> <p>Aa: sí, porque yo lo leí lo que él escribió, que yo le dije</p> <p>E: luego le preguntaste a él o cómo</p> <p>Aa: no</p> <p>(se hace una pausa porque se apagó el equipo de video)</p> <p>E: oye y de la actividad qué piensas de lo que hicimos ahorita</p> <p>Aa: que estuvo bien</p> <p>E: ¿por <u>qué?</u></p> <p>Aa: <u>porque a todos nos dejó una enseñanza</u></p> <p>E: ¿tú crees?</p> <p>Aa: <u>yo creo que sí</u></p> <p>E: ¿en <u>qué?</u></p> <p>Aa: <u>en que podemos</u> ayudar a otros compañeros pero <u>no podemos hacerles el trabajo.</u></p> <p>E: mmm ¿y qué piensas del WhatsApp</p> <p>Aa: que <u>mi mamá dice que no le gustó eso.</u> ((hace alusión a las creencias de su mamá)) <u>según que, porque antes no existían los celulares.</u></p> <p>E: ¿y tú qué piensas?</p>	<p>Reflexiona sobre la correspondencia sonoro-gráfica (dimensión epistémica).</p> <p>La mediación a través de la interacción interpersonal, la comunicación a través de un medio.</p> <p>La lectura implicó comprensión “ya le entendí”.</p> <p>Reflexionó sobre la escritura de las palabras y colabora con el aprendizaje de su compañero (dimensión epistémica y comunicativa).</p> <p>Emplea el dictado pero en una situación real, para resolver un problema de escritura, no como mecanización (dimensión epistémica).</p> <p>Nuevamente menciona enseñanza ¿qué significa para ella?</p> <p>Ahora utiliza otro término trabajo ¿por qué? Puede ser que refiera algún conocimiento de la madre</p> <p>Alma es hija de Magdalena</p> <p>Muestra creencias y valores como ayuda, colaboración y trabajo (dimensión psicológica).</p> <p>Según su mamá, no ella.</p>
--	---

<p>Aa: que... no sé, <u>que a la mejor estuvo bien o mal</u></p> <p>E: ¿bien por qué y mal por qué?</p> <p>Aa: es que mira, es que mire ((hace cambio al hablar en primera a tercera persona)), este... hermana <u>tiene su tabled</u>, pero <u>nosotros tenemos internet</u>, <u>ella se mete</u> al ¿cómo se llama?...</p> <p>E: internet</p> <p>Aa: al internet, pero... ella se mete al Facebook y como todas mis primas tienen Facebook en su celular, todas se meten y encuentran chavos...</p> <p>E: mmm... y luego...</p> <p>Aa: yo he visto en las noticias que una señorita, una señorita, se encontró un señor muy grande con...un como un chavito, pero a la hora de que lo vio la mató</p> <p>E: se encontraron en otro lado</p> <p>Aa: sí, en el parque</p> <p>E: ¿por eso crees que está mal?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿y bien por qué?</p> <p>Aa: bien porque a la mejor los chavos no son malos... ((hace un juicio de valor)) pero... es que... ¿cómo pueden ser amigos? Primero empiezan como amigos y luego ya se ven.</p> <p>E: entonces es en lo que no estás de acuerdo, que se vean.</p> <p>Aa: es que... eso es lo que le conté...</p>	<p>Manifiesta creencias de la madre cuando da la respuesta (dimensión social y cultural).</p> <p>Instrumento tecnológico mediador.</p> <p>Habla en plural se considera poseedora del servicio.</p> <p>Emplea un término que “meter” puede significar (introducirse) en el ciber espacio.</p> <p>Alude a un ejemplo para argumentar por qué considera que está mal el uso del Facebook (dimensión social y comunicativa).</p> <p>Enuncia una fuente que le permite señalar otro ejemplo (dimensión epistémica).</p>
--	--

<p>porque lo vi en unas noticias, <u>mi mamá me dijo</u></p> <p>E: ¿y por qué sí sirve el internet, que sirva el WhatsApp?</p> <p>Aa: yo nada pienso que el internet si sirve <u>nada más para encontrar tareas...</u></p> <p>E: para eso sí...</p> <p>Aa: <u>¿cómo está el clima?... ¿cómo se vienen los terremotos o... algunas tareas así</u></p> <p>E: oye... y del WhatsApp, así de mandarse mensajitos por teléfono, ¿qué piensas?</p> <p>Aa: que... a mí no me gusta... yo si <u>tengo celular, pero no me gusta porque el mío no tiene (internet)</u></p> <p>E: no tiene para mandar mensajes, ¿por eso no te gusta?</p> <p>Aa: no me gusta, pero... a la mejor si me puedo meter a los juegos</p> <p>E: ¿y tú mamá manda mensajes por el WhatsApp?</p> <p>Aa: no</p> <p>E: ¿por correo?</p> <p>Aa: <u>los manda solamente por mensaje (celular)</u></p> <p>E: ah por mensaje con el teléfono (celular)</p> <p>Aa: si</p> <p>E: y ya escribe tu mami</p> <p>Aa: <u>ahí va...</u></p> <p>E: ¿y quién <u>le está ayudando?</u></p>	<p>Manifiesta creencias y un juicio de valor sobre lo que es bueno (dimensión social y cultural).</p> <p>Refiere el uso de internet como un medio para buscar información académica o de interés social (dimensión social, comunicativa y epistémica).</p> <p>No le gusta enviar mensajes porque no cuenta con el servicio en su teléfono (dimensión social y cultural).</p> <p>Su mamá realiza la actividad de mandar mensajes, es una actividad real que practica en forma cotidiana</p>
--	--

<p>Aa: <u>yo</u></p> <p>E: ¿tú? Apoco...</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿cómo le ayudas?</p> <p>Aa: <u>le digo a mi mamá, "mamá ¿a ver qué es lo que dice aquí? Y dice: pan...talón, le escribo palabras poco a poco</u></p> <p>E: ah... y ella te lo va leyendo</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: y luego ella no escribe o sí escribe</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿y cómo le ayudas en la escritura?</p> <p>Aa: <u>le voy diciendo cuál letra son, o sea a, b... (refiriéndose al abecedario) así</u></p> <p>E: bueno... algo más que me quieras decir</p> <p>Aa: no, nada más</p> <p>E: ¿te gusta trabajar con tus compañeros?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿conmigo, te gustó trabajar en la clase?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>Aa: porque <u>ustedes</u> (responde en plural, se refiere a los maestros en general) nos ponen unos trabajos muy interesantes</p> <p>E: ¿te pareció interesante?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿por qué?</p>	<p>(dimensión comunicativa).</p> <p>En una entrevista en profundidad la mamá de Alma aludió a que no sabía escribir en forma convencional. La respuesta de la niña indica que su mamá está en el proceso y refiere su colaboración, misma que mencionó su mamá (dimensión epistémica, social y comunicativa).</p> <p>Explica la forma en que le ayuda a su mamá a leer(dimensión epistémica).</p> <p>Explica la forma en que le ayuda a su mamá a escribir (dimensión epistémica).</p> <p>Habla en general de sus creencias sobre el trabajo de los docentes (dimensión comunicativa).</p>
---	--

<p>Aa: porque... tiene como un... ya sé que tiene una <u>enseñanza...</u> pero también tiene como... si yo tengo un celular de verdad <u>pero el mío no tiene eso, entonces yo no me puedo meter, pero puedo hacer un celular imaginario en mi <u>imaginación</u></u></p> <p>E: y jugar a escribir...</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿te gusta escribir?</p> <p>Aa: sí</p> <p>E: ¿por qué?</p> <p>Aa: porque siempre que [cuando] termino otra clase <u>escribo un cuento todo completo en unas libretas que yo tengo que ya no utilizo</u></p> <p>E: mmm te gusta</p> <p>Aa: mjm</p> <p>E: ¿y cómo le haces para escribir el cuento?</p> <p>Aa: <u>lo copio</u> del cuento</p> <p>E: ¿lo copias de un libro?</p> <p>Aa: sí... por ejemplo como el de la sirenita, ya lo había copiado</p> <p>E: ¿y no lo inventas tú, no has inventado?</p> <p>Aa: sí, <u>inventé uno</u></p> <p>E: ¿de qué inventas?</p> <p>Aa: <u>inventé uno de unos animalitos</u></p> <p>E: ¿y ese también te gustó?</p> <p>Aa: sí</p>	<p>Reflexiona sobre el acceso al uso de celular para enviar mensajes y cómo puede a través de la imaginación suplir el acceso limitado y realizar la misma actividad a través del juego, algo simbólico (dimensión epistémica y comunicativa).</p> <p>Muestra sus gustos (dimensión didáctica y comunicativa).</p> <p>Uso de la copia en forma espontánea (Dimensión epistémica).</p> <p>Reconoce la diferencia entre copiar un texto y escribir un texto (dimensión epistémica).</p>
---	---

## Apéndice B. Envío de mensajes por WhatsApp. Ejemplo de análisis de observación.

### a) Registro de observación:

**Lugar:** Esc. Prim. “Pedro Antonio de los Santos” C.C.T. 24DPR0417C

**Ubicación:** Colonia Casanova, al norte de la capital, San Luis Potosí

**Grado y grupo:** 2º grado de educación primaria

**Alumnos:** 35

**Fecha de observación:** viernes 9 de enero de 2015 a las 8:45 inició la clase y finalizó 9:57 (tiempo 1 hr 12 min).

**Instrumentos:** Cámara de video y audiógrabadora (teléfono celular), notas que tomó la docente titular del grupo.

### b) Código en la transcripción:

... pausa

( ) Registro ampliado, movimientos, situaciones

(( )) Consideraciones personales

No	Registro literal y ampliado	Consideraciones del investigador
1.	(Los niños tienen encima de la paleta de los mesabancos juguetes, porque los días viernes son días de “juguete”, llevan al salón de clases y tienen dos momentos del día en el que sacan los juguetes y juegan con sus compañero)	
2.	Ma: Buenos días niños	La docente saluda (polo pragmático y relacional)
3.	Aos: Buenos días maestra Juanita	(polo relacional)
4.	Ma: ¿Cómo les fue de vacaciones?	Plantea pregunta para iniciar la conversación (polo pragmático y relacional)
5.	Aos: ¡¡ Bien gracias!!	(polo relacional)
6.	Ma: Que bueno, el día de hoy vamos a hacer lo siguiente, antes de comenzar a trabajar les voy a pedir un favor, que me guarden todo lo que tengan arriba y solamente me deje la lapicera, nada más la pura lapicera, todo lo demás guárdenlo córranle, nada más la lapicera, les voy a empezar a contar, todo, todo.	Ocurre una tensión, los niños tienen juguetes y se encuentran jugando cuando ella llega al aula. Propone orden antes de iniciar la actividad, establece un mínimo acuerdo para iniciar la tarea, establece una consigna (polo pragmático y relacional)
7.	(Los niños y niñas comienzan unos a guardar	Puede considerarse una forma de comunicarse cultural proveniente

<sup>4</sup> Inicio de la sesión considero ese espacio de comunicación entre la docente y sus alumnos para conversar en forma cotidiana como el primer episodio del registro. (tiempo 7 min)

	los juguetes debajo del mesabanco o en las mochilas, otros sacan lapiceras o únicamente el lápiz).	del origen de educación patriarcal de la docente.
8.	Ma: ¿Listos?	
9.	Ángel: Se me olvidó (no se escucha)	Ocurre un imprevisto (tensión),
10.	Ma: Se te olvidó ¿qué hijo? (la maestra se acerca a Ángel)	algunos alumnos no traen la lapicera o el lápiz (ausencia de material previsto en la planificación). La docente gestiona y hace un ajuste para asegurarse de que todos traigan el material necesario para realizar la actividad, solicita ayuda al grupo (polo pragmático y relacional)
11.	Ángel: La lapicera	
12.	Ma: ¿No traes lapicera? (se dirige a Ángel que asienta con la cabeza)	
13.	Ma: ¿Alguien que tenga un lápiz que te preste? (se dirige al grupo)	
14.	Oscar: Yo te presto Ángel	
15.	Ma: Todos traen lápiz, bien levante la mano quien tienen lápiz su lapicera arriba y quien ya guardó todo.	La maestra en colaboración con los alumnos resuelven el hecho de que falten lápices para realizar la actividad (polo relacional)
16.	(Algunos alumnos levantan la mano, otros dicen sí, algunos no contestan y continúan buscando su lapicera o lápiz mientras murmuran)	
17.	Ma: ¿A quién esperamos? Bien, fíjense bien	
18.	Christopher: Maestra, se me olvidó el lápiz	
19.	Ma: Ah, a su compañero se le olvidó el lápiz, alguien que traiga un lápiz que le preste, alguien más falta de lápiz (se dirige al grupo) ¿nadie?	
20.	Ma: ¿Tú lapicera? (le pregunta a un alumno que no ha sacado el material)	
21.	Ao: Yo le presto lápiz (un compañero ofrece ayuda en forma espontánea)	
22.	Ma: Levante la mano quien ya está listo (se escucha silencio)	(polo relacional)
23.	Ma: (Se dirige a los alumnos y se ubica frente al grupo, dando la espalda al pintarrón) vamos a comenzar a trabajar, fíjense bien lo que vamos a hacer, primero vamos a comenzar platicando, ¿cómo les fue en vacaciones?	El docente retoma nuevamente la actividad después de a ver resuelto el imprevisto y expresa lo que realizarán y plantea una pregunta para iniciar el diálogo (polo pragmático y relacional)
24.	Aos: ¡¡Bien!! (contestan niños y niñas al unísono)	
25.	Ma: Alguien que quiera comentar ¿qué fue lo que hizo? (dos alumnos levantan la mano)	Plantea pregunta (polo pragmático)
26.	Ma: A ver Christopher y después Hernán, al final Ángel.	
27.	Christopher: A mí mi papá y mi mamá me dieron una Tablet (se refiere a un juguete con la forma del aparato electrónico)	Hace referencia a su cotidianeidad e intereses (polo relacional)
28.	Ma: Ah, ¿y estas contento?	Plantea pregunta y solicita complemento (polo pragmático)

29.	Chistopher: <b>Sí</b>	(polo relacional)
30.	Ma: <b>Hernán</b> (da la palabra)	Docente da la palabra (polo relacional)
31.	Hernán: <b>A mí me dieron un transformer</b>	(Polo relacional)
32.	Ma: <b>¿Un transformer?</b>	Docente repite (polo pragmático)
33.	Hernán: <b>Sí</b>	
34.	Ma: <b>Wuau, Ángel</b>	Da la palabra (polo relacional)
35.	Ángel: <b>A mí mi papá y mi mamá me dieron dinero para que me comprara un celular y una Tablet (en ambos casos se refiere a juguetes cuya similitud es la de los aparatos electrónicos citados).</b>	Hace referencia a su cotidianidad e intereses (polo relacional)
36.	Ma: <b>¿Un celular y una Tablet? Órale</b>	Docente repite y da la palabra (polo pragmático y relacional)
37.	Ma: <b>A ver Melina</b> (da la palabra a la niña que tiene la mano levantada)	
38.	Melina: <b>A mí me compraron una lapicera nueva para mis útiles</b>	Muestra su cotidianidad (polo relacional)
39.	Ma: <b>¿Una lapicera nueva para tus útiles? (se dirige a Melina)</b>	Docente repite, plantea otra pregunta y da la palabra (polo pragmático y relacional)
40.	Ma: <b>Bueno, y ¿cómo se sintieron en vacaciones? ¿contentos? (se dirige al grupo)</b>	
41.	Ma: <b>Pedro levantaste tu mano</b>	
42.	Pedro: <b>(Levanta la mano) es que a mí se me murió mi abuelito</b>	Muestra su cotidianidad y manifiesta sus emociones (polo relacional)
43.	Ma: <b>¿Qué?</b>	Pregunta
44.	Pedro: <b>Se me murió mi abuelito</b>	
45.	Ma: <b>¿Y cómo te sientes? (se acerca a Pedro y lo abraza)</b>	Plantea pregunta solicitando complemento y expresa afecto a través del abrazo (polo pragmático relacional)
46.	Pedro: <b>Triste</b>	Manifiesta emociones (polo relacional)
47.	Ma: <b>A veces pasan experiencias que no entendemos, verdad ¿qué piensas tú de eso?</b>	El docente solicita justificación y explicación al suceso (relacional)
48.	Pedro: <b>Que mi abuelito está arriba con diosito</b>	Manifiesta sus creencias religiosas (polo relacional y cultural)
49.	Ma: <b>Ah, que tu abuelito está arriba con diosito... pero sí tienes ganas de trabajar Pedro</b>	Repite lo que dijo el alumno y plantea una pregunta diferente, la maestra muestra creencias respecto a que ante ese tipo de acontecimientos e puede perder el ánimo (polo relacional y cultural) no se aborda el tema de la muerte ni se le hace ningún tipo de recomendaciones al niño.
50.	Pedro: <b>Sí</b>	
51.	Bryan: <b>A mí mi papá me dio un patín</b>	El compañero no escucha o se distrae e interrumpe la conversación y alude a su situación cotidiana

52.	Ma: A ti tu papá te dio un patín, pero sí tienes ganas de trabajar Pedro, ¿sí? o no muchas ¿sí? ¿sí?	La docente atiende a Bryan y le repite su participación, retoma la conversación con Pedro repitiendo la pregunta
53.	Pedro: (Asiente)	
54.	Ma: Bueno, ahorita vamos a trabajar entonces, ya estamos trabajando	La docente retoma la actividad (polo pragmático)
55.	Gael: A mí Santa Claus me trajo una patineta y unos patines, yo creo que me lo trajo para que me partiera todo	El alumno en forma espontánea manifiesta su cotidianeidad, creencias y opinión respecto a una experiencia particular (polo relacional)
56.	Ma: ¿Te los trajo para qué?	La docente plantea pregunta (polo pragmático)
57.	Gael: Para que me partiera todo	
58.	Ma: ¿Cómo que para que te partieras todo? (se acerca a Gael)	Plantea pregunta para que el alumno justifique (polo pragmático y relacional)
59.	Gael: Que me trajo una patineta que ni siquiera me sirve y cada vez que le intento me caigo	El alumno argumenta conforme a su experiencia (polo epistémico y relacional)
60.	Ma: Jajajaj entonces crees que no era buena la intención de Santaclaus o ¿qué?	Plantea pregunta y solicita complemento (polo pragmático)
61.	Fidel: ¡Tú se lo pediste! ((como indicando que de qué se queja))	El compañero argumenta
62.	Gael: ¡No, yo no se lo pedí!	Responde
63.	Ma: Tú le pediste eso? ¿	Plantea pregunta (polo pragmático)
64.	Gael: (Mueve la cabeza indicando negación)	
65.	Ma: Y entonces ¿qué crees que puedas hacer?	Plantea pregunta para avanzar la (polo pragmático)
66.	Ángel: Yo creo que sé, que puede hacer	Considera una posible solución y participa (polo epistémico)
67.	Ma: ¿Qué?	Plantea pregunta
68.	Ángel: Irse sentado y hacerle así (mueve los dos brazos a los lados)	Aporta solución al problema del compañero (polo epistémico)
69.	Ma: Ángel te da una solución ¿cómo ves Gael?	Reorienta la conversación y modera los intercambios (polo pragmático y relacional)
70.	Ma: Dile cuál solución Ángel	
71.	Ángel: Que te vayas sentado y le vayas dando con los pies	Repite la solución que considera (polo epistémico)
72.	Gael: No es de las patinetas normales	No se convence y argumenta (polo relacional)
73.	Cristopher: Es de las que tienen... dos llantas	
74.	Ma: (Fabiola levanta la mano) a ver, a usted	Regula la palabra (polo relacional)
75.	Fabiola: A mí me trajo un escuter y un piano	Participa (polo relacional)
76.	Ma: (Repite lo que dijo Fabiola) bueno, un escuter y un piano	
77.	Ma: Fíjense bien lo que vamos a hacer	
78.	Ma: (Se escucha ruido) a ver, por ahí vi a un niño...	
79.	Fabiola: Los patines de...(dice en voz baja y	(7 min)

	la maestra no lo escucha)	
80.	Ma: Y compañeros, que están jugando, y no sé si están, no importa que estén haciendo otra actividad, o sea, manual o que a lo mejor estén sacándole punta, pero lo que sí es importante, que estemos escuchando a los compañeros, porque si nos ponemos a platicar con la compañera de al lado ya no vamos a alcanzar a escuchar, este...	Regula el orden (polo relacional )
81.	Ma: Bueno, todas esas cosas que ahorita platicaron, acerca de cómo les fue en vacaciones, a veces eh... nos comunicamos de diferentes formas, hace ratito dijeron que uno de sus compañeros tiene... o traía celular, compró un celular, levante la mano quien ha visto, a sus mamás o a sus papás comunicarse con un celular...	Continúan con la secuencia didáctica (polo pragmático)
82.	Ma: (La mayoría de los alumnos levanta la mano) la mayoría, y ¿cómo le hacen?	Polo pragmático y epistémico
83.	Fidel: Mal, marcan los números (dice en forma espontánea)	Los niños aluden a las actividades que deben realizar para comunicarse.
84.	Ma: Marcan los números, ¿y luego? (repite la respuesta de Fidel)	Reafirma proposición (polo pragmático)
85.	Vanesa: Se ponen a llamar (contesta en forma espontánea mientras sus compañeros escuchan)	
86.	Ma: ¿Le ponen a llamar? (Gael levanta la mano) a ver Gael	Da la palabra (polo relacional y epistémico)
87.	Gael: También se pueden comunicar, con... chateando	Da un ejemplo (polo epistémico)
88.	Ma: Chateando, y ¿cómo es chatear?	Formula pregunta a partir de la respuesta (polo epistémico y pragmático )
89.	Xóchitl: Mandas un mensaje... (no audible, Xóchitl participó con voz muy baja)	Explica
90.	Ma: Ah dice Xóchitl que mandas un mensaje, y se lo envías, y la otra persona, te lo envía a ti	Repite la respuesta y reafirma
91.	Doña Inés: (Abre la puerta la señora intendente) con permiso	Ocurre una pequeña interrupción que no afecta la dinámica de la clase (polo relacional)
92.	Ma: Hola, buenos días (la maestra se acerca y le da un beso y un abrazo para saludarla)	
93.	Ma: A ver, de ahí...perdón a ver Gael (señala con el dedo índice)	
94.	Doña Inés: Maestra Juanita buenos días	
95.	Ma Observadora: Buenos días (la maestra titular del grupo que funge como observadora también saluda)	
96.	Cristopher: Haga de cuenta que está una	Explica

<sup>5</sup> La maestra cambia la temática de la conversación e inicia el diálogo sobre los medios de comunicación electrónicos, considero este momento el segundo episodio. (tiempo 4 min 20 segundos)

	foto, y ahí ya te dice el nombre, y entonces ahí le aplanas y ya te empieza a contestar	
97.	Ma: Ah, dice que hay una foto y está el nombre, y ahí le aplanas y te empieza a contestar, y ¿Cómo se llama eso? (se dirige al grupo)	Repite, reafirma y elabora pregunta
98.	Vanesa: Mensaje	
99.	Ma: ¿Mensaje?	Cuestiona
100.	Cristopher: No	Responde y contradice a la compañera
101.	Ma: ¿No?	Los alumnos participan en forma voluntaria aportando los referentes con los que cuentan, conocimientos previos, derivados principalmente de las experiencias cotidianas y de lo que observan que realizan sus familiares.  La docente cuestiona y reafirma algunas respuestas que aportan los alumnos sobre una práctica social de la lengua escrita y el funcionamiento del medio de comunicación.  (polo epistémico)
102.	Ao: Chatear	
103.	Ma: ¿Chatear?	
104.	Ao: No	
105.	Ma: Tampoco, entonces ¿Cómo se llama?	
106.	Cristopher: Es que tiene una foto, o sea, y dice el nombre y cuando le aplanas, este te lo tienes que poner aquí y ya te empieza a... y ya a los tres ya empieza a marcar	
107.	Ma: Ah, dice, a ver, (Pedro levanta la mano) ¿Cómo se llama Pedro? tú sabes	
108.	Pedro: Viene en la computadora y chatean	
109.	Ma: En la computadora chatean, y en el teléfono entonces ¿Cómo se llama?	
110.	Isaac: (En forma espontánea) mensaje (la maestra no lo escucha ni lo ve)	
111.	(Levanta la mano y la maestra la señala indicando que le corresponde tomar la palabra)	
112.	Xóchitl: Mensaje Whats App.	
113.	Ma: ¿Cómo?	
114.	Isaac: ¿Whats App?	
115.	Ma: Ah ¿Están de acuerdo? ¿Sí existe eso? ¿Quién conoce eso?	
116.	Ao: ¿El Whats App?	
117.	Ma: Ajá y ¿Qué será eso? a ver ¿Quién me platica? (parada frente al grupo, la mayoría escucha la pregunta)	
118.	Aa: Son los como mensajes	
119.	Ma: ¿Cómo mensajes? (se dirige al niño)	
120.	Aa: Dijo mi mamá que tiene una foto, con, una con mi papá, eh ahí le, él puede ver lo que dice y ya ella le dice que sí	
121.	Ma: Ella le regresa, mensaje, ah y levante la mano quien de su mamá o su papá tiene Whats App	
122.	Ángel: Yo, Maestra, yo tengo mi...	
123.	Ma: ¿Sí? y ¿Se mandan mensaje?	
124.	Chistopher: Yo a mi hermana	Manifiesta formas de relacionarse en su hogar (polo relacional)
125.	Ma: A tu hermana, y ¿Qué le dices en el mensaje?	
126.	Chistopher: Mm nada, nomás que, ahí vive conmigo	

127.	Ma: Oigan y para utilizar el Whats App ¿Qué se necesita?	(polo epistémico)
128.	Vanesa: Tener internet	
129.	Ma: Ah... tener internet (hace una entonación donde afirma la respuesta) ¿Alguien sabe qué es el internet?	
130.	Cristopher: Ahí puedes mostrar canciones y	Los alumnos manifiestan conocimientos que aluden a la utilidad del internet.
131.	Aas: Videos...	
132.	Oscar: Ahí mi hermana tiene un celular que tiene... videos	
133.	Aos: Videos	
134.	Isaac: Videos, videos, videos, videos (repite varias veces a manera de juego)	
135.	Ma: A ver, vamos, a escucharnos, sigue... (señala al compañero que va a participar con el dedo índice) el compañero para escuchar qué dice	Gestiona orden (polo relacional y pragmático)
136.	Aa: Videos	Los alumnos aluden a lo que pueden encontrar en internet (polo epistémico)
137.	Ma: Videos, ¿Qué más?	
138.	Oscar: Canciones	
139.	Ma: Pero ¿Qué? a ver, ya me dijeron qué se puede buscar, pero ¿Qué es el internet?	
140.	Fabiola: Ahí puedes buscar las...	
141.	Ao: Lo que necesitas	
142.	Fabiola: Lo que necesitas de tarea	
143.	Ma: Puedes buscar lo que necesitas de tarea, pero ¿Qué es?	
144.	Xóchitl: El internet es como un cable que ahí... (la maestra interrumpe la explicación)	
145.	Ma: A ver, ¿Están de acuerdo con Xóchitl?	
146.	Isaac: Yo sí	Se dialoga sobre el concepto de internet (polo epistémico)
147.	Ma: Pero no escuchamos, a ver Xóchitl	
148.	Xóchitl: Con unos cables... el internet	
149.	Ma: Fue por unos cables, hay... como una señal	Gestiona orden (polo relacional)
150.	Christopher: También este te pueden robar el internet	
151.	Aa: Ajá	
152.	Christopher: Mi hermano se lo roba	
153.	Isaac: Se pueden robar el internet	
154.	Fabiola: Pero si tienen la contraseña	
155.	Ma: Y robarse el internet ¿Será válido? o ¿Qué piensan ustedes de eso de robarse o no robarse el internet?	
156.	(Nadie responde y Claudia envía un mensajito en hoja a su compañera)	Los alumnos y la maestra dialogan acerca del robo del internet y los alumnos comunican referentes (polo epistémico)
157.	Ma: Levanten la mano quien no se robaría el internet	
158.	Ao: Yo no (la mayoría de los alumnos levantan la mano indicando que no robarían)	
159.	Ma: ¿No? ¿Por qué no?	
160.	Xóchitl: (Levanta tímidamente el dedo índice) yo lo tengo contratado	

161.	Ma: Porque tú lo tienes contratado	
162.	Aa: Porque es malo robar	
163.	Ma: Porque es malo robar, no es correcto robar	
164.	Ángel: Porque luego si alguien se da cuenta...puedes ir a la cárcel	
165.	Ma: Pero ¿Lo robarías tú?	
166.	(Ángel mueve la cabeza indicando negación)	
167.	Ma: ¿No?	
168.	Vanessa: Porque yo ya tengo	
169.	Ma: Porque tú ya tienes señal	
170.	Andrea: Porque si no, pensarías que es otra persona y la acusarías	
171.	Ma: Te podrían acusar	
172.	Ma: Bueno, fíjense lo que vamos a hacer ahora, vamos a jugar, al WhatsApp	
173.	Ao: Ahí yo, sí	Los alumnos colaboran con la docente en la organización de la actividad (polo pragmático)
174.	Ma: Pero, con una hojita, fíjense bien, a ver levanten la mano...	
175.	Isaac: yo quiero...(levanta la mano)	
176.	Ma: ¿Cómo se les ocurre, que podríamos jugar a WhatsApp? y vemos ahorita si están esas ideas, o no.	
177.	Isaac: Si traen su celular ahí pueden ser...	
178.	Ma: (Se dirige a Isaac haciendo un movimiento con la mano) espérame...	
179.	Ma: Eh...hija (se dirige a una niña que conversaba con otra), ¿Qué vamos a hacer?	
180.	Aa: Hablar por WhatsApp	
181.	Ma: ¿Hablar por WhatsApp? bueno... vamos a decir cómo podemos jugar al WhatsApp, ¿Qué necesitamos?	
182.	Aos: (La mayoría escucha)	
183.	Aa: una hoja	
184.	Ma: a ver, una hoja	
185.	Ao: hacer un dibujo	
186.	Ma: hacer dibujos ¿Qué más?	
187.	Vanessa: (no audible)	
188.	Ma: ¿Mande? escribir, ¿Para usar el Whats App se necesita escribir?	
189.	Aos: No	
190.	Aas: Si	
191.	Ma: ¿Si o no?	
192.	Aos: Si	
193.	Ma: ¿Por qué sí se necesita escribir? (varios alumnos y alumnas levantan la mano)	Plantea preguntas y los niños aluden a conocimientos previos en torno a la práctica social (polo epistémico).
194.	Cristopher: Para mandarle lo que le quieres decir	
195.	Ma: Para mandarle lo que le quieres decir, ¿Y solamente escribir, o se necesita otra cosa?	

<sup>6</sup> El tercer episodio alude a la organización de la actividad. (4 min, 40 segundos)

196.	Ma: ¿Qué se necesitará?	
197.	Aas: Tener internet	
198.	Aos: (la mayoría escucha, algunos guardan o sacan cosas de sus mochilas o hablan algo en corto con el compañero cercano)	
199.	Aas: Ponerle caritas	
200.	Ma: Ponerle caritas, y eso ¿qué es?	
201.	Cristopher: Es que te metes este, a un cuadro y ahí te empieza a pasar las caritas y le puedes poner la que tú quieras.	
202.	Ma: Y esas caritas ¿qué indican?	
203.	Aos: (Levantar la mano)	
204.	Ma: A ver (da la palabra)	
205.	Melina: La persona que está chateando con la otra persona.	
206.	Ma: Y ¿Qué les dicen las caritas?	Alumnos aluden a conocimientos previos respecto al cómo se comunican a través de esa práctica social y lo que significan los mensajes con el uso de imágenes (polo epistémico)
207.	Cristopher: Si está una triste, es que está triste, y si está una feliz, es que está feliz.	
208.	Isaac: Y si está una con unos cuernos, está enojado	
209.	Ma: Eh con unos cuernos está enojado, y esas caritas ¿También son mensajes? o ¿Esas no?	
210.	Aa: No, esas no	
211.	Aa: Son mensajes	
212.	Aos: (Algunos alumnos levantan la mano, otros sacan punta del lápiz y unos más preparan una hoja para la actividad)	
213.	Ma: ¿También?	
214.	Ao: Sí, también	
215.	Ma: Y ¿Aunque no escriban?	
216.	Ao: También sirven las caritas para que	
217.	Aos: Para que te las pongan	
218.	Ao: Y para que... ahí lo discuten y...	
219.	Aos: (Hablando al mismo tiempo)	
220.	Ma: Como se sienten, ah, bien, fíjense entonces lo que vamos a hacer, no vamos a sacar hojas, se me hace que hay compañeras que están, platicando entre ellos y no estamos escuchando, ¿Sí? es importante escuchar lo que dicen nuestros compañeros, porque al escucharlos aprendemos, ¿Para qué servirá escuchar al otro?	Gestiona orden y solicita la escucha atenta (polo pragmático y relacional)
221.	Aa: Para aprender	Continúa la organización de la actividad con la participación de algunos alumnos y alumnas (polo pragmático)
222.	Ma: Aprender, ¿Para qué más?	
223.	Aa: Aprendemos otras cosas	
224.	Ma: A lo mejor lo que dijo el otro, "ay, no se me había ocurrido, no había pensado eso", bueno, ya dijimos, no, yo no he pedido que saquen hojas, ninguna, ¿Sí? vamos a esperar.	
225.	Aas: (Algunas alumnas guardan las hojas	

	que habían preparado para la actividad)	
226.	Ma: Estamos viendo ahí lo que necesitamos, ¿Sí? ¿Qué dijeron que ocupábamos? hojas, ¿Qué más?	
227.	Ao: Y dibujos	Se ponen de acuerdo en la función de los materiales para organizar el juego del WhatsApp. (polo pragmático y epistémico)
228.	Aa: Internet	
229.	Ao: Y las manitas	
230.	Ma: A ver, hojas, ¿Para qué las hojas?	
231.	Aa: Para poner	
232.	Aa: Para poder escribir	
233.	Ma: Para poder escribir ahí	
234.	Aa: Y ahí va ser el teléfono o la Tablet	
235.	Ma: A ver la compañera de allá	
236.	Aa: Para comunicarnos	
237.	Pedro: Yo tengo unos de, yo tengo una calculadora (en forma espontánea)	
238.	Ma: Ah muy bien	
239.	Aa: Para comunicarte con tus otros compañeros	
240.	Ma: Para comunicarte, con tus otros compañeros, entonces la hoja va a ser como si tuviéramos un ¿Qué?	
241.	Aa: Un celular	Los niños aluden a conocimientos previos en torno a la práctica social y la importancia de la comunicación. (polo epistémico y pragmático)
242.	Ma: Un celular, la hoja va a ser nuestro celular, y es para comunicarnos, y ¿Será importante comunicarnos?	
243.	Ao: ¡Sí!	
244.	Aos: ¡Sí!	
245.	Ma: ¿Sí?, a ver, dime, ¿Por qué consideras importante comunicarnos con nuestros compañeros?	
246.	Aa: Eh porque, luego no entiendes lo que te dicen	
247.	Ma: Luego no entiendes lo que te dicen	
248.	Cristopher: O porque... o porque, estás lejos y necesitas decirle una cosa importante	
249.	Ma: Ándale, también	
250.	Fabiola: Haga de cuenta que como si ella no escribió la tarea, ella le puedes mandar la tarea.	
251.	Ma: Le puedes mandar la tarea ahí, "oye te dejaron de tarea esto", bueno, necesitamos aparte de las hojas, es donde vamos a escribir, ¿Qué más ocupamos?(toma el plumón y escribe en el pintarrón)	(Polo pragmático)
252.	Aa: Colores	
253.	Aa: Lápiz	
254.	Ma: Lápiz (escribe)	
255.	Aa: Dibujos	
256.	Ma: Y los dibujos, ¿Los vamos a sacar de ahí o los vamos a hacer nosotros?	
257.	Aa: Los vamos a hacer nosotros	

258.	Ma: Nosotros, porque en ese caso no tenemos celular ¿Verdad?, bien, pueden platicar de lo que ustedes quieran, pero, vamos a poner algunas condiciones, son como reglas o como, para poder hacer la actividad y todos entendernos, ¿Qué podríamos poner?, de reglas para poder funcionar en esta actividad, ¿Sí? a ver, ¿Qué se te ocurre?	
259.	Melina: No robarse el internet	
260.	Ma: No robarse el internet, ¿Por qué?	
261.	Melina: Porque si uno está bien, si uno está jugando bien los videos o películas, pues, el otro cable... pues si lo tiene pues ella le va a robar.	
262.	Ma: A ver (da la palabra señalando a la alumna con el dedo índice)	
263.	Vanessa: También... tienes que...	Establecen acuerdos para realizar la actividad (polo pragmático y relacional)
264.	Ma: Para qué...	
265.	Vanessa: No jugar con los juguetes	
266.	Ma: Bien, no jugar con los juguetes, ¿Están de acuerdo con eso que sugiere su compañera?	
267.	Aas: No	
268.	Aos: Si	
269.	Ma: ¿No?	
270.	Ao: Si	
271.	Ma: A ver, eh si ¿Seguro? o ¿No?, Cristóbal (se refiere a Cristopher)	
272.	Cristopher: No	
273.	Ma: Si Cristóbal, no, ¿Por qué no?	
274.	Ao: ¿Qué dijo?	
275.	Ma: Ella dice, propone que para hacer esta actividad, no juguemos con los juguetes que traen, ¿Están de acuerdo, o no?	
276.	Aos: Siiii	
277.	Ma: Eh, a ver, ¿Quién está, quién no está de acuerdo?, para ver por qué no y cómo le podemos hacer.	
278.	Cristopher: Ya cambié de opinión	
279.	Ma: ¿Cambiaste de opinión?	
280.	Cristopher: Si	
281.	Ma: Entonces ¿Estás de acuerdo, o no?	Los alumnos proponen las reglas para que funcione la actividad y la docente cuestiona a los alumnos sobre la pertinencia de las mismas y si aceptan o no la sugerencia, solicita en algunos casos la justificación o bien se busca el cumplimiento de la misma, como
282.	Cristopher: (asiente)	
283.	Ma: ¿Si? bueno, entonces, no vamos a sacar juguetes, ¿Si?	
284.	Aa: Ni jugos, porque el ruido se terminó (la maestra no escucha)	
285.	Aos: (risas)	
286.	Ma: Guardar juguetes entonces, ¿Todos	

<sup>7</sup> En el episodio cuarto se gestionan acuerdos, condiciones para la realización de la actividad. (9 min, 30 segundos).

	¿tienen los juguetes guardados?	cuando guardan los juguetes (polo pragmático y relacional)
287.	Fabiola: Maestra, ella también lo tiene (levanta un muñeco que una compañera tiene sobre su mesabanco).	
288.	Ma: Bueno, pero no lo va a jugar con él, porque no cabe en otro lado (el juguete es muy grande por eso la niña lo tiene sobre el mesabanco), a ver, vamos a escuchar.	
289.	Ao: Yo lo guardé ahí porque como tengo uno muy grandote...	
290.	Ma: Ya lo guardaste, bueno, otra...	Los alumnos sugieren trabajar en silencio (polo pragmático y relacional)
291.	Ao: (asiente)	
292.	Ma: Algo más para que funcione nuestra actividad, ¿Qué proponen? Ángel (da la palabra)	
293.	Ángel: No hacer ruido y reír porque... (no audible)	
294.	Ma: A ver, dice Ángel que no hacer ruido, ¿Están de acuerdo en no hacer ruido?	
295.	Aos: Siiii	
296.	Ma: Bueno, a ver, y ocuparemos hacer ruido ahorita si vamos a utilizar, vamos a comunicarnos con la hoja, ¿Será necesario hacer ruido, o no?	
297.	Aos: Nooo, nooo	
298.	Fabiola: Porque nos vamos a comunicar con la hoja.	
299.	Ma: Ah, por la hoja, entonces no necesitas hablar, bueno, entonces aquí, vamos a poner (escribe en el pizarrón) guardar silencio... ¿Cuál otra? ¿Qué otro procedimiento, otra cosa sugerirían para que funcione nuestra actividad? ¿Serían todas?	
300.	Ao: yo tengo una calculadora y...	
301.	Ma: A ver...	
302.	Vanesa: También, no... no escribir maldiciones en la hoja.	Sugiere no decir maldiciones y se inicia un pequeño debate, ya que algunos alumnos están de acuerdo y otros no, los alumnos que participan argumentan y la maestra cuestiona (polo pragmático y relacional)
303.	Ma: Bien, sugiere su compañera, que no escribir maldiciones en la hoja.	
304.	Aa: Como...	
305.	Ma: Bien, ¿Están de acuerdo? o ¿No?	
306.	Aos: Siiii	
307.	Ma: ¿Si están de acuerdo?	
308.	Aos: Siiii	
309.	Ma: Y ¿Por qué no quieres que escriban maldiciones en la hoja?	Solicita justificación (polo pragmático)
310.	Vanesa: Porque... eso no se debe de hacer para los niños chiquitos.	
311.	Ma: Para los niños pequeños no, pero los grandes si lo pueden usar.	
312.	Cristopher: Yo ya soy grande	
313.	Fidel: Tú si has dicho maldiciones, Christopher	
314.	Aa: No	

315.	Aa: Tampoco los grandes	
316.	Ma: Tampoco los grandes ¿Por qué no?	
317.	Aos: (Hablando varios al mismo tiempo, algunos mueven algún objeto, guardan o sacan objetos de las mochilas)	
318.	Ma: A veces hay lugares, donde los grandes ocupan las maldiciones, y a veces hay lugares donde no, pero hay gente que...	
319.	Aa: Que... un día dijo una maldición ¿Verdad?... y se enojó, un día Eric dijo una maldición...	
320.	Ma: Hay lugares, donde... a ver Mareli y Andrea están... no sé si están platicando de lo mismo, fíjense bien, hay lugares donde la gente habla y dice muchas maldiciones, porque en esos lugares así se acostumbra, pero no quiere decir que lo digan para ofender al otro, y a veces así hablan, es normal que ellos hablen así, pero tú sugieres que no, ¿Verdad? aquí en la escuela.	
321.	Vanesa: Sí porque, somos niños chiquitos	
322.	Ma: Son niños chiquitos, ¿Están de acuerdo con su compañera?	La docente solicita justificaciones y los niños participan el por qué quieren o no comunicarse con maldiciones (polo pragmático y relacional)
323.	Aos: Siii	
324.	Ma: ¿Si?, bueno, entonces aquí... (comenzó a escribir)	
325.	Isaac: Ya somos niños grandes.	
326.	Ma: A ver, dicen que ya son niños grandes, entonces ¿Usted quiere escribir con maldiciones los mensajes?, ¿No?, (se dirige a Isaac)	
327.	Isaac: Observa a la maestra	
328.	Ma:¿Usted? a ver, ¿Quiere escribir con maldiciones los mensajes?, o no (se dirige a otro niño)	
329.	Ao: (No responde)	
330.	Ma: ¿Qué propone? porque ustedes dijeron "es que ya somos niños grandes", entonces, o ponemos los mensajes con maldiciones o sin maldiciones.	
331.	Aos: Sin maldiciones	
332.	Ma: Sin maldiciones, ¿Alguien que piense diferente?	
333.	Aos: (nadie responde)	
334.	Ma: Pero ¿Porqué sin maldiciones?	
335.	Ángel: (Levanta la mano)	
336.	Ma: (Da la palabra) Ángel	
337.	Ángel: Porque luego podemos hacer llorar al otro.	Justifica (polo relacional)
338.	Ma: Puedes hacer llorar al otro, se siente mal si le dices una maldición.	Repite
339.	Fidel: Porque además es malo.	Da un juicio de valor (polo relacional y epistémico)
340.	Ma: Es malo, ¿Por qué?	

341.	Fidel: Porque cuando dices una maldición, es como si dijeras que el otro es así.	
342.	Ma: Que el otro es así, como la maldición, Gael (da la palabra)	
343.	Aos: (La mayoría está a la expectativa de los argumentos que aportan sus compañeros y se escucha silencio)	
344.	Gael: Y también porque las maldiciones, son cosas del diablo.	
345.	Ma: ¿Son cosas del diablo?	
346.	Ao: Si	
347.	Ma: A ver, ¿Están de acuerdo?	
348.	Cristopher: Todo lo malo son... sí, porque todo lo malo, son las cosas de diablo	Manifiesta sus creencias (polo cultural y relacional)
349.	Fabiola: Si nosotros le queremos pegar a otro niño nos estaría diciendo "péguenle"...	
350.	Ma: Y eso ¿Quién se los ha platicado?	
351.	Aa: A mí me lo ha platicado mi mamá	
352.	Ao: Como las personas que dicen maldiciones	
353.	Ao: Oigan, yo por eso ya no me gusta...	
354.	Ma: Y lo que dijo Ángel, a lo mejor podemos hacer sentir al otro, que es eso que dije de la maldición.	
355.	Vanesa: También podemos ofender al otro.	
356.	Ma: Puedes ofender al otro, ¿Verdad? (asiente) y se siente mal el otro, allá, la compañera.	
357.	Aa: Porque es mala educación	
358.	Ma: ¿Tú piensas que es mala educación? o que lo puedes agredir. Ya vimos que hay veces en lugares que, pueden hablar con maldiciones y no los están agrediendo, pero en este caso ustedes sugieren que no, porque son niños y ustedes se pueden sentir incómodos, bueno, ¿Están de acuerdo? levante la mano quien está de acuerdo, que es evitar maldiciones,	(polo pragmático y relacional)
359.	Aos: (Levantando la mano)	
360.	Ma: Bueno, entonces vamos a ponerle aquí "evitar escribir maldiciones". ¿Qué más? ¿Algo más? ¿No? Ah ahí Ángel, perdón (no lo había visto, da la palabra)	
361.	Ángel: Pasársela al otro	
362.	Fabiola: Maestra le ayudo (a repartir las hojas de máquina)	
363.	Ma: (asiente)	
364.	Ma: ¿Pasársela al otro? bueno, a ver, fíjense bien, vamos, a escribir, les voy a dar su hojita, ¿Sí? voy a escribir mensaje para conversar con el otro, para poder ahorrar tiempo, eh... no sé qué prefieran ustedes, si les doy una hoja por pareja para que se pasen y se contesten y se lean, o, quieren	

	una hoja para cada uno y escriben los dos al mismo tiempo y luego se la intercambian, ¿Qué prefieren?	
365.	Aos: Las dos	
366.	Ma: ¿Las dos hojas?	
367.	Aos: Siiii	
368.	Ma: Bueno, van a tener una conversación, conversen de lo que ustedes tengan ganas de platicar, ¿Sí?, de lo que ustedes quieran	
369.	Fabiola: Maestra, puedo... ayudar	(polo pragmático y relacional)
370.	Yajaira: (Se pone de pie) Maestra, ¿La puedo repartir?	
371.	Ma: Nada más cuatro, porque ya quedó la fila... allá, yo la otra fila esa, y tú esa. (organiza a las cuatro niñas que le ayudarán a repartir las hojas)	
372.	Aa: Gracias	
373.	Ao: No, ahí todavía faltan	
374.	Ma: Y acá ya la otra hija... ¿Faltan acá?	
375.	Aa: Oye...	
376.	Ao: Maestra, ¿La volvemos a pasar al compañero que está al lado? (se refiere a la hoja de máquina)	
377.	Ma: (asiente con la cabeza)	
378.	Aos: (platicando)	
379.	Ma: ¿Falta alguien? a ver, vamos a ver que nadie falte de hoja, ¿Quién tiene hoja?	
380.	Aos: (Levantando la mano con la hoja)	
381.	Ma: ¿Ya todos tienen celular?	
382.	Aos: (levantando la mano con la hoja)	
383.	Ma: a ver, levanten su celular, imaginario.	
384.	Ao: aquí está Maestra	
385.	Ma: ¿Ya todos tienen lápiz?, ¿Ya todos tienen lápiz?, bueno, ahora sí, solamente, son tres eh, reglas diferentes. Uno, guardar juguetes, dos, guardar silencio, y tres, evitar maldiciones, sólo son tres reglas, ¿Empezamos?	Alude a las reglas que propusieron los alumnos (polo pragmático y relacional)
386.	Aos <sup>8</sup> : (Empiezan a escribir en sus hojas, la mayoría se muestra interesado e integrado en la actividad)	
387.	Isaac: (Silba)	
388.	Aos: (Platican y comparten la hoja con el compañero de junto)	
389.	Ma: (Camina entre las filas observando a los niños y niñas). Se me hace que esa no se está cumpliendo (señala con la mano la regla "guardar silencio")	
390.	Ao: ¿Cuál?	
391.	Isaac: La de evitar maldiciones	

<sup>8</sup> Considero este episodio, el quinto, el tiempo que toman en escribir y leer los mensajes con sus compañeros. (tiempo 20 minutos).

392.	Pedro: (Se acerca a la maestra y en voz baja) me da permiso de ir al baño.	
393.	Ma: (lo mira y asiente) sí	
394.	Claudia y Aa: (intercambian sus hojas y sonríen)	
395.	Ma: Bueno, hay compañeras que sí, y están escribiendo ya, y ya se están intercambiando su mensaje, oigan lo que estamos escribiendo ¿Qué es?	
396.	Aa: Mensaje	
397.	Ma: Mensaje	
398.	Aos: (Escribiendo en las hojas, unos las intercambian y se escucha murmullo)	
399.	Aa: Maestra...(no audible)	
400.	Ma: (Se pasea por los lugares y observa a los alumnos)	
401.	Yajaira: (Sentada observa a sus compañeros)	
402.	Ma: (Se dirige a Yajaira) Tú ¿A quién se la vas a pasar?	
403.	Aa: (Mueca de duda) no sé	
404.	Ma: Fíjate, el niño, o se la puedes dar (observa a los niños) se la puedes dar a Xóchitl. Xóchitl ¿tienes con quién comunicarte?	
405.	Xóchitl: No	
406.	Yajaira: (Se levanta de su lugar e intercambia la hoja con Xóchitl)	
407.	Aa: (Pregunta algo a la maestra sobre una duda)	
408.	Ma: (Le responde, se inclina para ser escuchada por la alumna)	
409.	Marely: (Levanta la mano con el lápiz indicando ayuda muestra su trabajo a la maestra).	
410.	Ma: (Se inclina y dialoga con la niña)	
411.	Aa: (Se acerca a la maestra, le comenta algo y señala su lugar)	
412.	Ma: (Le dice que sí, y la toca del hombro)	
413.	Director: (Entra al salón) Hola Juanita, ¿cómo estás?	Imprevisto, entra el Director pero no se modifica la dinámica de la clase (polo relacional)
414.	Ma: Bien, gracias, feliz año	
415.	Director: ¿Qué dices?	
416.	Ma: Bien, aquí	
417.	Director: Vi el carro, (no audible, se retira)	(polo pragmático)
418.	(La maestra pasea por los lugares para ver si necesitan ayuda, los niños escriben y se pasan los recados, algunos compañeros dicen alguna palabra cuando pasan la hoja).	
419.	Melina: No se está respetando la regla de guardar silencio.	
420.	Ma: A ver, dice su compañera algo, escuchen, dice su compañera, a ver, escuchemos por favor, les puedes decir por	

	favor.	
421.	Melina: Que no están respetando la regla de guardar silencio, porque yo escucho mucho escándalo.	Solicita el cumplimiento de una regla que al final termina por romperse, ya que algunos compañeros no entendieron los mensajes y ayudaron al otro a leer o a escribir (polo pragmático y epistémico)
422.	Ma: Y ¿te puedes concentrar así, o no te puedes concentrar?	
423.	Ángel: No te puedes concentrar	
424.	Ma: No, bueno, entonces ¿qué hacemos? porque no se está respetando esa regla,	
425.	Ángel: Guardamos silencio.	
426.	Ma: Pues sí, al compañero que vean que hace ruido, para que deje concentrar a los demás.	
427.	Aos: (continúan trabajando y hablando)	
428.	Oscar: Maestra, puedo ir al baño	
429.	Ma: (asiente) sí	
430.	Aos: (Continúan escribiendo, leyendo y hablando)	
431.	Claudia y Aa; (Claudia le pregunta a su compañera que dice en la hoja y la compañera le ayuda a comprender)	
432.	Gael: ¿Me puedo ir a aquel lugar para compartir los mensajes? (se dirige a la maestra y señala el lugar con el lápiz)	
433.	Ma: Desde aquí se los puedes mandar.	
434.	Cristopher: (Se pasea por varios lugares y se comunica con varios compañeros)	
435.	Ma: No se está respetando esta regla (señala en el pizarrón, guardar silencio).	
436.	Oscar: Maestro, Maestra... (solicita ayuda)	
437.	Ma: A ver, ¿qué hacemos? Eh... un mensaje, ¿qué haremos? Hay mensajes que no se están entendiendo, ¿qué podemos hacer? (se dirige al grupo)	
438.	Ao: Corregirlos	
439.	Aos: (Algunos continúan con la actividad y no prestan atención con lo que comentó la maestra)	
440.	Ma: ¿están de acuerdo en que se corrija? ¿en que corrijan el mensaje los compañeros? bueno, quien tenga dificultad, pregunte a su compañero o corrige...	
441.	Aos: (Continúan escribiendo, leyendo y platicando).	
442.	Fidel: Maestra, ¿le entiende usted a esto?	
443.	Ma: ¿Qué dice? ¿Por qué no le entiendes?	
444.	Fidel: Es que tiene la letra muy grande.	
445.	Ma: Tiene la letra muy grande	
446.	Aos: (no audible)	
447.	Ma: ¿Quién tiene la letra más chiquita? (no audible) a ver, no lo están, cumpliendo, sus compañeros no están cumpliendo con el guardar silencio, ¿no le entienden? (no audible), a ver...	

448.	Aos: (Continúan escribiendo, leyendo y hablando)	Los alumnos se mueven libremente por el salón y comparten los mensajes con los compañeros que desean, se comunican de lo que prefieren y la docente circula por el salón con disposición de ayudar si lo requieren o solicitan, se observa un ambiente de trabajo y a los alumnos interesados en la actividad (polo relacional, pragmático y epistémico)
449.	Ma: Le puedes ayudar (se dirige a un niño)	
450.	Aos: (Continúan escribiendo, leyendo y hablando)	
451.	Fabiola: (Solicita ayuda)	
452.	Ma: (La acompaña a su lugar)	
453.	Aos: (Continúan escribiendo, leyendo, algunos niños van a otros mesabancos para intercambiar sus hojas de máquina)	
454.	Ma: (Continúa de un lado a otro observando el trabajo de los alumnos)	
455.	Aos: (Algunos alumnos se ayudan, por ejemplo a leer lo que escribieron)	
456.	Marely: (Solicita ayuda, no audible)	
457.	Ma: (Se inclina y habla con la niña)	
458.	Ma: (Recibe llamada telefónica y cuelga y continúa hablando con Marely).	
459.	Xóchitl: (Sienta a su muñeca al lado de ella en el mesabanco vacío y se acomoda para continuar trabajando)	
460.	Ma: Fíjense lo que vamos a hacer, tres tiempos, uno, dos, tres...	
461.	Ma <sup>9</sup> : Fíjense lo que vamos a hacer hasta ahí (los niños continúan entusiasmados en la actividad)	
462.	(Algunos niños comienzan a entregar la hoja al dueño y otros continúan escribiendo o leyendo)	Se preparan para continuar con la actividad y la maestra cuestiona sobre algunas hojas que no fueron entregadas (polo pragmático)
463.	Ma: Bien, uno, dos, tres, y cada quien se queda con su celular uno, dos y tres (cuenta nuevamente).	
464.	Ma: Fíjense bien, Ángel, el compañero que está con Gael, Hernán, ya nos quedamos en nuestro lugar Hernán, con nuestro teléfono.	
465.	Ma: (Se dirige a uno de los compañeros porque recoge una hoja) ¿este de quién era? ¿tuyo?	
466.	(El alumno niega)	
467.	Ma: (Nuevamente pregunta) ¿es de Fidel, no? ¿o de quién es?	
468.	Ao: No ese es mío	
469.	Ma: Bueno, hasta ahí nos quedamos, todos tienen su celular ahí	
470.	Aos y Aas: Síiiii	
471.	Ma: Levante la mano ¿quién tiene su celular ahí? Vamos a suspender ahorita la comunicación,	
472.	Ma: Fíjense lo que vamos a hacer, necesito que dos compañeros o compañeras o	Establece la consigna e incita la participación voluntaria de todos los alumnos y alumnas (polo pragmático)

<sup>9</sup> En este episodio, el sexto, algunos compañeros y compañeras pasan al frente a leer y compartir sus producciones escritas. (tiempo 12 minutos).

	compañero y compañera nos platicuen qué fue lo que conversaron, y quien guste venir acá al frente y leernos lo que hizo.	
473.	Ma: (Ángel levanta la mano) a ver está Ángel, ¿con quién platicaste tú Ángel?	
474.	Ángel: Con Hernán, con Oscar, Hernán y Christopher	En forma voluntaria pasan al frente (polo epistémico y relacional)
475.	Ma: (Otros niños y niñas levantan la mano) ahorita pasan los demás, Ángel platicó con...	
476.	Ángel: Oscar	
477.	Ma: Pásele Oscar, ¿con cuál Oscar?	Da la palabra (polo relacional)
478.	Ángel: Oscar el chiquito (señala con el dedo)	
479.	Ma: Oscar Blanco, tráete tu celular	La maestra incita a participar en la actividad y cuestiona el sentir del niño y lo persuade para participar (polo psicológica y relacional)
480.	Ma: ¿Con quién más platicaste? (dirigiéndose a Ángel)	
481.	Ma: Oscar tráete tu celular	
482.	(Oscar mueve la cabeza indicando que no)	
483.	Ma: Sí por favor, para poder hacer la actividad	
484.	(Nuevamente Oscar indica negativa moviendo la cabeza)	
485.	Ma: ¿Por qué no quieres? ¿No escribiste?	
486.	Oscar: Sí (se va a su lugar por la hoja)	Acepta realizar la actividad (polo relacional)
487.	Ma: Ah, sí escribió, bueno	
488.	Ma: ¿con quién más quieres? (se dirige a Ángel)	Da la palabra (polo relacional)
489.	Ángel: Hernán	
490.	Ma: ¿Hernán? Pásale Hernán y ¿quién más? (pasan al frente Ángel, Oscar y Hernán)	Gestiona orden (polo relacional)
491.	(La maestra se dirige a Hernán y le pregunta) ¿Tú con quién platicaste? Con Fidel también.	
492.	Fidel: (Mueve la cabeza indicando negativa)	
493.	Ma: ¿No?	
494.	Ma: ¿Quién platicó con Fidel de ustedes?	
495.	(Dos compañeros levantan la mano)	
496.	Ma: Pásale Fidel, con tu celular (Fidel toma su hoja de máquina y pasa al frente)	
497.	Ma: ((Gestiona orden)) ponemos atención acá a los compañeros para ver qué fue lo que platicaron ¿Sí?	
498.	Ma: (dirigiéndose a Ángel) Bueno, ¿quieres contarnos lo que platicaron?	
499.	Isaac: No (responde Isaac a forma de juego pero la maestra no lo escucha)	Isaac desea llamar la atención y no es escuchado o atendido (la maestra titular alude a que el alumno tiene problema de conducta cuyo origen cree se debe a la ausencia de sus padres, es criado por su abuelita)
500.	Ángel: (Asiente)	
501.	Ma: Bien, empezamos Ángel, ¿cómo empezaste tú la plática y qué te dijeron?	Evidencia de desempeño, la maestra plantea preguntas y regula

502.	Ángel: Yo le dije a Oscar: "Oscar, regrésame la regla"	la participación (polo epistémico , pragmático y relacional)
503.	Ma: Le dijiste: "Oscar, regrésame la regla"	
504.	Ángel: Porque yo se la había prestado	
505.	Ma: Ah, ¿y qué te contestó Oscar	
506.	Ángel: Espérame, te llamo luego, adiós Ángel	
507.	Ma: Oigan y ese mensaje que envió Ángel ¿para qué sirvió?	
508.	Isaac: Para nada (dice y la maestra no lo escucha)	¿Por qué no lo escucha?
509.	Ma: ¿Para qué sirvió ese mensaje?	Repite la pregunta
510.	Xóchitl: Para decirle por ejemplo: "¿me pasas la regla por favor?" Porque es la suya.	
511.	Ma: Para solicitar algo, verdad, para pedir algo,	Refuerza la proposición de la alumna (polo epistémico)
512.	Ma: Luego ¿con quién platicaste?	Gestiona orden (polo pragmático y relacional)
513.	Ma: (Se escucha ruido, interrumpe antes de que Ángel conteste) a ver espérame, porque Ximena no está poniendo atención, ni tampoco Yajaira, ni, esta, Melina y no te están escuchando, tampoco Christopher...	
514.	Ma: A ver luego, ¿qué más platicaste?, vamos a escuchar para identificar qué mandamos de mensajes, eh, ustedes nos van a ayudar a ver que mandamos de mensajes, por si hay algún error ver qué podemos corregir.	
515.	Ángel: No... (no se escucha)	
516.	Ma: ¿Qué?	Se leen las producciones generadas a partir de la actividad, es decir, los diálogos escritos por los alumnos (polo epistémico y pragmático)
517.	Ángel: No te entiendo y ya no llámame, llámame	
518.	Ma: ¿Se entiende ese mensaje?	
519.	Aos y aas: No	
520.	Ángel: Yo no lo mandé	
521.	Ma: ¿Quién lo mandó?	
522.	Oscar: Yo (levanta la mano)	
523.	Ma: ¿Se entiende? Y cómo le pondrías (no responde y la maestra se dirige al grupo) oigan ¿y por qué creen que no le haya entendido?	
524.	Aa: Porque puso dos llámame	
525.	Ma: Porque puso dos llámame, ¿por qué crees que no le entendió? Andrea tú por qué crees que no entendió lo que puso tu compañera	
526.	Andrea: (No responde)	El docente reformula preguntas y orienta el debate (polo epistémico)
527.	Ma: ¿No? bueno continuamos con el otro	
528.	Ángel: Hernán (no se escucha)	El docente reformula preguntas, revisan la producciones y las comunican a sus compañeros (polo pragmático , epistémico y
529.	Ma: A ver, otra vez, fuerte	
530.	Ángel: Hernán quieres jugar conmigo en el	

	recreo y ser mi amigo (voz baja)	relacional)
531.	Ma: ¿Si se escuchó o no?	
532.	Aos: No, sí	
533.	Ma: ¿Qué le decía, que si quería qué?	
534.	Ao: Jugar con él	
535.	Ma: Y ya le respondiste el mensaje, ¿qué le dijiste?	
536.	Ángel: Que sí	
537.	Ma: ¿Quién mandó el mensaje?	
538.	Ángel: Hernán	
539.	Ma: ¿Y le entendiste? ¿Y qué le respondiste?	
540.	Ángel: Que yo y Bryan también (alude a lo que escribió en la hoja)	
541.	Ma: ¿Te gustó hacer la actividad?	
542.	Ángel: Sí (pasa a su lugar)	
543.	Ma: Bueno, ¿quién más platicó de ellos? ¿usted? (Se dirige a Oscar que continúa al frente del salón con el resto de los compañeros)	
544.	Oscar: sí	
545.	Ma: ¿Con quién?	
546.	Oscar: Con Fidel	
547.	Ma: ¿Qué te dijo Fidel?	
548.	Oscar: (Toma la hoja y comienza a leer en voz baja)	
549.	Ma: A ver, vamos a escuchar lo que le puso	Incita la participación y regula la forma (polo relacional)
550.	Ma: Fuerte (indicándole a Oscar que eleve el volumen de la voz cuando lea el mensaje)	
551.	Oscar: Ya me aburrí, ya no quiero chatear, adiós Fidel	Expresa sus sentimientos respecto a la actividad (polo epistémico)
552.	Ma: Y ¿qué te contestó Fidel? ¿Qué contestaste Fidel?	Plantea pregunta para hacer avanzar la comunicación (polo pragmático)
553.	Fidel: Nada	
554.	Ma: Nada	Repite mostrando empatía (polo pragmático y relacional )
555.	Fidel: Adiós (lee)	
556.	Ma: A ver y qué escribiste, ¿con quién platicaste tú?	Plantea pregunta y regula el debate (polo pragmático)
557.	Fidel: Con Emanuel y con Oscar	
558.	Ma: ¿Y qué te dijeron?	
559.	Fidel: Nada	
560.	Ma: Nada, entonces ¿cómo platicaron?	Solicita justificación (polo pragmático )
561.	Fidel: Digo, eh yo le dije: "Emanuel, ¿qué haces?"	
562.	Ma: ¿Y lo tienes ahí escrito?	
563.	Fidel: No	
564.	Ma: Entonces ¿qué escribiste? (se dirige al alumno)	Cuestiona, da la palabra, escucha e incita a la participación (polo epistémico)
565.	Emanuel: Lo tengo en la hoja (muestra	

	evidencia epistémica)	
566.	Ma: ¿Mánde?	
567.	Emanuel: Es que yo lo tengo en la hoja (Emanuel indica que Fidel no lo escribió en su hoja sino en la de él)	
568.	Ma: Hernán ¿tú tienes escrito?	Plantea pregunta (polo pragmático y epistémico)
569.	Hernán: Sí	
570.	Ma: ¿Y qué pusiste? Vamos a escuchar lo que puso Hernán, ¿qué pusiste Hernán?	Reformula pregunta (polo epistémico)
571.	Hernán: Emanuel ¿cómo estás? Yo bien	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
572.	Ma: ¿Y qué te contestó Emanuel?	Plantea pregunta (polo epistémico)
573.	Hernán: Yo también	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
574.	(Mientras dialogan los alumnos que están frente al pizarrón y leen sus producciones escritas, la mayoría de los alumnos (as) escuchan y algunos (as) entablan conversaciones cortas con algún compañero (a) cercana (en voz baja).	
575.	Ma: ¿Yo también? ¿Y luego qué le contestaste?	Plantea pregunta (polo epistémico)
576.	Hernán: Nada	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
577.	Ma: ¿Nada?	Plantea pregunta y repite la respuesta (polo pragmático)
578.	Hernán: No	
579.	Ma: ¿Con quién más platicaste?	Pregunta (polo pragmático)
580.	Hernán: Con (no se escucha)	
581.	Ma: ¿Con quién?	Repite la pregunta (polo pragmático)
582.	Hernán: Con Fabi	
583.	Ma: Ah ¿y qué le dijiste?	Solicita información (polo epistémico)
584.	Hernán: Hola ¿cómo estás? No traje la película (leyó el escrito de su hoja)	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
585.	Ma: Ah, una película que te había prestado	Repite la respuesta y hace una conjetura (polo pragmático)
586.	Hernán: Es que no le traje la película	Explica (polo relacional)
587.	Ma: Ah, ¿y luego?	Pregunta para ampliar la información (polo pragmático)
588.	Hernán: Platicué más con Emanuel	Explica (polo epistémico)
589.	Ma: Platicaste más con Emanuel, ¿y luego?	Pregunta para ampliar la información (polo relacional y epistémico)
590.	Hernán: Yo tengo una pista que es la de playa tiburón (lee)	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
591.	Ma: ¿Y qué te contestó?	Pregunta para ampliar la información (polo pragmático)
592.	Hernán: Yo tengo una de un cocodrilo	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
593.	Ma: Tiene una de cocodrilo, ¿y que le dijiste?	Pregunta para ampliar la información (polo pragmático y

		epistémico)
594.	Hernán: ¿Tú vas a ir al parque?	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
595.	Ma: ¿Y qué te dijo?	Pregunta para ampliar la información (polo pragmático)
596.	Hernán: Nada	
597.	Ma: Nada, bueno, alguien que quiera pasar, le damos un aplauso a sus compañeros.	Incita la participación voluntaria, solicita a través del aplauso valorar el esfuerzo de sus compañeros, gestiona orden y establece nueva consigna (polo pragmático y relacional)
598.	Aos: (Alumnos aplauden y los niños se dirigen a sus lugares, Xóchitl y Yajaira levantan la mano)	(polo pragmático y relacional)
599.	Ma: ¿Quieres pasar? (se dirige a Xóchitl)	
600.	Xóchitl: (asiente)	
601.	Ma: A ver, pásale con Yajaira.	
602.	Yajaira y Xóchitl: (Pasan al frente)	
603.	Ma: (Se dirige al grupo) Vamos a escuchar la conversación y ahora vamos a hacerles preguntas a sus compañeras, abusados vamos a hacerles preguntas si no entendemos lo que platicaron, abusados, sí, vamos a hacerles preguntas.	
604.	Xóchitl: ¿Cómo te la pasaste de vacaciones? (lee su hoja)	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
605.	Yajaira: Bien	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico)
606.	Ma: ¿Sí se escucha?	Gestiona orden e incita a modificar la forma de participación (polo pragmático)
607.	Aos: No	
608.	Xóchitl: El cambio de clima, cómo están los días fríos	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico y relacional)
609.	Yajaira: Feliz (tenía dibujada una carita feliz en su hoja)	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico y relacional)
610.	Xóchitl: Es invierno me la pasé triste (tenía una carita triste dibujada en la hoja) y tú	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico y relacional)
611.	Yajaira: Yo muy bien (carita feliz dibujada)	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico y relacional)
612.	Xóchitl: Para el dos de febrero (muestra inseguridad y lee en voz baja)	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico y relacional)
613.	Ma: Fuerte Xóchitl ¿le entendió todo lo que escribió tu compañera?	Incita a la participación y plantea pregunta para generar debate (polo pragmático)
614.	Xóchitl: No	
615.	Ma: (Se pone de pie y se acerca a ver la hoja) ah, dice que ella le puso que el clima ¿cómo está en esos días? y ella le puso feliz ¿por qué dices que no le entiendes?	La maestra se acerca a observar por qué no entendió y pregunta para solicitar justificación al por qué no le entendió a su compañera (polo pragmático y relacional)
616.	Xóchitl: Porque el clima no está feliz	Explica (polo epistémico)
617.	Ma: ¿El clima no está feliz?	Plantea pregunta y solicita

		explicación (polo pragmático y epistémico)
618.	Aos: (Algunos compañeros responden) <b>no</b>	
619.	Ma: (Ángel levanta la mano) <b>¿mande?</b>	Regula la participación (polo pragmático)
620.	Ángel: <b>Para mí el clima sí está feliz</b>	Explica (polo epistémico)
621.	Ma: <b>¿Por qué? ¿Cómo lo entiendes que el clima sí está feliz?</b>	Plantea pregunta y solicita explicación (polo pragmático y epistémico)
622.	Ángel: <b>Porque a veces hace mucho frío</b>	Explica (polo epistémico)
623.	Ma: <b>¿Tú por qué pusiste que el clima está feliz?</b> (se dirige a Yajaira que escribió eso)	Plantea pregunta y solicita explicación (polo pragmático y epistémico)
624.	Yajaira: <b>Porque a mí se me hace feliz</b>	Explica (polo epistémico)
625.	Ma <sup>10</sup> : <b>Vamos a tomar un enunciado de sus compañeras, copien este (en el pizarrón) y vamos a ver si está entendible o no, nada más para terminar la actividad¿quién lo pasa a leer el enunciado?</b>	Indica nueva consigna, la desarrolla e incita a la participación voluntaria (polo pragmático y epistémico)
626.	Ma: <b>A ver lo va a escribir su compañera y vamos a hacer correcciones si creen necesario en lo que escribió, fíjense qué es lo que está escribiendo</b> (Xóchitl escribe en el pizarrón)	
627.	<b>(Yajaira se acerca a apoyarle a Xóchitl)</b>	Los compañeros colaboran en la construcción del conocimiento (polo epistémico)
628.	Ma: <b>¿Cómo vas Xóchitl?</b>	
629.	Isaac: (Pasa al pizarrón para leer) <b>"Pava e dos de febero es mi cupeanos"</b>	Lee lo que escribió evidencia (polo epistémico y relacional)
630.	<b>(Se ponen de pie Christopher, Fabiola y Ángel)</b>	
631.	Ma: <b>Necesito que veamos todos y si se paran se hace amontonado ¿se entiende?</b>	Ocurre un imprevisto porque varios alumnos se acercan al pizarrón a observar. La docente gestiona orden (polo pragmático y relacional)
632.	Aos: No	
633.	Ma: <b>(Los niños se regresan a su lugar, menos Isaac) ¿qué dice? Abusados ¿qué dice aquí?</b>	Pregunta para solicitar explicación (polo epistémico)
634.	Isaac: <b>Pava el dos de febero es mi cupeaños</b>	Isaac lee tal como está escrito, muestra evidencia (polo epistémico, pragmático y relacional)
635.	Yajaira: <b>(Le dice a Isaac) esta es una "r" (señala la palabra "pava" que debe decir "para")</b>	Yajaira hace corrección a su compañero indicando que leyó mal la palabra "pava" y le dice que la que es una "r", es decir "para" (polo epistémico)
636.	Ma: <b>Bueno dice que aquí es una "r"</b>	Refuerza la proposición de la niña y propicia la construcción del
637.	Isaac: <b>"r" está mal escrita porque parece "v"</b>	

<sup>10</sup> En el séptimo episodio, los alumnos y la maestra analizan un enunciado que escribió una compañera y reflexionan sobre la lengua. (tiempo 11 minutos).

		conocimiento (polo epistémico)
638.	Isaac: Aquí le falta una "l" (donde dice cupeaños)	Hace otra corrección a la palabra escrita (polo epistémico)
639.	(Nuevamente se ponen de pie unos compañeros y se acercan al pizarrón para ver o ayudar a sus compañeras, se acerca Isaac, Fabiola, Oscar y Pedro)	Los niños se sienten motivados y acuden a ayudar a hacer las correcciones a sus compañeros (polo pragmático y relacional)
640.	Ma: Aquí no porque no vamos a alcanzar a ver (conduce a los compañeros que pasaron al frente a su lugar), solo el que vaya hacer una corrección puede venir porque si no no vamos a alcanzar a ver los demás.	Gestiona orden (polo pragmático)
641.	Ma: Muy bien ya dice "para" ¿qué más vamos a corregir?	
642.	Isaac: (Nuevamente se acerca al pizarrón) aquí hay que corregir otra	Sin solicitar la palabra, dice su aportación (polo epistémico)
643.	Ma: (Lo dirige a su lugar) pero vamos a darle oportunidad de que pase otro compañero	La maestra no le indica nada sobre su participación y gestiona orden dándole una explicación (polo pragmático y relacional)
644.	Ma: ¿Quién pasa ahora?	
645.	Isaac: Luego yo	Nuevamente solicita participar (polo epistémico y relacional)
646.	Ma: (Melina y Fernanda levantan la mano) pásale Melina y luego Fernanda (Xóchitl y Yajaira pasan a su lugar) oigan ¿saben qué? Así no vamos a estar trabajando en orden, porque miren, la compañera está arriba del banco, Ángel está jugando y ustedes todavía se están mandando recados y no estamos poniendo atención a los compañeros	Da la palabra y gestiona orden, indicando las conductas que desapruueba y solicita poner atención a los compañeros
647.	Melina: (Se acerca a la maestra y le dice con voz baja) Fernanda quiere corregir algo	Solicitud (polo relacional)
648.	Ma: Fernanda va a decir algo, eh (shhh, indica silencio)	Da la palabra y gestiona silencio (polo relacional y pragmático)
649.	Fernanda: Del dos de "febero" debe ser "febrero" (Fernanda toma el pintarrón para hacer la corrección)	Fernanda se muestra insegura para hablar pero sí pasa al frente y hace la corrección (polo epistémico y psicológica)
650.	Isaac: (Nuevamente se acerca al pizarrón Isaac para hacer la corrección) de "febero" aquí dice	Isaac está motivado con la actividad y no atiende a la consigna (polo relacional)
651.	Ma: El dos de febrero, pero ya pasó ella (se dirige a Isaac y éste regresa a su lugar) vamos a ver que ella haga la corrección y ahorita le sigues, hay que poner aquí febrero ¿por qué?	La docente repite lo que menciona Isaac y gestiona orden (polo pragmático y relacional)
652.	Oscar: Por que quedó mal	Explicación (polo epistémico)
653.	Ma: ¿Quedó mal? ¿En qué está mal?	Cuestiona para colaborar en la construcción epistémico (polo pragmático y epistémico)
654.	Fernanda: (Agrega la "r" a la palabra "febero" y queda escrito "febrero" pero no dice nada, sólo voltea y ve a su maestra y luego a sus	Fernanda nuevamente hace la corrección en el pizarrón y no habla (polo epistémico y psicológica)

	compañeros)	
655.	Ma: Febrero, a ver Fernanda puso "febrero" aquí	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
656.	Aos: Febrero (leen varios compañeros)	Lectura (polo epistémico)
657.	Ma: ¿Están de acuerdo?	Colabora en la construcción, plantea pregunta (polo pragmático y epistémico)
658.	Aos: Febrero	Lectura (polo epistémico)
659.	Isaac: ¡Sí! Uuuu	Manifiesta euforia ante la respuesta correcta de sus compañeros (polo psicológica)
660.	Oscar: ¡Jauaua!	Manifiesta euforia ante la respuesta correcta de sus compañeros (polo psicológica)
661.	Ma: Sí, hacemos las correcciones, dice: "para dos de febrero es micunpeños"	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
662.	Vanesa: cumpleaños (pla, pla)	Participa y hace corrección (polo epistémico)
663.	Ma: Cumpleaños	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
664.	Gael: Va separado	Participación espontánea, la maestra no lo escucha (polo epistémico y relacional)
665.	Ma: A ver ¿quién pasa? (Melina se acerca y toma el pintarrón)	En forma voluntaria la niña participa (polo epistémico y psicológica)
666.	Ma: Hay que separarlo estás muy distraído hijo ¿cómo se llama? (la maestra pregunta a algunos niños el nombre de Isaac)	La maestra gestiona orden y solicita el nombre del alumno indicando que se muestra distraído (polo psicológica y relacional)
667.	Aos: Isaac	
668.	Ma: Isaac fíjate si está la corrección o no, tú ya pasaste hace ratito pero ahora observa si es la corrección separando las palabras o no (Isaac regresa a su lugar) Fidel ¿cómo está tu compañera escribiendo? (Melina termina de hacer la corrección) "mi cumpleaños" ¿están de acuerdo?	Solicita atención y colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
669.	Aos: Sí	Responden (polo relacional)
670.	Ma: ¿Hay alguna otra corrección? Dice...	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
671.	Isaac: (Lee) "Para dos de febrero es mi cumpleaños"	Isaac lee tal como está escrito, muestra evidencia (polo epistémico y relacional)
672.	Fidel: Maestra está mal,	En forma espontánea Fidel participa (polo epistémico y relacional)
673.	Ma: ¿Cuál?	Colabora en la construcción (polo epistémico)
674.	Fidel: Donde está la "y" griega con la "o" (se leía "febreyo" porque la "r" parecía una "y")	Explica y argumenta (polo epistémico)
675.	Ma: Entonces ¿qué debería ir Fidel?	Colabora en la construcción (polo epistémico)
676.	Fidel: La "r" y la "o" (pasa al frente y hace la	Explica y argumenta (polo

	corrección)	epistémico y relacional)
677.	Isaac: La "r" y la "o"	En forma espontánea Isaac participa (polo epistémico y relacional)
678.	Fabiola: Yo maestra (levanta la mano para hacer la corrección)	Solicita la palabra e indica una negación en la corrección (polo epistémico)
679.	Ma: ¿Por qué si no que dice?	Colabora en la construcción (polo epistémico)
680.	Aos: "Febreyo"	
681.	Ma: Bien, ¿cuál otro error hay? ¿ya no hay errores?	Colabora en la construcción (polo epistémico)
682.	Fabiola: Pero esa (señalando la "r" ) se parece a una "v"	Explica y argumenta (polo epistémico)
683.	Ma: Haz la letra bien	Hace una corrección de la forma (polo pragmático)
684.	Aos: Jaaja (algunos compañeros ríen)	Expresión de risa, pero la maestra no manifiesta comentario (polo relacional)
685.	Ma: Para que todos entendamos lo mismo. febrero, ¿qué falta aquí? (la maestra señala una palabra) ¿nada?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
686.	Ángel: (Se acerca a la maestra) pero los que no saben leer ¿cómo le van a hacer para leer aquí?	Manifiesta una inquietud (polo relacional y epistémico)
687.	Ma: ¿Cómo?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
688.	Ángel: Que los que no saben leer ¿cómo le van a hacer para entender eso?	Manifiesta una inquietud (polo relacional y epistémico)
689.	Ma: A ver, hace su compañero Ángel una pregunta dice que los que no saben leer cómo le van a hacer para entender eso, ¿cómo creen que le van hacer los que no saben leer para entender esto?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
690.	Isaac: Leyendo solitos	Participa en forma espontánea (d. relacional)
691.	Ma: Nadie, a ver atentos, dejamos ahí el celular (la hoja) Fabiola, Andrea ¿Cómo se te ocurre que le puede hacer un compañero que no sabe leer para entender los mensajes?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
692.	Andrea: Que un compañero se lo diga	Argumenta (polo epistémico y relacional)
693.	Ma: Que un compañero le ayude ¿están de acuerdo?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
694.	Aos: Sí	
695.	Ma: Bueno, ¿qué corrección vas a hacer? (le pregunta a Melina que está frente al pizarrón)	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
696.	Melina: Es que...	No completa la intervención (polo relacional)
697.	Ma: Christopher no entendió las indicaciones, ya paramos los mensajes	Gestiona atención y orden (polo relacional y pragmático)
698.	Christopher: Es que ella nada más me está	Expresa justificación (polo

	mande y mande mensajes	relacional)
699.	Ma: Pero para escuchar a sus compañeros porque es muy bueno que escriban pero también hay que escuchar, sí, porque si ya paramos los mensajes, ya no se están siguiendo las indicaciones que ustedes propusieron aquí (señala las tres reglas que pusieron en el pizarrón) a ver...	Regula el dispositivo de comunicación y las normas (polo pragmático y relacional)
700.	Melina: Es que había una e en medio (Melina borró la vocal que sobraba entre la palabra "para" y "febrero")	Explica (polo epistémico)
701.	Ma: Entonces ¿qué dice ahora?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
702.	Aos: Para dos de febrero es mi cumpleaños	Leen (polo epistémico)
703.	Ma: ¿Qué le faltaría ahí?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
704.	Vanesa: El	Explica (polo epistémico)
705.	Ma: Ajá, Gael, qué ibas a decir hijo	Regula la participación (polo relacional)
706.	Gael: Es que no se dice cumpleaños	Explica (polo epistémico)
707.	Ma: Abajo dice cumpleaños, ¿qué le falta aquí?	Colabora en la construcción (polo pragmático y epistémico)
708.	Isaac: Yo la escribo (pasa al frente)	Participación espontánea (polo pragmático y relacional)
709.	Ma: No, Gael estaba participando	El docente regula la asignación de la palabra (polo pragmático y relacional)
710.	Isaac: Yo también estaba participando	Expresa su sentir y argumenta (polo psicológica y relacional)
711.	Ma: Sí, pero ya pasaste (al pizarrón a hacer corrección)	Gestiona la participación y el orden (polo pragmático)
712.	Ma: Vamos a darle oportunidad a otro compañero (Gael toma el pintarrón y hace la corrección) bien, "para el dos de febrero es mi cumpleaños"	Colabora en la construcción (polo y epistémico)
713.	Ma: Andrea ¿le entiendes a esta?	
714.	Andrea: No, es que está muy chica	Comunica inquietud (polo psicológica y relacional )
715.	Ma: ¿Está muy chica?	Pregunta (polo relacional)
716.	Andrea: No alcanzo a ver desde acá	Comunica inquietud (polo psicológica y relacional)
717.	Ma: ¿No alcanzas a ver desde allá?	Pregunta (polo relacional)
718.	Xóchitl: (Se acerca y le dice con voz baja a la maestra) no encuentro mis calcomanías que dejé, es que se me perdieron	Acontece un imprevisto, le tomaron sus calcomanías que dejó en la parte de arriba del mesabanco cuando indicaron que guardaran sus juguetes
719.	Ma: ¿Y las guardaste en la mochila?	Cuestiona (polo relacional)
720.	Xóchitl: No	Responde
721.	Ma: Les dije que las guardaran en la mochila	Hace un reclamo (polo relacional)
722.	Xóchitl: Es que las tenía arriba del mesabanco	Explica (polo relacional)
723.	Ma: Ahorita las vamos a buscar... ¿bien qué dice el enunciado?	No atiende la inquietud de la alumna y continua con la sesión

		(polo pragmático y relacional)
724.	Aos: Para el dos de febrero es mi cumpleaños	Leen (polo epistémico)
725.	Fabiola: Maestra pero ahí le faltó el dos	Participa en forma espontánea (polo relacional y epistémico)
726.	Vanesa: No	Responde a la compañera sin argumento (polo relacional y epistémico)
727.	Ma <sup>11</sup> : Bien, voy a recoger los celulares (hojas, pasa a los lugares recogiendo las evidencias y algunas alumnas le ayudan) listos, manos arri-	Da a conocer nueva consigna y gestiona orden a través de un juego (polo pragmático y relacional)
728.	Aos: ba	
729.	Ma: manos aba-	
730.	Aos: jo	
731.	Ma: manos a un la-	
732.	Aos: do	
733.	Ma: manos al o-	
734.	Aos: tro	
735.	Ma: manos en la cabe-	
736.	Aos: za	
737.	Ma: manos en la bo-	
738.	Aos: ca	
739.	Ma: manos en los o-	
740.	Aos: jos	
741.	Ma: manos en las ore-	
742.	Aos: jas	
743.	Ma: manos en los cache-	
744.	Aos: tes	
745.	Ma: en la pan-	
746.	Aos: za	
747.	Ma: en las pom-	
748.	Aos: pas (jajaja)	
749.	Ma: en los hom-	
750.	Aos: bros	
751.	Ma: en la cintu-	
752.	Aos: ra	
753.	Ma: en los cone-	
754.	Aos: os	
755.	Ma: en el co-	
756.	Aos: do	
757.	Ma <sup>12</sup> : a ver, nada más un momentito, rápido ¿qué creen que hayan aprendido de esta actividad? A ver Andrea, pero vamos a escuchar	Cambia la actividad e inicia el cierre de la secuencia pragmático , plantea pregunta de cierre (polo pragmático y epistémico)
758.	Andrea: A aprender del celular	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
759.	Ma: ¿Aprender del celular?	Repite la respuesta (polo relacional)

<sup>11</sup> El octavo episodio, consistió en un juego de palabras y los alumnos entregaron sus producciones escritas. (tiempo 2 minutos).

<sup>12</sup> El noveno y último episodio, consistió en hacer una plenaria donde algunos alumnos comentaron lo que consideraron que aprendieron (tiempo 3 minutos).

		y epistémico)
760.	Andrea: A saber del celular a chatear	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
761.	Ángel: Aprender a usar el celular	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
762.	Melina: Cómo hacerle para entenderle al celular	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
763.	Ma: Cómo hacerle para entenderle al celular	Repite la respuesta (polo relacional y epistémico)
764.	(La mayoría de los alumnos están en silencio y escuchan lo que sus compañeros comentan, algunos pocos se mueven en su lugar o juegan con la hoja)	
765.	Fidel: Para entender los mensajes	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
766.	Ma: Para entender los mensajes	Repite la respuesta (polo relacional y epistémico)
767.	Vanesa: Para saber comunicarnos	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
768.	Ma: Para saber comunicarnos, Pedro (levanta la mano)	Repite la respuesta (polo relacional y epistémico)
769.	Pedro: Para saber cómo hay señal (se refiere a la señal del internet)	Expresa su aprendizaje (polo epistémico)
770.	Ma: ¿Hay señal?	Cuestiona (polo pragmático y relacional)
771.	Pedro: Sí	Responde (polo relacional)
772.	Ma: No te entiendo	Cuestiona (polo pragmático y relacional)
773.	Pedro: Cómo hay señal en el teléfono	Explica (polo epistémico)
774.	Ma: A ver y ¿a alguien le sirvió escribir en el teléfono?	Plantea una nueva pregunta de cierre sobre el uso del medio de comunicación (polo pragmático y epistémico)
775.	Aos: Sí	Responden (polo relacional)
776.	Ma: A alguien le sirvió de algo escribir los mensajes o no	Repite la pregunta (polo pragmático y epistémico)
777.	Melina: Para chatear	Responde (polo epistémico)
778.	Ma: ¿Alguien se sintió contento escribiendo los mensajes?	Plantea la tercer pregunta de cierre respecto a su sentir con la actividad (polo relacional)
779.	Aos: Sí	Responden (polo relacional)
780.	Isaac: No	Responde (polo relacional)
781.	Ma: (Alma levanta la mano) Alma ¿por qué?	Interroga (polo pragmático y relacional)
782.	Alma: Porque enseña cómo corregir las cosas que escribe el otro.	Explica y argumenta (polo epistémico y relacional)
783.	Ma: ¿Cómo corregir las cosas que escribió el otro? A ti te sirvió para eso, alguien más hizo una corrección como Alma, Alma dice que le sirvió para corregir las cosas que escribió el otro. Alguien le ayudó a su compañero a corregir o escribir algo, nadie, algo más que quieran decir de esto que trabajamos, no.	Plantea pregunta y solicita justificación (polo pragmático , epistémico y relacional)
784.	Ma: (Andrea levantó la mano) Andrea	

785.	Andrea: Yo le ayudé a Camila	Expresa aprendizaje (polo epistémico y relacional)
786.	Ma: ¿Tú le ayudaste a Camila? ¿A qué le ayudaste?	Plantea pregunta y solicita justificación (polo pragmático, epistémico y relacional)
787.	Andrea: A corregir las palabras	Expresa aprendizaje (polo epistémico y relacional)
788.	Ma: A corregir las palabras, bueno muchas gracias niños por el trabajo que realizaron	Refuerza la proposición pertinente y termina la sesión agradeciendo (polo pragmático y relacional)