

15 OCT. 1998



SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN. HIDALGO



✓ LOS NIÑOS PREESCOLARES Y SUS SIGNIFICADOS:
UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACION.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACION
CAMPO PRACTICA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
OLAYA HETZEL HERNANDEZ LUGO

PACHUCA DE SOTO, HGO.

JULIO DE 1999

11/11 11/11 11/11

A mi Mamá por su paciencia,
cariño y comprensión.

A mis hermanos y sobrinos
por su apoyo.

Y a Lízbeth.

INDICE

	Pág.
Presentación	1
CAPITULO I	
LA EVALUACION: UN CONCEPTO DIFICIL DE COMPRENDER	
1. La Evaluación: Una polisemia desde el punto de vista conceptual	10
2. La Evaluación en Educación Preescolar	20
CAPITULO II	
ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR	
1. El jardín de niños de la maestra Mary	31
2. Como enseña la lecto escritura la maestra Mary	43
a. La propuesta estatal que opera la maestra	43
b. Estrategias de enseñanza para que los niños aprendan a leer y escribir	53
CAPITULO III	
ESTRATEGIAS DE EVALUACION DE LA LECTO ESCRITURA	
1. Voy a calificar: Un tiempo para evaluar	79
2. Sellos, frases y estrellas: Una forma particular de evaluar	89
3. Enseñanza, aprendizaje, evaluación y su interrelación con la calidad	96
CAPITULO IV	
EL SENTIDO DE LA EVALUACION PARA LOS NIÑOS PEQUEÑOS	
1. Necesidad de reconocimiento: Dibujos feos, dibujos bonitos.	113
2. Premio o castigo: El perico y la hormiga	126
CONCLUSIONES	145
BIBLIOGRAFIA	149
ANEXOS	

PRESENTACION

El proceso de descentralización de la gestión educativa, originó que en el Estado de Hidalgo se instituyera en los jardines de niños la enseñanza formal de la lectura y escritura con dos propuestas pedagógicas denominadas: Método Hidalgo de Lectura Directa y Propuesta para la Introducción del Aprendizaje de la Lecto Escritura en Educación Preescolar (PIALEEP), mismas que vinieron a influir de alguna manera en la práctica pedagógica que se daba a través de la operación de los planes y programas del nivel. Uno de los aspectos del proceso enseñanza aprendizaje que más se ha visto trastocado con esta implantación, fue la evaluación y sus posibles consecuencias, tanto en el sujeto que aplica como al que le es aplicada, en este caso específico, el niño preescolar.

Al tratarse la lectura y escritura como un nuevo contenido, la evaluación “cualitativa y democratizadora” que sustenta el Programa de Educación Preescolar (1992) y PIALEEP, requirió de un proceso de cambio para poder dar cuenta del nuevo contenido a tratar, es decir, a las educadoras se les dio un papel primordial que hizo referencia a la experiencia de su práctica docente, y a su formación profesional, para la toma de decisiones y selecciones de los criterios que le permitieran evaluar tanto el desarrollo del niño como el contenido de la lectura y escritura.

Por lo anterior, la diversificación de las prácticas evaluativas y según el contexto, la institución, las condiciones laborales y la heterogeneidad o diversidad existente en

los grupos escolares han generado un cierto sentir en los niños sobre esas prácticas, es por eso que en este trabajo de investigación, se presentan los significados que y los niños pequeños tienen sobre la evaluación del aprendizaje de la lectura y escritura en su aula escolar, como un problema significativo.

Considerando la importancia de la evaluación del aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Preescolar se hace necesario que esto contemple en su totalidad, como un proceso dinámico y sistemático, ubicándola como parte integral y fundamental de toda acción educativa, desmitificando lo que la educación tradicional ha hecho de ella al desvirtuarla y separarla del proceso enseñanza aprendizaje e identificándola sólo con la calificación. El énfasis se ha puesto en la discriminación, en establecer la superioridad de un alumno sobre otro, desarrollándose minuciosos procedimientos estadísticos para seleccionar los reactivos de una prueba en función de esa capacidad discriminatoria y definiendo la calificación de un alumno por contraste con sus compañeros, eliminando cada vez más un cierto porcentaje de individuos en cada grupo escolar.

Todo esto origina que, es en la relación educativa entre el maestro y el alumno, el primero tenga la facultad de "reprobar" al segundo convirtiéndose en algo más importante que la función de enseñar, obligando al alumno a aparentar que "sí sabe" y a cuidarse de no ser sorprendido hechando mano de cualquier recurso con tal de "pasar". En último término, la evaluación se ha visto minimizada, al grado a definir quien aprueba y quien reprueba dejando de lado, cuáles son las deficiencias concretas

del alumno. Evaluar el aprendizaje no significa valorar a los alumnos de esta manera, sino considerar el desarrollo de sus habilidades y conocimientos que han adquirido en una situación de aprendizaje.

Sin embargo la evaluación académica ha venido desarrollando dentro de un marco de imprecisión interpretativo por parte del sujeto que evalúa, afectando la misma actividad de la evaluación como un hecho cotidiano dentro de las aulas.

Esta imprecisión se estima, está influida por la interacción establecida entre el docente y la comprensión conceptual del mismo acto de evaluar, que guía el curriculum del nivel en que desempeña su quehacer docente, por lo que la conceptualización y uso del término de los planes y programas, se ven influidos en la comprensión que el maestro tiene de la evaluación y el uso que le da en sus prácticas cotidianas y de su experiencia tanto personal como profesional, por lo tanto las interpretaciones que las educadoras y las presiones del jardín de niños para cumplir con la nueva enseñanza y evaluación de la lectura y escritura, fungen como un importante sustrato para entender las prácticas que inducen en los niños diversos significados.

Esta investigación tiene como campo de estudio, una institución del nivel de Educación Preescolar ubicada en la ciudad de Pachuca, se seleccionó como tal, por haber laborado en ella como maestra de grupo durante 13 años, y ello proporcionó cierto conocimiento sobre sus prácticas escolares. Su acceso fue a través de la relación existente con las compañeras que ahí trabajan; al exponerse los motivos de la

investigación hubo aceptación por tratarse de un trabajo escolar que no iba a ser conocido en otras instancias como era el Departamento de Educación Preescolar en el Estado.

Los sujetos investigados, fueron seleccionados como tal por diversas razones; una de ellas era el grado que atendía la maestra, (en ese año lectivo 96-97) el tercer año con niños que oscilaban en edades de 5.5 meses a 5.11 meses; y la razón más sustantiva fue las formas muy particulares de evaluar la enseñanza de la lectura y escritura, contenido que ha tenido una transformación muy importante en este nivel y sobre todo en ese grado en específico. Por tal motivo ahí se ubicó la investigación, la maestra aceptó ser observada con agrado solo poniendo como condición que no se diera a conocer su nombre, esto facilitó el acceso a su aula y por esta razón al ser el sujeto anónimo se le conocerá como Maestra Mary.

El objeto de estudio tuvo varias modificaciones, inicialmente y por laborar en el nivel de Educación Inicial como subjefa de departamento se había considerado como tal a la enseñanza de la lectura y escritura en los niños menores de 4 años, se desistió de esta problemática; sobre la base de los textos analizados en el seminario de Evaluación y Práctica Educativa, pudiéndose delimitar el objeto de estudio actual, problematizando los significados que tienen los niños de la evaluación de la lectura y escritura, circunscribiéndose al estudio de un caso específico, el aula de la maestra Mary.

Para llegar a este objeto de estudio, se plantearon algunas preguntas iniciales como: ¿ Qué significa para los niños que los evalúe la maestra?, ¿ Qué, para qué y como evalúa la lecto escritura la maestra?, ¿Qué repercusión tiene en los niños el proceso de evaluación que realiza la maestra?, ¿ Qué concepto de evaluación tiene la maestra para la lectura y escritura? y ¿ El cómo enseña la lecto escritura la maestra influye en sus formas de evaluar?. Para tratar de contestar estas interrogantes se vio a la etnografía como herramienta de investigación que ayudaría a interpretar y dar cuenta de las situaciones que viven los sujetos y cómo es que se da la evaluación, enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 5 a 6 años que cursan el tercer grado de Educación Preescolar.

Después de reflexionar el uso de esta metodología se inició la tarea de seleccionar qué técnicas serían los más pertinentes y eficaces para recabar la información necesaria y recuperar la situación o situaciones de interés al interior del aula; por lo que se utilizaron la observación para focalizar los efectos de la evaluación en los niños preescolares y la entrevista como medio para acceder al pensamiento y sentimientos de los niños, lo que ayudó a delimitar aún mejor el objeto de estudio y profundizar más en: qué piensan y sienten los niños sobre la evaluación.

Se inició con un proceso de observaciones en el aula, mismas que paulatinamente permitieron ir focalizando cada vez más el objeto de estudio, por que

descubría y redescubría cosas y situaciones que se repetían, pero que las veía de manera distinta. Permittedo adentrarse cada vez más en lo que más interesaba.

Se trató de realizar una “observación participante”¹ que abrió la posibilidad de comprender la interacción que se daba entre la maestra y los niños observados. Así, se pudieron recuperar algunas situaciones de interés para el objeto de estudio tanto de lo realizado por la maestra como por los niños.

Las entrevistas se realizaron después de las observaciones, se centraron en los niños de tercer grado y en la maestra Mary, con el propósito de rescatar aspectos sustantivos que las observaciones no pudieron proyectar; con la maestra este tipo de técnica permitió profundizar y aclarar diversas situaciones que se dieron en el aula de clase respecto a su intervención pedagógica; con los alumnos se creyó pertinente utilizarlas para conocer sus significados, pensamientos y preferencias que para ellos tenía la evaluación que realiza su maestra.

De los resultados de las observaciones se elaboró una guía de preguntas que se utilizó como parte central de la entrevista, se trató de realizar una “entrevista en profundidad,”² es decir, que los niños y maestra profundizaran o hablaran de situaciones o experiencias que no habían sido rescatadas en la guía. En total se realizaron 10 entrevistas a niños y niñas del grupo y dos entrevistas a la maestra Mary.

¹ María Bertely, “La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes”: “documento de trabajo”, en: Teoría y Práctica etnográfica en Educación. (Empresa) 1994,pp.47.

Un instrumento utilizado para recabar información, fueron las notas de campo, en ellas se trató de rescatar lo que sucedía en la escuela, y lo que se comentaba del objeto de estudio tanto por los niños como por las maestras. Estas notas de campo permitieron percatarse acerca de situaciones que se daban dentro del salón, pero que no eran comentadas en dicho lugar y que a través de charlas informales y diálogos entre los niños y grupo de maestras proyectaban.

El estar en la institución generó cierto interés por parte de las docentes, por saber qué estaba sucediendo con la investigación o si la Maestra Mary estaba bien o estaba mal en su práctica pedagógica. Asimismo, investigar la evaluación se convirtió en un tema de conversación en la hora del recreo, en la entrada y salida de clases con la maestra Mary, quien exteriorizaba varias opiniones sobre expectativas, significados y conceptualizaciones, que fueron registrados. Esto también sucedió con los niños a través de algunos diálogos, pláticas y situaciones se conocieron algunos significados que tenían para ellos la evaluación, anotándose en sí varias charlas informales y diálogos entre los niños y grupo de maestras proyectaban. de lo que pasaba dentro del aula en referencia a la forma de enseñanza y de evaluación de la maestra.

El análisis de la información se fue dando desde la primera vez que se realizaron las observaciones, elaborando los registros ampliados y leyéndolas en varias ocasiones para detectar "las recurrencias de los eventos,"³ y lo que más llamaba la atención y que no era tan explícito, generando la necesidad de llevar a cabo las

² S. Taylor, J. y Bogdan, R: "Introducción a los métodos cualitativos de investigación" Paidós studio. Buenos Aires, 1986. p.13.

³ Ibidem. pp.117.

entrevistas a fin de interpretar y de comprender qué era lo que estaba sucediendo con relación al objeto de estudio.

Después de realizar varias veces la lectura de los registros ampliados tanto de las entrevistas como de las observaciones, se realizó un cuadro para detectar las recurrencias observadas, y con base en ellas, se fue analizando en los registros ampliados las primeras categorías: Evaluación, Aprendizaje, Enseñanza, Significados y Calidad que dieron pie a realizar las primeras interpretaciones y conclusiones tentativas.

Después de ser detectadas las categorías principales se analizaron diferentes apoyos bibliográficos especializados, con el propósito de que ayudaran a interpretar lo encontrado en el aula de la maestra Mary; para sistematizar la interpretación se construyeron algunas versiones preliminares donde con el apoyo y guía del asesor, se fueron perfilando los capítulos del trabajo final.

Así el presente trabajo está conformado por 4 capítulos;

El primer capítulo presenta una panorámica sobre el concepto de evaluación y el uso polisémico en las prácticas pedagógicas, analizándose en el ámbito general y en específico el concepto de evaluación prevaleciente en los planes y programas del nivel de Educación Preescolar.

El segundo capítulo presenta un análisis de las estrategias didácticas que propone la propuesta estatal que guían de cierta forma la manera de enseñar la lectura y escritura, recuperándose las estrategias de enseñanza que la maestra observada instrumenta al interior de su aula.

El tercer capítulo se ciñe a la presentación y análisis de las estrategias de evaluación realizadas por la educadora, y al aprendizaje que los niños tienen del contenido.

En el cuarto capítulo se interpretan los significados que los niños construyeron en relación con las prácticas de enseñanza y de evaluación de su maestra. Por último se presentan las conclusiones producto del proceso de investigación, la bibliografía consultada y los anexos que contextualizan algunas situaciones del objeto de estudio.

CAPITULO I

LA EVALUACION: UN CONCEPTO DIFICIL DE COMPRENDER

Este capítulo, tiene el propósito de analizar la complejidad del concepto de evaluación y la dificultad de su aplicación tanto para el que evalúa, como para el que es evaluado; en el primer apartado, se proyectan algunos de los elementos correlacionantes de la evaluación que generan de alguna forma, cierta dificultad que parte de la resignificación que hacen los docentes de éste concepto. En un segundo momento, se hace referencia a la concepción polisémica del concepto de evaluación, que se percibe en las docentes del nivel, que al resignificarlo de los planes y programas que guían la práctica, originan diversas situaciones educativas matizadas o definidas por la dificultad de comprenderlo y operarlo cotidianamente.

1. La evaluación: una polisemia desde el punto de vista conceptual

La evaluación como práctica, está cada vez más presente en la operación cotidiana de nuestro sistema educativo que al afectar alguna de sus múltiples dimensiones, se ha detectado la necesidad de realizar en ella una continua reorientación. No se trata de reorientar sólo su operación a través de las pruebas o exámenes aplicados con regularidad, por los maestros de grupo para conocer los avances de los alumnos, y otorgar las calificaciones que certifique o no su aprobación de un grado a otro, que es en el plano conceptual donde la evaluación ha tenido cambios significativos. Desde la Modernización Educativa con los cambios de planes

en Educación Básica surgió un concepto de evaluación matizado por la nueva aplicación que se le iba a dar. Este surgimiento se le atribuyó un lugar sustantivo en la transmisión de la educación misma, junto a retos tan importantes como la federalización, los mismos cambios de planes, programas y contenidos curriculares, la ampliación de la educación obligatoria y el impulso de la corresponsabilidad social para la educación.¹

Este nuevo concepto de evaluación, proyecta una posibilidad de acercamiento a los diferentes procesos educativos permisibles de evaluar; como es el proceso enseñanza aprendizaje, la gestión, al alumno, el docente, resignificando así el quehacer evaluativo, es decir, se plantea una nueva concepción de evaluación que requiere que docente tenga una formación que le permita comprender su estructura y operación, para así adecuarla a su contexto inmediato institucional: El aula. Es en ésta adecuación que el sujeto interpreta el concepto de evaluación resignificándolo de diferentes formas dando como resultado una polisemia en su uso y conceptualización.

Parte de este uso conceptual polisémico, que se le ha dado a la evaluación, tiene que ver, con conceptualizar al docente como un sujeto que está condicionado por la naturaleza de sus percepciones, concepciones, juicios y decisiones². El marco conceptual que el maestro tiene influye en la interpretación que realiza del concepto de evaluación prescrito, matizando sus concepciones, del alumno, aprendizaje, enseñanza y en su función como profesional de la enseñanza, influyendo en la

¹Javier Olmedo, "Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar", en: Varios "Evaluación Educativa" U.P.N: México, 1979.p.55.

selección de los mecanismos de evaluación, curriculares, moldeándolos y construyendo los propios que serán la base para determinar los fines u objetivos, para lo que evalúe, asimismo del conocimiento, comprensión y utilización de las propias prácticas evaluativas.

Las diversas interpretaciones y resignificaciones a la evaluación han hecho, que algunos maestros, la minimicen como un sencillo recurso de control o represión en los ámbitos institucionales; otros la observan como el simple acto de calificar procesos observables de aprendizajes en los alumnos, reduciendo el hecho evaluativo al mínimo.³ Llevando según Sánchez Moguel que las prácticas de evaluación del logro escolar se caractericen por:

“Falta de reflexión sobre las razones por las cuales se evalúa, dando prioridad al cumplimiento administrativo sobre la utilidad real de la información; procedimientos e instrumentos de evaluación poco planeados y mal estructurados; poco análisis de los resultados, priorizando los intereses sobre los logros académicos, y una serie de factores que distorsionan la medición del conocimiento real de los estudiantes como el de relacionar la conducta con la calificación”⁴;

Estas características se consideran, han contribuido a la poca comprensión de la concepción de evaluación. Aunado a esto, el término evaluación abre una serie de problemáticas respecto a los significados que le dan los sujetos mismos al interpretarlo; La sola palabra no da un significado por sí sólo sino que genera una multitud de nociones. Las diversas prácticas a las que está expuesta, en relación con

² Miguel Monroy Farías, “ La evaluación y el pensamiento didáctico del profesor” en: “Evaluación del aprendizaje”: Revista Básica de la escuela y el maestro. Fundación SNTE. México, 1997.p.30.

³ Idem.

el marco referencial del maestro al resignificarlo, influyen de tal forma que al mencionarla trae a la mente diferentes aspectos del uso que se le puede dar en diferentes disciplinas,⁵ y por lo tanto hay diferentes interpretaciones de esa misma palabra.

Haciendo una relación con lo anterior, la génesis del término pudiese ayudar para comprender mejor las diversas interpretaciones y usos que se le dan. El surgimiento de la evaluación como tal, se vio vinculado al proceso de industrialización de los Estados Unidos y al concepto de “manejo científico del trabajo” de Taylor en 1911, el cual respondió a las exigencias de la industrialización como un momento social dado; en una situación posterior, se incluye a otras disciplinas o “saberes específicos”⁶ garantizando el control de la eficiencia que demandaba en ese entonces el capital. Esto trajo consigo que históricamente se siguiera utilizando el término con cierta “indefinición,” pero siempre ligado al control y a la evaluación del logro.

En nuestro país se puede encontrar inmerso en diferentes documentos normativos y legales que generan una sensación de confusión conceptual por la variedad de significados y situaciones sociales a partir de las cuales es definida. Así, en la Ley General de Educación define a la evaluación “como la medición en lo individual de los conocimientos, habilidades, destrezas, y en general del logro de los propósitos

⁴ Andrés Sánchez Moguel. . “ La validez de la evaluación del aprendizaje en el ámbito educativo”. en: Revista Básica. “Evaluación del aprendizaje”. Fundación SNTE, México, 1997, p.35

⁵ Angel Díaz Barriga, . et, al. “Evaluación: análisis de una noción” Revista Mexicana de Sociología Núm. I Facultad de ciencias políticas y sociales. UNAM, 1984. pp.175

⁶ Algunas de las disciplinas en las que el término evaluación ha sido utilizado son la psicología, economía, administración, bioquímica, física nuclear, neuroanatomía, etc.

establecidos en los planes y programas de estudio,"⁷ En éste documento se observa, lo que la política educativa de Modernización Educativa proyectaba como esencial: evaluar los fines y propósitos establecidos en cada programa de los niveles de Educación Básica, pero limitándose a logros individuales del sujeto. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE 95-2000) en sus argumentos expone que se transmitirá la promoción de una "cultura de evaluación permanente que fortalezca los procedimientos y mecanismos del aprovechamiento escolar, el desempeño de los docentes e investigadores, de la calidad y pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de la eficiencia del Sistema Educativo Nacional,"⁸ como se puede ver, este documento proyecta que la evaluación que estuvo relacionada inicialmente con el aprendizaje de los alumnos, actualmente en la evaluación educativa se constituye en múltiples objetos de estudio: Aprendizaje, planes y programas, y sistemas educativos.

Al ser estos documentos legales que norman el uso del término evaluación, se pueden considerar, como influencias sociales que han determinado una concepción de evaluación en los planes y programas que en la práctica se va diluyendo, matizando o tergiversando su significado, lo cual conduce a dos problemas; el primero refiere al empleo polisémico del término con una implicación "ideológica" cuando no existe una claridad conceptual y que se inicia una aplicación indiscriminada de la evaluación

⁷ Congreso de la Unión. **Ley General de Educación**, Diario Oficial de la Federación, Art. 50. México. Julio de 1993. P. 12

⁸ Poder ejecutivo Federal. **Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000**. México, SEP: 1995. P33.

como control, y el segundo a un contexto social y legal que permite el manejo del término y que enfatiza dicha confusión conceptual.⁹

En esta perspectiva se puede considerar, que el primer problema mencionado se genera por un uso indiscriminado del término y de sus diversas resignificaciones que hacen los sujetos por no haber claridad en su concepto. En este primer problema enunciado, entraña una mayor complicación relativa al momento histórico en el que el término evaluación se incorpora a lo educativo.

En los planes y programas de Educación Básica desde la Modernización Educativa la evaluación ha sido argumentada como un proceso “cualitativo” que debe recapitular las “cualidades” más significativas que puedan proyectar los aprendizajes de los alumnos. Estas cualidades como: habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, etc., son plasmadas en los objetivos de cada programa, pero no son definidas para ser detectadas en la práctica, por lo tanto, los maestros tienen su interpretación de cada una de ellas matizándose así lo que van a evaluar, creándose una confusión conceptual dada por lo cualitativo del término evaluación.

Esto da pie a analizar el segundo problema expuesto, un contexto social que permite el manejo del término. Esta situación se ve fortalecida por el momento histórico de aplicación del concepto. La calidad y la pertinencia del Sistema Educativo se enfatizan como cualidades de evaluación, desde los propios documentos legales, con la posibilidad de evaluarse en las aulas e instituciones. Dichas “cualidades” se

⁹ Angel Díaz B. Op. Cit.p..175

proyectan creando un ambiente adecuado para la aplicación del concepto de evaluación cualitativa en todos los niveles educativos.

Como se puede ver, el contexto creado permite el manejo libre del término evaluación cualitativa, que es el concepto aplicado en estos momentos. Pero no termina con la "no claridad conceptual" del concepto, ni destruye viejas prácticas evaluativas existentes, por lo que el maestro sigue en una confusión conceptual realizando prácticas diversas alejadas de la comprensión de lo evaluado, y que es el eje del uso polisémico anunciado.

Esta situación se recrudece, cuando el evaluador desequilibra len sus valoraciones al control y a la selección como sus elementos subyacentes y da más valor a uno de ellos en el proceso, creando un desfase en su dinámica multireferencial, como proceso colectivo. Al tener la evaluación un referente simbólico instituyente, el sujeto la aprehende y la utiliza sin percatarse de su uso racional, es decir, a través de sus prácticas cotidianas, los sujetos se van apropiando de ella, de los procedimientos válidos para realizarla, internalizándolos y usándolos recurrentemente. Al asignarles un valor construyen un conocimiento con relación a su uso y procedimientos, que influirán en sus decisiones sobre la evaluación de los aprendizajes.

Es así, que cuando se inclina más por el control se desvirtúa el hecho evaluativo, ya que el objetivo de los procedimientos de control ¹⁰ según Ardoino, es el de comparar

¹⁰ El control según Fayol consiste en comprobar si todo ocurre conforme a un programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos (el control) tiene como objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición. Cfr. Fayol. H. **Administración general e industrial**. Herrero, México, 1982.

el grado de conformidad y de identidad entre dos modelos de referencia, pero retomado como actitud natural y espontánea, se presenta una cuantificación y a veces un “montaje” de una situación falsamente “ democrática”.¹¹ Es aquí, cuando el maestro desde su posición de poder es el sujeto que “sabe” y el que “no sabe” y el que controla la situación pedagógica, por lo tanto, la distinción entre control y evaluación, no recupera una separación entre prácticas diferentes sino que delimita, según Grepp,¹² dos universos diferentes pero complementariamente necesarios; sin embargo, es difícil que el evaluador o el docente con la falta de comprensión de lo evaluado construya epistemológicamente un equilibrio entre ambos, y tiende dar preponderancia al control.

Otra situación que proyecta la “no claridad conceptual” del término evaluación en el de adoptar decisiones críticas de selección; limitándose en clasificar a los alumnos y descubrir a aquellos que han fracasado o tenido éxito en las tareas escolares.

Por lo tanto, el carácter valorativo o axiológico es un punto central, en este uso polisémico del término de la evaluación; si se parte, de que el primer factor esencial de los procesos de las evaluaciones, es la comprensión que se tenga de lo evaluado, se está en posibilidad de afirmar, que esta comprensión es solo factible si se tiene claridad de la teoría sustentante con la que se realiza. Si no es así, se puede decir que existe

¹¹ J. Ardoino, J. Berger, G. La evaluación como interpretación” En: Pour L’ evaluation au pouvoir. Grepp. Núm.107, juin aout, París, 1986.pp.120-127.

¹² Grepp. ”La evaluación una elección política” en: Pour L’evaluation au pouvoir. Grepp. Num 17 juin aout. París, 1986, pp.4.

una ausencia de rigor teórico¹³ que ha llevado a que privilegie el docente sus decisiones desde su lugar de poder en la relación educativa y que limitan, minimizan y a veces hasta borran la posibilidad de comprender lo que va a evaluar, formulando un juicio valorativo erróneo, para una situación específica. Con lo anterior, se trata de explicitar un elemento intrínseco de la evaluación, que es el de dar un valor, o sea, proyectar axiológicamente una decisión del objeto evaluado desde la comprensión o desde el lugar de poder; convirtiéndola en una actividad subjetivamente humana.¹⁴

En este sentido, se proyecta una situación sustantiva; La responsabilidad y el compromiso del docente para formular un juicio de valor, sustentado en el conocimiento y la comprensión de lo que va a evaluar. Sin embargo, al no tener aclarado el concepto de evaluación es cambiado completamente, centrándose sólo en una percepción subjetiva del objeto, desde la posición única del sujeto que evalúa, y se inicia un problema de asunción de responsabilidad humana y de compromiso social que rebasa las aulas escolares, proyectando a la formación profesional, experiencias, y comprensión de lo enseñando y evaluado del sujeto que ejerce el juicio valorativo, como ejes para realizarlo.¹⁵

Conjuntamente a esta situación, una condicionante que también ha contribuido a este sentido polisémico, es la tendencia consistente en orientar a la planeación como un quehacer técnico, proyectándose a partir de datos estadísticos sin tomar en cuenta condicionantes históricos, por lo que, el aspecto administrativo retomado como el “

¹³ Pierre Bordieau, . et. al. “El oficio del sociólogo” 5ª Edición Siglo XXI, México. 1980.pp.17

¹⁴ Karel Kosik, K. “Dialéctica de lo concreto.” Grijalbo. México. 1976.p.26.

¹⁵ J. Ardoino, J. Cit, por Ibid. P.18

hacer mecánico” la define como la guía en el proceso educativo.¹⁶ Estas perspectivas, han generado oposiciones tanto epistemológicas como metodológicas en una u otra posición; se piensa, que lo cuantitativo, omite la atención a propiedades cualitativas y viceversa, lo cualitativo no utiliza lo estadístico ni el número en su análisis, y por ello ha traído una pelea entre sus seguidores, agregando un elemento más para la poca comprensión de lo que es la evaluación dentro de la planeación.

Por lo tanto, algunas definiciones cualitativas y cuantitativas, mantienen diferencias sustanciales, unas se identifican esencialmente, en la relación que se hace entre juicio y valoración al determinar su meta a través de dar un valor objetivo a algo que está siendo enjuiciado. Otras concepciones, se muestran contrarias a esta posición, creen que la orientación valorativa, conduce a interpretaciones radicales y subjetivas vistas sólo a través de lo “que sabe” y “ve el observador,”¹⁷ aduciendo en su tendencia a no descalificar a la valoración que sirve para identificar los puntos débiles y los fuertes de un proceso, trabajo, conducta, etc. pero sí incluyendo en ella al mérito, al control, al juicio y a la medición interrelacionados para llevar a cabo un proceso de evaluación.

Recapitulando lo anterior, se puede ver, que el concepto de evaluación presentado por los planes y programas y los documentos educativos normativos, no le clarifica al maestro qué evaluar y cómo hacerlo para que cumpla los objetivos y fines de la educación. Si no que lo presenta como una conceptualización poco clara para

¹⁶ Justa Ezpeleta, “Escuelas y Maestros.” Condiciones del trabajo docente en Argentina”: UNESCO OREALC, Santiago de Chile. 1989. p 15.

comprenderla y llevarla a la práctica, es decir, el concepto de evaluación cualitativa que sustentan los programas de Educación Básica sirve como sustrato a diversas interpretaciones y usos, no acordes a veces con el fin para lo que se construyó, creando una confusión conceptual y generando un uso polisémico del mismo.

Viendo esta situación, en este trabajo de investigación, la evaluación se conceptualiza como el proceso que le permite al docente valorar procesos de adquisición y de construcción de aprendizajes y conocimientos en los alumnos.

2. La evaluación en Educación Preescolar

El uso polisémico que se le ha dado conceptualmente a la evaluación, se ha reflejado en los planes y programas, que guían la práctica docente en el nivel de Educación Preescolar, particularmente en los editados en 1981 y 1992 que son los dos últimos currículos operados. En este apartado, se reflexiona sobre este uso, con la finalidad de analizar las diversas situaciones, concepciones y prácticas que el docente realiza, y que de alguna forma contribuyen a enfatizar la polisemia en la evaluación.

Con esta base, se recupera el propósito prioritario de la Educación Preescolar, que es el de "promover el desarrollo integral y armónico del niño,"¹⁸ en la sociedad en que se desenvuelve, y para que se llegue a lograr ésto, los planes y programas se convierten en el instrumento normativo, que apoya al docente para guiarlo, marcando

¹⁷ Alicia Alba, . de: "Apuntes para la configuración de ejes teórico - metodológicos en el área de evaluación académica en Educación Superior", México, ENEP- Zaragoza, UNAM. 1981.pp.24

¹⁸ SEP: "Programa de Educación Preescolar", México, 1992, p.7

los procedimientos y la estrategias metodológicas, para orientar de manera sistemática y significativa la evolución del niño como ser integral, señalando, a la evaluación como “la manera de ir registrando los logros y dificultades que se presentan tanto en el proceso enseñanza - aprendizaje, como en el desarrollo del mismo alumno.”¹⁹

Para proseguir con este propósito, el Programa de Modernización Educativa, los planes y programas de Educación Preescolar como en todos los niveles educativos que se insertan en la Educación Básica se reestructuran. En ese momento se sustituye al Programa de Educación Preescolar editado en 1981 (PEP 81), que tenía 11 años de vigencia en el país como curricula oficial, por el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92).

Aún cuando se realiza esta sustitución, el PEP 81 por ser uno de los programas que más a durado guiando la intervención docente en el nivel, todavía incide en algunas prácticas pedagógicas de importancia, tal es así, que a nivel discurso según las educadoras evalúan los aspectos del desarrollo del niño marcados en dicho programa, por tal razón en esta investigación se hace necesario recuperarlo como un documento sustantivo para su análisis.

En la reestructuración que se tuvo de un programa a otro, se cambiaron algunos aspectos de la estructura curricular, y otros siguieron vigentes con un mínimo de detalles nuevos. De los elementos sustantivos que cambiaron, el más sobresaliente es el aspecto metodológico, en el PEP 81 se trabajaba a través de “unidades temáticas” y

¹⁹ Idem. pp.8

ahora es por el “método por proyectos”²⁰ y áreas de trabajo;²¹ los que se mantuvieron, se refieren al fundamento teórico, que sigue apoyándose en la teoría psicogenética de Jean Piaget, y el concepto y forma de la evaluación, que aún cuando se ha instrumentado de diferente manera, la concepción sigue vigente.²²

El concepto de evaluación en los planes y programas del nivel, desde 1981 hasta nuestros días, se ha venido catalogado como un proceso cualitativo. Esta connotación de evaluación se proyectaba como tal por tomar en consideración los procesos que sustentan el desarrollo, abordar las formas de relación del niño consigo mismo, con los otros y con su entorno, aspectos eminentemente cualitativos que ayudan a enriquecer el conocimiento que se tiene de cada niño.”²³ Es decir, tiene por objeto “dar cuenta de los procesos de desarrollo de los niños, del proceso didáctico y de la eficacia de los recursos a fin de valorar aspectos generales y específicos,”²⁴ sin embargo, no explicita cuales en particular podrían guiar las valoraciones realizadas en el aula.

Los criterios para evaluar y llegar a valorar los aspectos anteriores, se establecían en el PEP 81 en dos momentos de aplicación denominadas: Evaluación permanente y evaluación transversal, según el momento del año en que se realizaban, ambas constituían una guía de observación del desarrollo del niño. En la primera, se pretendía realizar en forma constante durante el desarrollo de las actividades

²⁰ Ambas metodologías son consideradas métodos globalizadores.

²¹ Las áreas de trabajo se conceptualizan como “espacios definidos en el aula, con un propósito educativo a seguir.” Cfr. SEP. “Programa de Educación Preescolar” México, 1992, p. 13

²² El concepto de evaluación cualitativa a estado vigente desde el primer programa que guió al nivel de Educación Preescolar.

cotidianas del jardín de niños. Este procedimiento se apoyaba a su vez en la autoevaluación de los niños y en la coevaluación entre éstos y la docente; la segunda evaluación o evaluación transversal consistía en realizar un registro del proceso de desarrollo del niño y se debía llevar a cabo en tres momentos del ciclo escolar, basándose en las observaciones de la evaluación permanente; Para evaluar al niño se sugería considerar "aspectos específicos y significativos de su desarrollo", que se presentaban desglosados denominándoseles "ejes de desarrollo."²⁵

Estos ejes, pretendían guiar a la educadora, sirviéndole como criterios de evaluación y abarcaban aspectos de desarrollo del niño como: función simbólica, afectivo social, preoperaciones lógico - matemáticas y operaciones infralógicas que aún siguen vigentes; además, se marcaban aspectos de psicomotricidad, creatividad y juego, encontrándose como indicadores específicos para evaluarlos, por ejemplo: en la función simbólica se consideraba el lenguaje oral y el lenguaje escrito como contenidos específicos, evaluándose la expresión verbal, las representaciones gráficas distinguiéndose las que hay entre el dibujo y la escritura, la utilización de grafías de su nombre, entre otras.

En el PEP 92, la evaluación se considera también como un aspecto permanente, que a través de lineamientos generales para realizarse, se establecen dos situaciones a evaluar: una para llevar a cabo el proyecto de trabajo y desarrollo del programa, y otra para "evaluar grandes rasgos de la actuación del niño en la escuela

²³ SEP. "La evaluación en el proceso didáctico". México, 1991, p.12.

²⁴ Ibidem. pp.24

²⁵ SEP: "Programas y Metas del Sector Educativo." Op. Cit.p.23

como creatividad, socialización, acercamiento al lenguaje oral y escrito,²⁶ haciendo hincapié en no abordar aspectos específicos, pero sin desarrollarlos ni mencionarlos. Para la primera situación, se plantea evaluar los proyectos de trabajo,²⁷ y el desarrollo del programa, sugiriendo una autoevaluación al término de ellos que se lleva a cabo a través de pláticas, conversaciones y comentarios entre la maestra y los alumnos. Así mismo se realiza una evaluación general donde se observan diferentes factores que interactúan en su operatividad: acción del docente, planeación y desarrollo del trabajo escolar, relaciones con los niños, padres de familia, posibilidades y limitaciones que brindan los espacios, el valor de los diferentes recursos didácticos, su utilización y como deberían emplearse.

La evaluación del desarrollo del niño, que es el otro aspecto a evaluar, se planea llevarlo a cabo en dos momentos en el ciclo escolar: uno inicial (septiembre) y otro final (junio); el primero, se maneja como un diagnóstico donde la educadora debe registrar a través de la observación, una serie de "aspectos que le llamarían la atención sobre cada niño,"²⁸ explicitándose, la flexibilidad de anotar lo que la maestra cree que "da señales de su desarrollo,"²⁹ es decir, deja a la docente seleccionar las señales del desarrollo del niño pero no expresa que señales en particular va a evaluar.

²⁶ SEP: "Programa de Educación Preescolar", México, 1992. p.15

²⁷ Según el PEP 92 los proyectos de trabajo son una organización de juegos y actividades propios de esa edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos. Cfr. Programas de Educación Preescolar. México. 1992. p.18

²⁸ Ibidem.p.24

²⁹ Ibidem.p.12

Y en el momento final se valoraran esas señales para observar el logro del niño en su desarrollo, elaborándose un perfil individual y grupal.³⁰

La concepción de evaluación que aquí se expresa se maneja como un proceso con "carácter cualitativo," al argumentar que "sólo a nivel descriptivo e interpretativo se van a captar dos situaciones concretas a evaluar; los rasgos de actuación del niño y el desarrollo del programa,"³¹ es decir, lo cualitativo se percibe como el hecho de evaluar esas dos situaciones que al describirse e interpretarse podrán según el PEP 92, evaluar las cualidades de ambos procesos. En él para qué se evalúan estas dos situaciones, se recupera con la consigna "del no calificar, sino obtener de la evaluación una amplia gama de datos sobre la marcha del proceso que lleva a cabo, y de paso a interpretaciones de los mismos y a propuestas futuras,"³² ayudando a conocer los logros de los niños, dificultades, áreas de interés, etc. a fin de implementar las acciones educativas necesarias, enfatizando el sentido democrático de la evaluación y explicitándose como una actividad compartida por el docente, niños y padres de familia.

En el cómo se evalúa se desglosan diversas situaciones específicas de cómo el docente debe realizar ese hecho. Se hace referencia a la evaluación como principal técnica, donde por notas de aspectos relevantes de la sesión se evaluará el desarrollo del niño durante las actividades de los proyectos de trabajo.

³⁰ El perfil individual o grupal se utilizaba con el fin de saber en que nivel de desarrollo se encontraban los niños tanto grupal como individualmente para planear las actividades a desarrollar. Cfr. SEP. PEP 81 Libro núm.1 México, 1981.p.14

³¹ SEP. "Programa de Educación Preescolar" Op.cit.p.19

³² Ibidem. p. 16

Lo antes descrito, abre la posibilidad de analizar tres elementos presentes en estos dos programas; el momento coyuntural en que surgieron, el uso del término evaluación y por último el carácter axiológico del mismo término. Estos tres elementos, podrían explicar en parte, el uso polisémico que se le da desde el programa vigente, el cual explica también, por las tradiciones conceptuales de las prácticas evaluativas en la escuela, y por tener que evaluar un contenido nuevo de enseñanza, como lo son la lectura y la escritura y que no había sido considerado desde esta perspectiva de la evaluación cualitativa presentada.

El momento coyuntural en que se establecieron los dos programas, los caracteriza a cada uno; el PEP 81 desde la Revolución Educativa,³³ es pensado en la vinculación con el nivel subsecuente, que es el de Educación Primaria, ya que fue visto como un instrumento técnico que permitiría abordar y orientar la práctica docente, y así poder cumplir con el objetivo de ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70 % de los niños de 5 años, y el PEP 92 es la respuesta a un movimiento que trata de modernizar a la Educación Básica y la lanza como un elemento educativo primordial.³⁴

Considerándose así, se abre la posibilidad de detectar que esta situación, hace que el concepto de evaluación en ambos programas se vea matizado en su uso y significado; donde aún cuando se describe como un proceso “cualitativo”, se puede ver

³³ En 1978 se señalan cinco objetivos fundamentales para regir la Revolución Educativa: 1. Asegurar la Educación Básica a todos 2. Relacionar la educación terminal con el sistema de producción de bienes y servicios. 3. Elevar la calidad de la educación 4. Mejorar la atmósfera cultural del país 5. Elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo. Esta política tuvo como objetivo la ampliación del acceso a todos los mexicanos a los

que no se fundamenta como tal. El PEP 81, limita a la evaluación a registrar logros en un instrumento, solo se indican aspectos a evaluar pero, que no guían para hacerlo con procesos de desarrollo del niño más complejos, sino que se ceñían a conductas que proyectaban aspectos objetivos de dicho desarrollo, por ejemplo: escribir su nombre, saber donde se lee, etc. que daban pauta para conocer el proceso de adquisición de conocimientos en el niño, pero que no ahondaba en ellos.

El PEP 92 al no presentar las cualidades a evaluar genera la posibilidad de que la educadora se pierda en una interpretación personal. Se le deja a la formación profesional y conocimiento del desarrollo y aprendizaje del niño la detección, selección y jerarquización de esas cualidades.

Como se puede advertir los programas del nivel no profundizan o especifican qué evaluar en el aula y si lo "cualitativo debiera referirse" a valorar conductas, procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos de desarrollo del niño, actitudes y contextos o los resultados de los aprendizajes escolares que el niño va teniendo y que son parte de su desarrollo. Esta imprecisión se profundiza más al presentarse prácticas de aprendizajes de lectura y escritura que refieren ser evaluadas.

Esto origina una confusión conceptual del término, el aspecto cualitativo de ambos programas, se ve como un "término no aclarado," es decir, en el concepto presentado no se explicitan; las "cualidades" que se van a evaluar del proceso

servicios de educación. Cfr. Uralde, B. "Dos reflexiones sobre la política educativa en México" en Cuadernos de formación docente, pp.14.

³⁴ La modernización educativa proyecta como primordial elevar la calidad de la educación básica.

didáctico o del desarrollo del niño, por lo que se deja a la formación, experiencia y al conocimiento que la educadora tiene de esos dos procesos para determinarlas y aplicarlas, esto ha generando que el criterio para valorarla sea subjetivo, ya que, cada docente interpreta de acuerdo a su marco de referencia cómo y qué se va a evaluar de dichos procesos.

Si se parte de que la evaluación "es la comprensión que se tiene de lo evaluado,"³⁵ entonces se estaría en posición de decir, que el uso polisémico de los planes y programas de preescolar se basa en la "no-claridad conceptual" ³⁶ del uso del término, por lo tanto, tal imprecisión da un margen ilimitado a una interpretación de los sujetos, creándose tantos significados como sujetos que la utilizan, esto permite analizar la tercera situación que ahonda en el uso polisémico de la evaluación en los planes y programas, el carácter axiológico inherente al concepto.

Al retomar lo axiológico como dar valor a aspectos de diferente índole, se está en posición de decir, que los programas centran en el desarrollo del niño y en el proceso didáctico ese valor. Por lo tanto, lo axiológico estaría en relación con dar juicios valorativos que proyecten los procesos de estos dos aspectos.

Para tal razón la observación se proyecta como una técnica que ayude a la educadora a detectar las cualidades de estos procesos, pero al no hacer operativas esas cualidades para ser detectadas en el aula, se interpretan y se utilizan con una limitada claridad conceptual que proyecta la confusión creada por el término cualitativo,

³⁵ Pedro Lofourcade. "Evaluación de los aprendizajes". Ed. Kapeluz. Argentina, 1973. pp.192

convirtiéndose así en un medio que arroja datos subjetivos validados en un primer momento sólo por el propio sujeto que los detecta. Es decir, la educadora valora desde su perspectiva o desde la tradición pedagógica existente lo que cree pertinente de ambos procesos, perdiéndose lo científico del proceso y quedando sólo como anécdota o especulación. Esto limita “el rigor teórico,”³⁷ que necesita el ámbito evaluativo para garantizar la científicidad de los datos recabados, los valores que la educadora proyecta los hace desde su propia construcción, como un problema de responsabilidad humana y compromiso social.³⁸

Pareciera entonces, que el uso polisémico del término evaluación surge cuando los programas dejan que la educadora construya juicios de valor del desarrollo del niño y del proceso didáctico desde “lo que sabe” de ellos, (subjetividad) o a partir de lo “que ve de los otros docentes,” (construcción social del conocimiento) la poca claridad conceptual del término “evaluación cualitativa,” propicia que las maestras busquen otras opciones que complementen la conceptualización que se hace desde el programa sobre evaluación, o deformen el proceso en sí, valorando según sus significados no los procesos, sino los productos de aprendizaje de los niños, matizando así las practicas evaluativas.

Por lo tanto y en esta lógica se estaría en posición de decir, que el uso polisémico del concepto de evaluación desde los planes y programas radica en que el concepto definido como “cualitativo,” es reinterpretado a través de diversos

³⁶ Ibidem pp. 197.

³⁷ Pierre Bordieu. . Et .al.. Op..cit.pp.35

³⁸ Karel Kosik,.Op.cit.pp.26.

significados resultado de la poca comprensión que tiene la maestra sobre lo evaluado, habiendo tantos significados e interpretaciones de las cualidades a evaluar como educadoras que lo aplican.

CAPITULO II

ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR

En este capítulo, se presenta el contexto inmediato que enmarca las prácticas que la maestra Mary realiza en relación con la enseñanza y evaluación de la lectura y escritura, así como su estilo muy particular para enseñar el contenido, haciendo hincapié en tres estrategias didácticas usadas recurrentemente por ella, denominadas por el recurso utilizado en su uso: “resolución de página” y “dictado y copiado”. Se hace una recuperación en la segunda parte, de lo que plantean al respecto los planes y programas para la introducción de la lecto escritura, que en este caso es la propuesta estatal denominada “Propuesta para el Aprendizaje de la Lecto escritura en Educación Preescolar” (PIALEEP) y se introduce al problema de la vinculación existente entre el tratamiento del contenido, las estrategias didácticas y el enfoque de la evaluación que utiliza la maestra Mary.

1.El jardín de niños de la maestra Mary

La institución escolar donde labora la maestra Mary, es un jardín oficial urbano ubicado en una colonia popular de la ciudad de Pachuca. La colonia lleva por nombre “Fco. I Madero,” y se encuentra al oriente de la ciudad. En la calle de Ciprés donde se inicia esta colonia se encuentra la escuela primaria oficial “Fuentes y Bravo,” en ella se capta el 90% de su población infantil que como requisito para su ingreso, el alumno

debe presentar un examen de conocimientos y la constancia de haber cursado la Educación Preescolar. Estas situaciones, han venido a propiciar que los tres jardines de niños que existen en la periferia de la colonia tengan tanta demanda. Esta calle es una avenida que cruza a la colonia en su totalidad, abarcando 7 cuadras, en ella, se encuentran casi al 100% casas habitación y uno que otro comercio como: tiendas de abarrotes, papelerías, una clínica para alergias, panaderías, una refaccionaria y varias misceláneas. Colinda con algunas otras denominadas "Ciudad de los Niños", "Buenos Aires", "Cabañitas" y el barrio del "Lobo": Cuenta casi en su totalidad con todos los servicios a excepción de las que se ubican en lo alto de los barrios, ya que éstas carecen de agua, drenaje y luz eléctrica.

La población que la constituye, es en su generalidad de otros municipios, desempeñándose en un 80% en oficios de carpinteros, herreros, comerciantes u otros, y en un 20 % la conforman diversos profesionistas.¹ Una de las calles que atraviesa transversalmente la calle de Ciprés, es la calle de Lirio, donde se encuentra ubicado el Jardín de Niños donde labora la Maestra Mary; es una escuela oficial que lleva "el nombre en honor de una renombrada educadora del Sector Educativo número II."² Esta escuela por ser la más grande de la colonia, se ha convertido en zona de afluencia de este lado de la ciudad, ingresando educandos de Municipios cercanos y colonias aledañas. (Pachuquilla, Azoyatla, Santiago Jaltepec, etc.).

Actualmente la matrícula de éste servicio educativo es de 350 alumnos en edades de 3.6 meses a los 5.11 meses, distribuidos en 11 grupos de 35 alumnos: un

¹ Dato recabado en el Censo 1997 de la institución.

grupo de maternal, 4 grupos de segundo grado y 6 de tercer grado. El jardín de niños colinda, al lado oriente con el corralón del servicio de limpias de la Presidencia Municipal, al poniente con el edificio que albergan las oficinas del Centro de Actualización del Magisterio (CAM), en la parte norte está el edificio que funciona como Sindicato de Tablajeros de esta ciudad, y al sur se encuentra el "Instituto Hidalguense de Bellas Artes." El edificio no es exprofeso para jardines de niños, antes daba servicio como rastro municipal, por lo que sus salones y áreas varían en espacio y construcción de otras instituciones exprofesas para trabajar con los niños.

La superficie de esta escuela es de 420 metros cuadrados, se ve por la parte de enfrente a través de una malla ciclónica; misma que cerca la fachada en dos terceras partes de su totalidad; tiene dos entradas, una se utiliza como entrada principal hecha con material de tubular y la otra da acceso a la plaza cívica. Entrando a través de un corredor escalonado de cemento, se ubica al lado derecho el área de juegos infantiles que se caracteriza por estar cercado con llantas pintadas de colores y árboles de pino, su piso es de tierra y está cubierto de tezontle. Junto a esta área se distingue la plaza cívica que abarca toda la lateral y fondo de la escuela, en ella está una cancha de basquetbol y un foro en el cual lo adorna un mural de 30 m².

Por unas escalinatas laterales a la plaza cívica se entra al edificio, junto a ella están los sanitarios para los niños y niñas. El edificio está integrado por la casa del velador, cocina y patio ubicadas en la parte trasera; seis salones, dirección, salón de música (que por la demanda se ha convertido en salón de clases), baño para docentes,

² Dato recabado del acta de Fundación de la Institución.

así como, una superficie interna que se ocupa también como otro salón y como salida y entrada al patio exterior, encontrándose en ella un mural en la pared y las escaleras para acceder a la planta alta donde se encuentran otros cuatro salones. La superficie de acceso dirige a una puerta principal en la que después del área infantil, a la derecha se encuentra un salón de usos múltiples (que se utiliza también como otro salón de clases) y detrás de éste una ciclopista de cemento.

La escuela en su construcción se encuentra en buenas condiciones materiales, proporcionándoles mantenimiento en todas las áreas cada año con fondos recabados por los padres de familia y eventos como: mañanitas mexicanas, kermesses, vendimias, realizadas para tal fin. Esto es lo que comentó la directora de la institución cuando se le preguntó por ello "Si esta muy bien, el jardín por que todas las cuotas que dan los padres de familia van para la remodelación." ³

Desde hace 18 años fue fundado con dos grupos de 20 alumnos cada uno, y que como institución perteneciente al DIF, captaba a niños de escasos recursos económicos, en donde se les proporcionaban desayunos gratuitos; esto hizo que al paso del tiempo llegara a atender hasta 12 grupos, aún cuando en el año de 1986 deja de pertenecer a este sistema y se incorpora al Sistema Educativo Estatal. El hecho de haber pertenecido al DIF ⁴, y la adopción de la enseñanza formal de la lecto - escritura fueron situaciones que dieron prestigio a la escuela, distinguiéndose en cierta manera de los demás jardines de niños. Esto hizo que las docentes que generalmente atendían los terceros grados se apoyasen en diversos libros de ejercicios para los niños,

³ Charla informal con la directora de la institución.

haciendo que con el paso del tiempo impusieran como tradición la enseñanza formal del contenido.

Las educadoras que tenían años laborando en la institución, introducían a las nuevas maestras, que con el tiempo fortalecían la imagen que el jardín de niños daba, por lo tanto, los padres de familia la privilegiaban inscribiendo a sus hijos con la expectativa de que egresaran “ leyendo y escribiendo,” y así poder entrar a cursar la escuela primaria con mayor facilidad.

El personal docente y directivo de esta institución está conformado por 11 educadoras, una directora, una secretaria, tres intendentes y una profesora que da las clases de música y movimiento; de ellas solo una es egresada de la UPN y de la Normal Superior en el área de español, las demás son maestras de educación preescolar y dos de educación primaria. En lo que respecta a la directora cursa el 3er. Semestre en la misma universidad; del personal de intendencia los estudios con los que cuentan son a nivel secundaria, únicamente dos de ellas son pagadas por el DIF municipal y los tres elementos dependen administrativamente del Instituto Hidalguense de Educación (I.H.E).

De las educadoras que laboran en esta institución, la maestra Julia es la más antigua, con 13 años en ella,(conjuntamente con el personal de intendencia que tienen 18 años laborando en ese edificio) a lo largo de su carrera se ha “ especializado en segundo grado,” es decir, ha trabajado 11 años con este grado, por que según sus

⁴ Entrevista realizada a un Padre de Familia de la institución.

palabras “son niños muy lindos, y en tercero se trabaja más”, esta condición ha hecho que todo este tiempo su salón siga siendo el mismo.

Respecto a la antigüedad en la institución continua, la maestra Lolita con 11 años, quien se ha dedicado a atender el tercer grado definiéndose ella misma como “especialista en niños de 5 a 6 años”; enseguida es la maestra Bertha con 10, Beatriz, Lupita y Mary con 8 años; esta condición hace que sean las más representativas en la historia de la institución y han marcado diferentes situaciones que las docentes siguen hasta el momento actual: Las demás docentes incluyendo a la directora tienen de uno a dos años trabajando en esa escuela.

Mary es una de las maestras que en antigüedad ocupa el tercer lugar en relación con las demás; a pesar de que tiene 14 años de trabajo docente, éste lo ha centrado en atender a niños de 4 a 5 años, es decir, 13 años de su práctica ha trabajado con segundo grado, en tres instituciones, una ubicada en el medio rural y las otras dos en la ciudad de Pachuca de Soto en el estado de Hidalgo. Un aspecto importante, es que desde sus inicios en el ámbito laboral siempre ha trabajado con otra compañera, la maestra Lupita que tiene 16 años de servicio ⁵ fue su primera directora y compañera de trabajo y actualmente trabajan juntas impartiendo ambas el tercer grado, estableciendo mayor interacción que con el resto del personal docente. Su preparación contempla los estudios básicos de Educación Normal y ha asistido a algunos de los cursos, que cada año convoca el departamento de Educación Preescolar; no participa en el programa Carrera Magisterial propuesto por la Secretaría de Educación Pública.

⁵ La maestra Lupita tiene como perfil profesional ser profesora de Educación primaria.

Por conversaciones informales establecidas sobre su experiencia laboral la maestra, nos dice: ¡Mira, cuando yo llegué a este jardín de niños y me dieron segundo grado me agradó más trabajar con ellos, pero ahora por falta de educadoras me tuvieron que dar el tercero, ha sido el grado con el que siempre he trabajado pero el próximo año le voy a pedir a la directora que me dé un segundo.⁶ Rescatando las palabras de la educadora se, puede decir que su experiencia está más cercana a la atención de niños de 5 a 6 años!.

Las relaciones que se establecen entre las educadoras, según las observaciones realizadas en las diversas actividades colectivas como el recreo, l y la recepción de los niños, honores a la bandera, etc. se manifiestan en una interacción que podría calificarse de amabilidad. Se puede distinguir que en estas actividades, aun cuando todas las maestras establecen relaciones, se definen tres grupos antagónicos entre sí; en uno están las "más antiguas," la maestra Julia, Lolita y Bertha; en otro se distingue a Lupita, Mary y a Beatriz o sea quienes tienen una "mediana antigüedad" y en un tercer grupo están todas las "nuevas maestras."⁷

La rivalidad que se observa entre los dos primeros grupos, es por que según la directora anterior, (la actual llegó en marzo de 1998) antes que llegara ella, "la maestra Lolita quería la dirección " y cuando ella llegó " Lupita, Mary y Beatriz la

⁶ Atender prioritariamente a los niños de 5 a 6 años, tercer grado de preescolar, esto es considerado como una norma, donde incluso en el periodo de cambios de zona por el personal docente se ubican primero a las docentes que cubran dichos grupos.

⁷ Patricia Medina Melgarejo, "Ser maestro estar en la escuela." La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros. Informe de investigación 4, U.P.N., México. Pp. 23

aceptaron como tal” originando con esto la separación tan notoria del personal. El primer grupo se distingue además de ser las “ más antiguas” de todas, por atender en el ciclo escolar 96-97 a tres de los seis terceros grados existentes, los otros dos grupos los atiende Lupita y Mary y el otro restante la maestra Lety que solo tiene dos años en la escuela y que pertenece al tercer grupo.

Lo anterior ha traído consigo una serie de competencias académicas entre los grupos de tercer grado, explicitadas en las reuniones técnico pedagógicas que la directora preside. En este espacio cada elemento centraliza las actividades de lecto escritura y matemáticas como ideas generadoras de la discusión y planeación, creando rivalidad entre ellas y propiciando que en la práctica se privilegien los logros alcanzados en dichas actividades. Se considera, que uno de los factores que ha provocado esta situación, es precisamente él haberse ganado un prestigio ante los padres de familia y comunidad en general, respecto a la experiencia que tienen en la enseñanza de la lecto escritura.

En cuanto a la relación que llevan con los padres de familia, se puede considerar como una estrecha relación y comunicación en la realización de algunas actividades del jardín de niños; éstas son informadas a través de juntas periódicas mensuales o quincenales, según se requiera, con el objetivo de dar a conocer el proceso de desarrollo de sus hijos, así como de las necesidades materiales de la escuela, de esto nos habla la directora.

“...Aquí cada educadora planea sus
reuniones con Padres de Familia, mensual

**o quincenalmente, según lo requiera tanto
las necesidades de los niños o del Jardín...”⁸**

Respecto a la relación de los padres de familia con la directora, algunas veces son tirantes por los horarios de entrada y salida de los niños sobre todo el de entrada causa problemas, aun cuando se les da a conocer los horarios, derechos y obligaciones en la primera reunión del curso escolar y quedando comprometido a cumplirlos se tienen fricciones y algunos conflictos. Para organizar las diversas actividades tanto técnicas, administrativas como de proyección a la comunidad, la directora da una calendarización, convoca a todo el personal por bloques a reuniones: un tiempo específico para docentes, otro para auxiliares y otro para el personal de música en donde se discuten temas según el tipo de reunión a las que fueron citadas.

El grupo de la maestra Mary está ubicado en un salón, en la planta baja del edificio y a un lado de la maestra Lupita. Tiene un espacio aproximado de 20 m cuadrados de superficie se observa en él cuatro espacios estructurados como áreas de trabajo, denominadas según carteles escritos en la pared en cada una de ellas como: “La casita”, “ construcción”, “gráfico plástico” y “asamblea”.(Ver anexo 2) En estos espacios el área de expresión gráfico plástica es la más amplia, muestra seis mesas con 24 sillas acomodadas de dos en dos formando tres bloques paralelos a lo largo de la superficie que ocupa el salón, donde los niños trabajan sus actividades de lectura y escritura.

⁸ Charla informal con la directora de la institución.

El salón en general, está pintado de colores vivos y tonos encendidos, dando la similitud más a un restaurante que a un salón escolar; está decorado en dos paredes, las otras dos son ventanales, en una pared hay figuras geométricas de colores de papel lustre, en donde también se encuentra el pizarrón, en la otra está un paisaje intercambiable según la época del año hecho en peyón con colores brillantes.

El mobiliario que tiene la educadora lo integra una mesa grande y silla para adulto, ubicadas enseguida de la puerta de acceso, a su espalda hay un librero y repisas a todo lo largo de la pared decorada con motivo de la estación del año; en las repisas se encuentran libretas y cuadernos de trabajo de los niños, ubicados a una altura considerable donde los pequeños pueden acceder fácilmente a ellos.

En este grupo de tercer grado grupo "A", existen inscritos un total de 35 alumnos, sin embargo la asistencia media es de 30 alumnos diariamente, con una edad que fluctúa entre 5.7 meses y 5.11 meses, "los más grandes de la escuela" como la profesora los clasifica. Según datos recabados en el registro de inscripción, los niños pertenecen a familias de niveles socioeconómicos diferentes, el 60% se puede clasificar dentro de la clase baja, donde los padres tienen oficios como: carpinteros, costureras, voceadores, albañiles, comerciantes en pequeño, etc.

De los 30 pequeños del grupo, 19 son niñas y 11 niños, esto ha venido a matizar de alguna manera la interacción que se da entre ellos; en las observaciones realizadas se detectó, que las niñas se reunían en pequeños equipos y grupos y no dejaban

acceso a los niños en algunas áreas de trabajo, así también eran ellas, quiénes en la mayoría de las veces participaban en las decisiones de trabajar los temas de los proyectos.

En la organización por equipos ubicados en las mesas del salón, se observó que los niños establecen una interacción cara a cara con sus compañeros de al lado o su compañero de enfrente, en raras ocasiones los niños y las niñas mantenían conversación y relación con otros alumnos que conformaban al mismo equipo y a los otros equipos, lo siguiente lo ilustra mejor:

Todos los niños están en equipo algunos de ellos platican con sus compañeros de al lado.

Ño: Vas a ver la pelea de Mike Tayson

Ño2: Yo creo que sí.

Niños siguen platicando y haciendo su ejercicio en el libro sin mirar a nadie más.

La maestra en ese momento grita: ¡ Todos, tomen su libro, vamos a empezar a trabajar!

Todos los niños corren a iniciar a buscar su libro, la miran, si no es el propio lo avientan, al encontrarlo van a sentarse al mismo lugar siguen platicando con un compañero de al lado. Un niño, el último, en tomar su libro tira las libretas que estaban a su lado, la maestra grita.

¡Juan que no ha visto que ya vamos a iniciar! y todos
cállense sino no van a salir al recreo!⁹

Este evento, ilustra el tipo de organización que establecía la maestra diariamente para realizar la enseñanza del contenido, al llevarla a cabo se entrelazan diversas situaciones. Una de ellas corresponde a la acción que los pequeños realizan en el momento de buscar sus libros que se encuentran apilados en una repisa, seguido únicamente por la indicación de la maestra ¡ todos tomen su libro, vamos a empezar a trabajar!, en ella se detectaba como los niños corrían y observaban los libros, si no era el propio lo aventaban y proseguían hasta encontrarlo sin prestar ayuda a sus compañeros, esto se repetía con los 30 alumnos diariamente.

Cuándo los niños buscaban sus lápices y al avanzar el tiempo de la actividad no lo encontraban o lo hacían, pero éstos estaban sin punta, recurriendo siempre a la maestra Mary, donde sus contestaciones giraban en torno a ¡ Pídeselo a la maestra Lupita por que yo no tengo! o ¡ Le pides a tu mamá uno por que ya no tengo!, provocando que los educandos se fueran atrasando en la actividad, algunos de ellos incluso esperaban a que su compañero terminara esta situación limitando su trabajo y la posibilidad de establecer interacción con sus demás compañeros ya que mientras algunos elaboraban su trabajo, otros esperaban angustiados los medios necesarios para realizarlo. Esto trajo consigo, que las relaciones entre los alumnos, se proyectara presionada, les importaba más tener los medios necesarios para terminar su ejercicio y

⁹ Olaya Hetzel Hernández Lugo. "Significados de la evaluación". Observaciones. Mecnógrama. U.P.N. Pachuca, Hgo. Feb. Julio de 1997. (Posteriormente se citará como SEO).

así salir al recreo que establecer comunicación con los otros, dando como resultado en esta actividad una comunicación limitada entre ellos.

En cuanto a la relación que la maestra establece con el grupo, se puede mencionar que recurrentemente se dirigió a los niños para realizar las actividades, siempre llamándoles por su nombre y hablándoles de usted, a través de frases cortas con tono imperativo como; No va a ir a esa área! ¡ Pida prestado Juan, el sacapuntas! etc. Se detectó que las normas y reglas del salón que rigen las actividades son negociadas con los mismos niños, pero aún así parece ser, que la maestra Mary es la poseedora del poder para decidir cuándo y qué sanción aplicar.

La integración social en el grupo, estaba basada en una comunicación natural entre los niños en casi todas las actividades, pero al parecer la profesora no tomaba estas mismas actividades del grupo, así como de las obligaciones y derechos con todos los integrantes, la maestra en el momento que impartía la clase de lectura y escritura se observaba en su rol de maestra "poseedora del saber", no permitía que ningún niño se comunicara o dialogara con los demás, sólo ella era la que hablaba, regañaba y decía las instrucciones, detectándose la posibilidad de una relación Maestro - Alumno catalogada como desigual.

2. Como enseña la lecto escritura la maestra Mary

a. La propuesta estatal que opera la maestra

En el Estado de Hidalgo a raíz de la Descentralización Educativa¹⁰, se implanta la enseñanza de la lectura y la escritura en Educación Preescolar en una forma más formal de como se había realizado en años anteriores. Dicha enseñanza, se llevaba a cabo, solo a través de experiencias de aprendizaje que permitían al niño acercarse a este conocimiento, no se tomaba como un contenido que se tenía que enseñar obligatoriamente, sino que se centraba en la enseñanza de ciertas habilidades favoreciendo capacidades para que el niño ya en educación primaria pudiese leer y escribir en menor tiempo.

El programa de Educación Preescolar (PEP 92) guiaba este proceso, pero en este momento actual su práctica ha adquirido mayor complejidad en las aulas por la operación de dos propuestas, que difieren con él en relación con los contenidos y método de enseñanza. Metodológicamente este programa presenta para la enseñanza de la lectura y escritura una organización de 5 bloques de juegos y actividades, que al estar relacionados con distintos aspectos del desarrollo del niño, se insertan en el principio de globalización, con el fin de no presentar el conocimiento como algo fragmentado sino como una totalidad.

En estos bloques se plantea a las matemáticas, lenguaje, psicomotricidad, sensibilidad, expresión artística y a la naturaleza como grandes campos de

¹⁰ La descentralización educativa trajo una serie de políticas educativas generadas dentro del Estado de Hidalgo, que condicionaron la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de Educación Preescolar, una de las más significativas fue la creación del Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar, donde se originan tres propuestas estatales que se operan actualmente para fortalecer las matemáticas y la Lecto escritura: Método Hidalgo, PLALEEP y Propuesta de Matemáticas.

conocimiento. Por lo tanto, al englobar el conocimiento se propone planear de tal manera que no se traten aisladamente, sino interrelacionados entre sí, con este tratamiento, se deriva que la planeación de actividades, se trate de orientar hacia su vinculación y se dé, de una manera secundada y lógica la forma de abordar cualquier contenido.

La lecto - escritura se presenta como ya se mencionó, dentro de esos bloques que integran a la lengua oral, escritura y lectura como aspectos principales y únicos para abarcarla. Estas dos últimas presentan como propósito educativo llevar al niño a "un proceso de comprensión y dominio de los signos socializados y de la lengua escrita y asumir todo esto como formas de comunicación socializada ", y el lenguaje oral de "desarrollarlo como antecedente de la lengua escrita y lectura."¹¹ Para tratar este contenido con los niños, el PEP 92 no proporciona una serie de actividades desglosadas a realizar, sino que únicamente da sugerencias generales para tratar cada aspecto. Por lo anterior se puede observar, que este programa no tiene como objetivo el enseñar a leer y escribir, sino que se inclina más a favorecer el lenguaje oral como propiciador de la lengua escrita y la lectura.¹²

En el ciclo escolar 1995- 1996, el Gobierno del Estado implanta dos propuestas estatales para la enseñanza de la lecto escritura, dando un giro significativo en esta forma de llevar el contenido al aula, conocido como Programa de Fortalecimiento a la

¹¹ SEP: "Programa de Educación Preescolar"Op.Cit.pp.10

¹² Yetta Goodman, . "El desarrollo de la escritura en niño muy pequeños "En: Emilia Ferreiro y Gómez Palacios (Compiladores) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. .Siglo XXI, México,pp.107.

Educación Preescolar.¹³ Estas dos propuestas en la actualidad conjuntamente con el PEP 92, guían en los jardines de niños la enseñanza de la lecto escritura; en todo el Estado la propuesta del Método Hidalgo de Lectura Directa está operando en 1050 escuelas y la propuesta de PIALEEP se está piloteando en 34 jardines de niños desde el año de 1996.

La propuesta que opera la maestra Mary lleva por nombre: Propuesta para la Introducción al Aprendizaje de la Lectura y Escritura en Educación Preescolar y es mejor conocida en el nivel como "PIALEEP" que son sus siglas: este documento normativo se creó en el año de 1995, y obedece a uno de los fines educativos del Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar, que " es el de acercar la lectura y escritura a los niños de 5 a 6 años." ¹⁴

El jardín de niños de la maestra Mary, pilotea la propuesta desde el ciclo escolar 1996- 1997; dicho plantel, fue seleccionado por el Departamento de Educación Preescolar por el motivo que es o era en ese tiempo una de las escuelas más grandes de la zona 43va. del nivel, y que además, tenía varios grupos de tercer grado para poder operarla, esto como una condición necesaria, ya que la población a la que va dirigida son niños de 5 a 6 años, alumnos de tercer grado.

PIALEEP tiene como objetivo " que el niño se apropie de información acerca de sí mismo y del mundo que le rodea, debido a su actuación progresiva en actividades relacionadas a la coordinación dinámica global, dentro de un proceso de desarrollo

¹³ I.H.E "Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar". México.1994.p 15.

psicomotriz y del lenguaje oral y escrito, ¹⁵ basándose en este objetivo sugiere algunas situaciones generales que tienen dentro de su estructura diversos contenidos. Asimismo el tiempo tentativo para realizar las actividades, organizado en dos momentos. El primero propone los meses de septiembre a diciembre para llevar a cabo la primera situación de enseñanza denominada "acercamiento lúdico," ¹⁶ y que consiste, en acercar al educando al juego, viendo a éste como medio para desarrollarle y propiciarle ciertas capacidades y habilidades, que le servirán para su desenvolvimiento en el segundo momento de enseñanza.

El segundo momento comprende los meses de enero a julio para su enseñanza, y da a la educadora una serie de consideraciones sobre escritura para trabajar los ejercicios que propone "El Libro del Niño," ¹⁷ que consisten en dos aspectos: en el primero se proponen las consideraciones para el aprendizaje de ligado, de unión de letras, inclinación y tamaño;¹⁸ en el segundo aspecto hace referencia a la escritura creativa.¹⁹ Los medios para la enseñanza que utiliza esta propuesta son básicamente el libro de lectura para la educadora y otro para el niño que se utilizan para este segundo momento de enseñanza fundamentalmente.

El primer momento de enseñanza, tiene como propósito desarrollar el lenguaje oral en actividades psicomotrices, asimismo proporciona dos diferentes técnicas como

¹⁴ Ibidem.p 34

¹⁵ I.H.E: "Propuesta para la Introducción al Aprendizaje de la Lectura y Escritura en Educación Preescolar". México. 1995.pp.15.

¹⁶ Ibidem. pp 22

¹⁷ El libro del niño es un tomo editado por el I.H.E en 1996, donde esencialmente presenta ejercicios gráficos de escritura.

¹⁸ Estas son presentadas como estrategias para el desarrollo de la escritura inicial con letra script y cursiva.

medios para la enseñanza: pictográficas y espictográficas, ésta última para favorecer la escritura. En las actividades psicomotrices y desarrollo del lenguaje oral se maneja como objetivo el de “ estimular las funciones psicológicas básicas y el empleo permanente del lenguaje como mediador eficaz del desarrollo cognitivo” y “ que el niño se apropie de información acerca de sí mismo y del mundo que le rodea, debido a su actuación progresiva en actividades relacionadas a la coordinación dinámica global, dentro de un proceso de desarrollo psicomotriz y del lenguaje oral óptimo”.²⁰

Para poder llegar a alcanzar éste objetivo, los contenidos a desarrollar hacen referencia a que el niño se vaya ubicando paulatinamente en el espacio y en el tiempo, para llegar a la utilización del plano gráfico por ejemplo: la estimulación de las funciones motoras básicas y del desarrollo perceptivo motor. Las actividades que se recomiendan están basadas en los cantos, ritmos, juegos, poesías, canciones y en la práctica de ejercicios corporales.

Esta propuesta propone las técnicas pictográficas que posibilitarían “preparar al niño en la escritura a través de ejercicios de pintura y dibujo”, “dirigiéndose principalmente a los aspectos de cualidad, estética del trazo y de la superficie”,²¹ es decir, recupera al dibujo, pintura y lenguaje oral como elementos sustantivos, enfatizando la relación entre la pintura y la escritura, que favorecen a esta última.

¹⁹ La escritura creativa es conceptualizada como las composiciones imaginativas, que tanto la educadora como los niños realizaran como producto de la fantasía e imaginación ya la experiencia.

²⁰ I.H.E PIALEEP. Op. Cit. p.4

²¹ Ibidem..p36

Las segundas técnicas propuestas, son las espietográficas, con ellas la propuesta “pretende mejorar la postura y los movimientos gráficos en el niño,”²² en actividades como la ejercitación de trazos deslizantes, donde se le prepara para realizar la letra cursiva. En dichas actividades, se hace hincapié en que la educadora las ejercite primero en grandes extensiones de papel repitiendo los ejercicios hasta que el niño logre dominarlos y pasar a trabajar en extensiones más pequeñas y así sucesivamente hasta llegar al cuadro de la libreta.

La lectura también es abordada en este momento, denominado por las educadoras como “acercamiento lúdico” donde se retoman algunas estrategias como: el muestreo, la predicción, la inferencia, la confirmación y la autocorrección; para favorecerlas se recomienda practicarlas en cualquier texto que las educadoras seleccionen para trabajar al interior de las aulas, teniendo siempre un carácter lúdico, es decir, se trabajan esas estrategias grupalmente a partir de cuentos o textos significativos para los pequeños y propiciar la intervención pedagógica de la educadora para ponerlas en juego. Un ejemplo de esto es que el niño prediga el contenido de un determinado texto a partir de las ilustraciones y conocimientos previos, dicho texto es presentado por la profesora cuestionando al grupo de que se trata, para que los pequeños traten de adivinarlo y así darle un significado. Este primer momento, enfatiza el juego como principal medio para realizar las actividades, siendo su propósito primordial el de desarrollar ciertas habilidades y capacidades del educando, para facilitarle llegar al segundo momento didáctico en el que está organizada PIALEEP.

²² Ibidem. Pp.34

En este segundo momento “ se propone una metodología ecléctica, “²³ que se define así por que plantea una serie de actividades de “orden creciente de complejidad” donde el aprendizaje de la lectura se trabaja a través de las letras”: a, e, y, o, u, m, s, l, p, d, n, t, ca, co, y cu,” mencionando “ que es el primer bloque que el maestro de educación primaria enseña”,²⁴ y para el aprendizaje de la escritura se plantean estrategias específicas de desarrollo de la escritura inicial tanto para la letra script como para la cursiva, aprendizaje de letras, ligado de la letra cursiva y regularidad de la escritura considerando alineación, proporción, tamaño, inclinado y espaciado.

Las estrategias didácticas que propone este segundo momento, están basadas en la utilización del libro de lectura para el niño, como medio sustantivo para la enseñanza, donde se pretende que el alumno adquiriera las estrategias didácticas que le faciliten el aprendizaje de la lectura y escritura, de manera simbólica.

La información de las estrategias referidas, se encuentra en cada una de las 138 páginas que integra el libro del niño, a manera de pie de página en donde las manejan como una información relevante, que tiene que considerar la maestra para iniciar la enseñanza.

El libro que se menciona es un tomo editado por el I.H.E y el Departamento de Educación Preescolar que contiene 188 páginas presentando ejercicios gráficos tanto

²³ I.H.E. “Propuesta para la introducción del aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Preescolar”. Op. cit.pp.48.

²⁴ Ibid.

para la escritura script como cursiva, así también, para la lectura de esas dos formas de escritura. En cada página se encuentra en la parte superior las instrucciones de lo que debe hacer el alumno, y en la parte inferior algunas sugerencias del contenido: cómo evaluarlo, qué actividades realizar antes o después del ejercicio, etc. Asimismo, se plantea a las educadoras una serie de sugerencias para la resolución de las páginas de su libro en donde se hace énfasis en considerarlas al momento de trabajar con los educandos.

Estas consideraciones, giran en torno a la atención que el pequeño debe tener en el momento de escribir en las dos formas de letra que se le enseñan, fijando su atención, que lo realice de manera alineada, proporcionada, espaciada y con un tamaño uniforme. Como se puede detectar tales consideraciones didácticas orientan la operación de las resoluciones de las páginas del libro del alumno, que son tomadas como estrategias para enseñar la lectura y escritura en este segundo momento; Los ejercicios presentados ponen en evidencia la relación entre la escritura y algunas otras expresiones del lenguaje, teniendo como intención que el niño construya una base significativa para el control de la ortografía, la elección de la palabra apropiada, la correspondencia sonido - letra y la sintaxis.

El libro " Orientaciones teórico metodológicas para la lectura, " explica en el apartado sobre fundamentación teórica, la importancia de considerar el desarrollo del niño en relación con su desarrollo simbólico, donde según apunta, se inicia entre los 4 y 5 años de edad, se hace hincapié que su ubicación está en el último tercio de la etapa

preoperacional o de inteligencia intuitiva.²⁵ Con base en ello, plantea su enseñanza como un factor de progreso y afirma que "no es necesario esperar a que aparezcan los estadios de desarrollo para proponer a los niños experiencias correspondientes a su nivel de madurez"²⁶ sin embargo, subraya que las experiencias vividas por el niño son las que harán alcanzar el estadio siguiente de desarrollo.

Al retomarlo de esta forma, la propuesta plantea algunas situaciones para su organización, enfatizándola como un proceso que debe encaminarse a un nivel superior al del desarrollo actual del niño, y donde la educadora deberá establecer un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con su ayuda y su apoyo así como el de los otros estudiantes, por lo que recomienda identificar la "zona de desarrollo próximo" de cada niño respecto a cada área de aprendizaje.

Sobre la base de esta concepción de enseñanza, la forma de evaluación que propone la propuesta es la de "enfatar el producto no el proceso,"²⁷ por lo que se le solicita a la educadora, que en ningún momento califique los trabajos de los alumnos ya que podrían desalentarse si de inicio se les empieza a marcar errores gramaticales o de ortografía. La evaluación se menciona solo al marcar que al no encontrarse un formato especial de evaluación de la lecto escritura, "los escritos del niño le permitirán

²⁵ Esta etapa preoperacional se retoma de Jean Piaget donde manifiesta que es en ella donde el niño va adquiriendo la lectura y escritura a través del conocimiento social que le da el contexto en el cual se desenvuelve. Cfr. Piaget, J. "La formación del símbolo en el niño", México. Fondo de cultura económica. 1980. pp.27

²⁶ I.H.E. Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar". Op. Cit. Pp.11

²⁷ Ibidem. pp.54

tener instrumentos para diagnosticar sus necesidades en las destrezas de comunicación.”²⁸

Por lo que la evaluación radicaría, en observar y evaluar el proceso de adquisición de la lecto- escritura que cada niño está llevando a través de sus creaciones escritas, donde la educadora debe considerar, que cada “alumno aprende de manera diferente a los demás”.²⁹

b. Las estrategias de enseñanza para que los niños aprendan a leer y escribir

Las diversas estrategias de enseñanza, utilizadas por la maestra Mary a lo largo de las diferentes observaciones, no mostraron gran variabilidad, siempre se centraron en el recurso didáctico que se usó para llevarse a cabo; si se parte, que una estrategia es un “ modo de proceder que orienta el proceso de conducción del aprendizaje individual y/o grupal, comprendiendo tanto el binomio maestro - alumno como los contenidos de aprendizaje”,³⁰ se detectan dos estrategias utilizadas por la maestra:

En la primera estrategia la maestra usó el libro de lectura para el niño que “sugiere la propuesta”, consistiendo principalmente en solucionar una página de dicho libro, por tal razón se le denominó “ resolución de página”; la segunda giró alrededor de realizar las actividades de dictado y copiado en una libreta exprefesa para ello, a las

²⁸ I.H.E. Programa de Fortalecimiento. Op. Cit. P55.

²⁹ Ibidem. pp.5

que se les nombra " Dictado y copiado" por ser las actividades centrales que se realizaban. En algunas ocasiones, la maestra utilizó ambas estrategias el mismo día sin realizar ninguna otra actividad desde la entrada al salón de los niños, hasta la salida de éstos al recreo, limitando el proceso enseñanza aprendizaje a estas dos estrategias; otras veces sólo usó una de ellas que era casi siempre la primera estrategia denominada " resolución de página". La enseñanza de la lectura y escritura que se desarrolló en el aula de la maestra Mary se explica mejor con el uso de estas dos estrategias ya que al usarlas recurrentemente definen su propio estilo de enseñanza.

"Resolución de página"

Esta estrategia consistió, que los niños en forma individual, pero sentados en equipo dieran solución a un ejercicio gráfico de una página del libro que propone PIALEEP para el segundo momento de enseñanza, fue utilizada por la maestra recurrentemente, cuando tenía que hacer otras actividades como: ensayar fuera del salón para algún evento, sellar las libretas etc. Esto se ilustra mejor con el siguiente corte de observación.

Es una mañana del mes de junio es un día soleado, el salón de la maestra Mary se ve iluminado; al observarlo se ve una gran aula dividida en dos áreas de trabajo que se pueden detectar por una sencilla separación entre ellas, en la primera está una alfombra azul frente al pizarrón, en la segunda pequeñas mesas y sillas. La maestra

³⁰ Susan Stodolsky, S." Contenido, actividad en el aula, participación de los alumnos". Barcelona, 1984.,

Mary va llegando después de realizar una actividad de rutina en el patio y detrás de ella vienen en fila 32 niños del grupo que conforma el 3er año grupo "A" de esa institución urbana, los alumnos al entrar, corren a sentarse a sus sillas; la educadora les indica tomar su libro de lecto escritura; los niños corren por éste, unos se avientan, otros lo encuentran y se van a sentar conforme encuentran su libro.

MA. Mary: "A ver tomen su libro de Lecto. Escritura."

todos los niños corren por él, se avientan y se arrebatan, y los que lo encuentran corren a sentarse

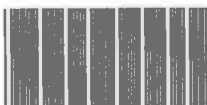
"Los que ya lo tienen van a contestar la página seis tres, seis tres, y van a trabajar en equipo, mientras reviso su libreta". Se dirige a uno de los niños que está sentado abriendo su libro. ; Roberto no puedes empezar por que no te he dado la indicación. ;Una niña se acerca y le pide su cuaderno.

ÑA. A mí no me has dado mi cuaderno.

La maestra va donde está el resto de los libros y entrega a los que faltaban y le contesta. De uno en uno; El grupo se ve inquieto algunos niños buscan la página del libro donde van a trabajar.

M. Mary: A ver dice así, la hoja que buscan esta después de la hoja de la sombrilla, a ver voy a decir la indicación. A ver Tania escuchen.; Levanta la voz mientras lee las indicaciones del libro, algunos niños aún siguen buscando su lápiz, el libro, o su página sólo hay 10 niños que la han encontrado.

M. Mary: En este espacio que está en blanco se va a dibujar, a ver se van a dibujar, como son, pero van a escribir lo que dice aquí en el renglón. Los niños prestan



poca atención a lo que la maestra dice, al terminar ésta prosiguen en busca lo que les hace falta.³¹

Con la utilización de la estrategia "resolución de página" se puede reflexionar algunas situaciones. La indicación que se dio para la búsqueda de la página, se presentó al alumno como un numeral fragmentado, y sin significado. La maestra no tomó en consideración que son niños de cinco años ubicados en el periodo preoperatorio, y que según dice Constance Kamii tienen "ya la noción de número, todavía no han consolidado el concepto de éste",³² por lo que esto podría explicar, por qué algunos de ellos se tardaron para localizar la página y se apoyaron en sus compañeros que la encontraron más rápido por el dibujo del ejercicio que está en ella.

El buscar y encontrar la página indicada por la maestra, se convirtió en una odisea diaria para los pequeños, en su localización aplicaron diversos medios para dar con ella; el buscar el dibujo que tiene hoja por hoja, esperar que otro compañero la encuentre, o en su caso esperar que la maestra la encontrara por ellos y así iniciar el trabajo: estas diversas estrategias utilizadas por algunos niños remiten a considerar lo que Kamii³³ define, como el pensamiento matemático que el niño, en esta etapa de su desarrollo, pone en juego a través de diferentes mecanismos para la resolución de problemas que están fuera de su alcance, por lo que sí un pequeño, se ubica en un nivel intuitivo o conectivo³⁴ y se le requiere una solución del problema a nivel simbólico, encontrarán diversos caminos para satisfacer lo que se le pide; aún cuando el medio

³¹ Olaya Hetzel. Hernández Lugo "Significados de la evaluación": Observaciones. Mecanógrama. U.P.N. Pachuca, Hgo. pp 23 (En adelante se citará SEO).

³² Constance Kamii, "El número en la Educación Preescolar". Madrid. Visor, 1982, pp.18

³³ Ibidem. p.46

utilizado no considere el símbolo en su búsqueda, en este caso los alumnos de la maestra Mary encontraron la página por sus propios medios, haciendo caso omiso a la forma que ella dio la indicación que fue a través de un numeral.

Con lo anterior, se observa que los alumnos se encuentran en el proceso de adquisición del número en el nivel conectivo, que consiste en relacionar los símbolos matemáticos a actividades familiares con objetos, completándolo como un proceso físico y registrándolo en una representación gráfica de la actividad, es decir, todavía no tienen la capacidad de registrar los símbolos numéricos en cardinalidad y ordinalidad.³⁵

Las instrucciones que la maestra Mary utilizó para iniciar el ejercicio a través de la estrategia "resolución de página" no fueron claras para los alumnos, cuando repitió ¡Se van a dibujar como son, pero van a escribir lo que dice aquí en el renglón! deja algunas dudas, que se mostraron en las actitudes de indiferencia de los niños hacia la actividad; por las consideraciones que maneja esa página 63 del libro del niño "lee con un compañero, luego dibuja", puede decirse que está catalogado desde PIALEEP como un ejercicio para lectura no para escritura como se utilizó, eso trajo consigo que al cambiar la maestra la actividad y el propósito educativo a cumplir, que era leer y dibujar, contribuyera en la confusión creada por la indicación.

³⁴ Estos niveles la autora los conceptualiza como el nivel de transición que el sujeto tiene entre lo concreto y lo simbólico.

³⁵ Ibidem. Pp.24

La enseñanza de la Lecto- escritura a través de esta estrategia de “resolución de página” Mary la orientó como contenido para llevarse a cabo a través de favorecer una habilidad psicomotora por medio de la repetición, sin significado para el niño, significado que según Ferreiro le confiere el contexto ³⁶ y que no fue utilizado; puede verse que él desconoce lo que se le va a enseñar y está a la expectativa de lo que la maestra le indica y “ recibe, imita y memoriza el contenido que tienen valor de repetición, apropiándose de ellos en forma memorística y superficial” y donde pensamiento y acciones están dirigidos por los materiales que en este caso es el libro.³⁷

En esta estrategia el tener los recursos para el aprendizaje, se convirtió un elemento sustantivo, para realizar por los niños la tarea encomendada, esto puede verse en esta situación:

Ño: Maestra, yo no tengo un lápiz.

La maestra se voltea y le dice en voz alta

¡ Pues dile a tu mamá que té de otro, por que aquí no tenemos ya se terminaron. ¡El niño se sienta junto a sus compañeros de equipo a esperar que alguien termine le preste el lápiz para comenzar su actividad: al cabo de un tiempo la maestra grita. : ¡Ya terminaron de trabajar ;

³⁶ Al considerarse la lectura y escritura un conocimiento social donde como legado cultural difiere de una cultura a otra y que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones en el caso concreto de la lectura y escritura, el niño construye su conocimiento a partir de sus reflexiones con respecto a este objeto de conocimiento y de la información que le proporciona otras personas, por lo tanto el contexto es el que da significado a lo que lee y escribe. Cfr .SEP. Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 1997.pp47

Por que ya casi es hora de recreo ¡ y quien no termine el trabajo no sale.¡

Los niños al escucharla se apresuran a terminar cada niño trabaja individualmente, solo los que no encontraron lápiz esperan que se desocupe uno, otros lo hacen buscando su página sentados.³⁸

Con esto se rescata el papel fundamental que jugaron los recursos materiales para llevar a cabo la actividad que indica la maestra. La estrategia de “ resolución de la página” para el niño se convirtió en un problema, ya que en algunas ocasiones no contó con el lápiz o no lo localizó la página y fue imposible realizar el ejercicio al mismo tiempo que sus compañeros, esto hizo que algunos niños se retrasaran en la actividad generando que el proceso enseñanza aprendizaje en el aula se convirtiera en una situación coercitiva y las evaluación se viera matizada con tal situación. Al llegar el tiempo de evaluar a la maestra sólo le importaba el resultado del ejercicio realizado, si esto no era así, por diversos factores como no tener el lápiz o la página, el niño era merecedor a una nota mala o a no salir al recreo. Por tal motivo, se considera que los recursos materiales jugaron un papel importante en la evaluación.

La connotación de la palabra “trabajar” se orientó a un formalismo hacia la enseñanza del contenido, la actividad se convirtió en una situación donde se deben de cumplir obligatoriamente sin distracción, esto lo puede ilustrar lo que mencionó la maestra Mary cuando se le preguntó sobre su concepto de trabajo:

³⁷ Margarita Arroyo. "Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño": Una perspectiva general. Fundación para la cultura del maestro Mexicano. México, 1995.pp.39.

“ ...es cuando termina lo que está haciendo, entendió y comprendió lo que se explicó ese día, cuando lo hace con su mejor letra con su mejor trazo”³⁹

Como es evidente el “ trabajar “ era una actividad con un principio y un fin que se le presentó al niño como una obligación escolar y que fue diferente del juego y de la recreación que se realizaron en otras actividades, como son: los proyectos de trabajo, recreo, etc. La normatividad que estableció la maestra en el uso de esta estrategia, hizo que la mayoría de los niños “trabajaran” individualmente, y al parecer a un mismo ritmo aun cuando carecen de los medios necesarios como el lápiz o la ubicación de la página, los niños que llegan a “ adelantarse” en la actividad como en el caso de Roberto tuvieron que esperar de diferentes formas.

Para realizar las actividades, los niños estuvieron ubicados por equipo donde tuvieron un lugar asignado, que fue dado desde el principio del ciclo escolar por la educadora, cuando los niños estuvieron en ellos, hubo una interacción natural e innata para establecer una relación comunicativa, afectiva, de participación y competencia que se muestra, a través de diálogos y conversaciones y que se basaron en los acontecimientos diarios de su vida.⁴⁰

³⁸ SEO, pp.54

³⁹ Olaya Hetzel Hernández Lugo “Significados de la evaluación”. Entrevistas. Mecanograma. U.P.N. Pachuca, Hgo, .p.78

⁴⁰ Margarita Arroyo. Op.Cit.pp.30

Esta interacción se vio minimizada cuando se entrelazó con la concepción de "trabajo" que subyace en la maestra, se trabajó en el libro o la libreta, y la actividad se convirtió en una acción individual, donde el reto de cada niño, era el terminar su trabajo para poder " salir al recreo", y es entonces cuando el " equipo" organizado por la maestra se convierte en una actividad " disfrazada" que no necesariamente empobrece el proceso enseñanza - aprendizaje, pero sí tiende a marcarle límites.⁴¹

Así, el trabajo se vio entrelazado con un mecanismo para controlar el comportamiento de los niños y que se podría considerar como una rutinización del trabajo⁴², la enseñanza de la estrategia " resolución de página" se fue llevando a cabo a través de rutinas precisas enlazadas entre sí, con una serie de actos mecánicos y grupales donde se hizo más importante el cumplimiento de la rutina que la tarea realizada.

A ver, recuerden, que en la actividad de lecto escritura deben tener ya su libro abierto; vamos a iniciar, atención, escriban bien, como niños de 6 años, deben tener su lápiz con punta, escuchen el número de la página seiss, nueve, seiss, nueve, que seiss " escriban y dibújense", eso es lo que tienen que hacer y si no terminan no salen al recreo.⁴³

Como se puede ver en este fragmento, proceso llevado a cabo con esta estrategia tiene una rutina con mínimos variantes de orden; búsqueda de libros y lápices, instrucción por la maestra del número de página, búsqueda de la página por los niños, instrucción de ejercicio a realizar, realización del ejercicio, y por último la

⁴¹ Andrea Barcena. "Ideología y Pedagogía en el Jardín de niños": México, Océano, 1988.pp37

⁴² Ibidem. Pp.23

⁴³ SEO: p 34

exclamación de una amenaza implícita ¡ apúrense, quien no termine no sale al recreo! a su vez, cada una de las actividades tuvieron su propia rutina; el libro se buscó de la misma manera, nadie pudo iniciar la actividad hasta que la maestra Mary dio la orden, se buscó la página identificando las ilustraciones, se repitió varias veces lo que se iba a hacer, etc.

Esta rutinización ⁴⁴, hizo que la relación pedagógica que se estableció se redujera a un intercambio mecánico de información, al hacer un análisis de lo que se dice entre las actividades realizadas en la estrategia, se vio que los niños se dirigían cada vez menos a la educadora y ella solo se limitó a verbalizaciones sobre órdenes, instrucciones y amenazas.

“Al aprenderse” los alumnos lo que seguía de las actividades, la maestra tuvo que intervenir menos, es decir, la rutina en las actividades condujeron a que ella y los niños se dijeran “ cada vez menos cosas y cada vez más de las mismas cosas” ⁴⁵ minimizando la posibilidad de una mayor interacción en la actividad, como pudo ser: solución de problemas, profundizar en los contenidos, establecer comunicación, dialogar, entre otros.

Por lo tanto, el lenguaje utilizado por la maestra para abordar esta estrategia didáctica es otro rito; Mary al repetir siempre la instrucción utilizó este medio de

⁴⁴ Andrea Barcena.Op. Cit. P..39

⁴⁵ Ibidem. Pp. 43

comunicación como un instrumento didáctico ⁴⁶ para intercambiar información, es decir, transmitió una serie de contenidos que los niños identificaron como instrucciones para llevar a cabo el aprendizaje, así también se puede decir, que cuando las exclamaciones coercitivas e instructivas que realizó la docente definió la relación que “actuó” entre ella y los alumnos, explícitamente manifiesta las normas y las formas en las cuales se basaron los niños para realizar su ejercicio, e implícitamente se detectaron usa modos imperativos o de dominio para apresurarlos en el tiempo de realización de la tarea.

Esto convierte a las formas lingüísticas utilizadas en formas directivas de enseñanza ⁴⁷ ya que la maestra Mary usó conductas verbales al describir la tarea académica a realizar, (solución de página) guió su realización señalando las reglas de participación, (Libro abierto, lápiz con punta) y en donde el orden en el aula, se llevó a cabo, por diversas exclamaciones “quien no termine no sale al recreo,” estas expresiones proyectan la disciplina en el aula, esto se ilustra mejor con el siguiente evento:

M. Mary. A ver, rapidito, en esta actividad de lecto escritura, no se juega ¡ sólo se trabaja! Y no van a salir al recreo si no se portan bien.

La maestra se observa alterada y camina de un lado a otro del salón.

M. Mary: Apúrense, que ya va a ser hora de ir al recreo, y acuérdense ¡ quién no se apura, no sale al recreo!

Los niños siguen realizando sus ejercicios de manera rápida, unos solo lo hacen rayando el cuaderno, otros parece que no se fijan en lo que hacen. ⁴⁸

⁴⁶ Renzo Titone, .” El lenguaje en la interacción didáctica. Teoría y modelos de análisis. Narcea. Madrid. 1986.

Pp 20

⁴⁷ Ibidem. Pp. 13

⁴⁸ SEO. P.65

Esta situación, se ve en estrecha relación con la forma de manejar la disciplina en el aula. Se puede observar que se mantenía un control encubierto, la educadora en el tiempo que transcurrió el estudio, en ningún momento regañó de manera directa a los alumnos, pero lanzaba la consigna de ¡ no van a salir al recreo si no se apuran! o ¡ no van a salir al recreo si no se portan bien!, estas dos exclamaciones se repetían constantemente en situaciones distintas, una cuando se acercaba la hora de salir al recreo y no habían terminado su actividad y la otra en los momentos que buscaban sus libros o libretas.

Esta comunicación de tipo verbal, es según Barcena una amenaza implícita ⁴⁸ dirigida a un niño en específico o a un grupo; esta amenaza, no fue una sanción directa a una acción ya realizada, sino que era utilizada para prever algunas tardanzas en el tiempo de realización de la actividad encomendada, y dinamizarla pero a costa de algunas angustias que sintieron en ese momento los niños y a la calidad de su trabajo, ya que no terminaron lo que estaban haciendo o se terminó como fuera por apresurarse para ir al recreo. Podría decirse, que en consecuencia el mensaje didáctico dado por Mary es visto como el eje estructurador de la interacción didáctica en la enseñanza de esta estrategia configurándose como una “unidad sónica”,⁴⁹ es decir, como un proceso bien definido de significación para el niño, para el aprendizaje de la lecto escritura.

Otra situación sustantiva a analizar en el uso de esta estrategia, es que está prescrita en el ámbito curricular en PIALEEP o sea en la propuesta que está operando

⁴⁸ Andrea Barcena, Op. Cit. Pp.32

la maestra Mary; pero en un uso diferente. Como ya se describió en el primer apartado de este capítulo, esta estrategia de la propuesta gira en torno a que se utilice en el segundo momento de aplicación, considerando ciertas sugerencias didácticas que se ubican al pié de cada página del libro de ejercicios del niño; en ellos se proyecta la gran importancia que tiene respetar dos tipos de ejercicios (escritura y lectura) que se presentan, siempre recuperando la escritura creativa y la lectura significativa que él pueda construir.

Respecto a este uso se puede decir, que la maestra Mary le dio a la estrategia "resolución de la página" un uso diferente a lo descrito, esto se explica con lo que Gimeno Sacristán manifiesta sobre la conceptualización del curriculum que lo define como " algo que configura una práctica y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo,"⁵⁰ con ello le da un peso muy importante a los docentes como agentes activos en su configuración y moldeamiento, es decir, la maestra Mary moldea la estrategia curricular a sus propios saberes, conocimientos y usos y que al ser caracterizada así, le aportó a la estrategia sus" propios significados,"⁵¹ y en esta mediación su punto de vista fue un factor condicionante en los aprendizajes de su alumnos y en su forma de enseñanza; pero esta mediación según el autor se debe "ejercer adecuadamente,"⁵² o sea, considerar el contexto cultural experiencial y de desarrollo cognitivo de sus alumnos para que con esta acción se construya un conocimiento.

⁴⁹ Renzo Titone, R, pp16

⁵⁰ José Gimeno, Sacristán. : "La selección cultural del curriculum". Edit. Morata 3era. Edit. Madrid, 1991. pp.65

⁵¹ Ibidem. Pp. 125

En relación con lo anterior, el rol de la maestra Mary no se limitó en la acepción del profesor "ejecutor," pero que al no tener un objetivo definido congruente con la estrategia utilizada, así como que ésta solo fue estructurada para dar respuestas a "estímulos", sin considerar ningún elemento del sujeto a quien se educa, podría decirse que se minimizó su práctica docente en función de tareas específicas que al maestro y al alumno competen, es decir, "enseñar y aprender" ⁵³ respectivamente.

"Dictado y copiado"

La segunda estrategia sobre escritura fue utilizada por la maestra Mary en dos situaciones; una con el dictado de enunciados cortos y la otra con el copiado del nombre del niño u otras palabras, ambas utilizadas en la libreta exprofesa para tal actividad. La primera situación se puede ilustrar mejor con este ejemplo:

M. Mary. " Ya voy a dictar, y no sé quién no oiga, ¿ya todos tienen su libreta? Ya voy a escribir en el pizarrón uno, dos, tres, cuatro, cinco; borra el pizarrón y cuenta con palmadas, escribe la palabra dictado y lo niños empiezan a copiarlo, prosigue ¡Ya Pedro escribe si no, no vas a salir al recreo, escriban uno punto y guión! se dirige al mueble donde todavía hay cuatro libretas más, la maestra se las da a los niños y corren a copiar la palabra dictado. ¡ Bueno, uno. Que cuando empezamos es con

⁵² José Gimeno S. Op. Cit.Pp.175

⁵³ Ibidem. Pp.200

mayúsculas, lasss mesitas, escriban las mesitas y escribieron las porque mesitas son con minúscula. Ya cálmense escriban bien, haber escriban mesitas, recuerden que lleva la eme, la e, la ese, la i y la té, la a y la ese. Ya escribanlo bien y todo junto, porque el que no lo escriba no va a salir al recreo. "Bueno ahora dos punto y guión. Elena, Elena, acuérdense de Elena, na, ne, ni, no, nu. ¡ Los niños van repitiendo lo que la maestra va diciendo. La maestra prosigue; Elena tiene pastel, tiene, pastel, pastel...! una niña arrastra una silla y hace ruido, la maestra grita ¡ Hay Laurita te vas a tener que salir, bueno si no se apuran no hay recreo! Dirigiéndose al resto; se acerca Toño mostrándole su libreta. ¡ No ese, té falta la ese, que no ves; Bueno van a dejar su libreta ahí para calificarlos! se dirige al resto del grupo gritando y señalando a su escritorio.⁵⁴

Interpretando esta situación, se pudo ver, que al analizar la forma en que dicta la maestra a través de la repetición de las letras que constituyen las palabras, se abre la posibilidad de comprender el concepto de aprendizaje que subyace en esta estrategia; Se presenta fragmentado el enunciado, los fonemas o letras que constituye la palabra, convirtiendo el contenido en un mensaje y limitando al educando a ser un receptor; según Jean Piaget la lengua escrita, no depende de que él posea una serie de habilidades perceptivo motrices, ni de lo adecuado de un método, sino que la

⁵⁴ SEO. Pp.46

enseñanza de la lectura y escritura implica la construcción de un sistema de representación, es decir, que el niño construya a través de la interacción con la lengua escrita un significado que le ayudará a comprender esos símbolos convencionales.⁵⁵

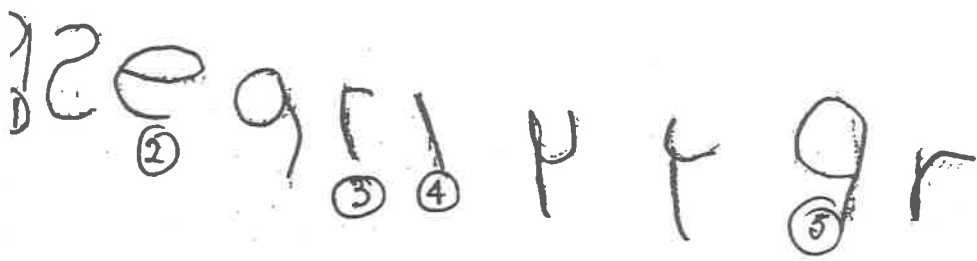
En esta estrategia, no se advierte la construcción de ese significado por los alumnos, la maestra descontextualizó los fonemas presentándolos aislados, y llegando a un dictado "sin sentido"⁵⁶. Lo anterior permite establecer que para que se produzca el aprendizaje, no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones, sino que se da solamente, a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimiento, ya sea físicos, afectivos o sociales que constituyen su ambiente. Por lo que la construcción de conocimientos es resultado de la propia actividad del educando. Desde esta perspectiva la obtención del conocimiento, incluido el de la Lecto - escritura es el resultado de la propia actividad del sujeto. Cabe aclarar que el hablar de actividades, no se refiere únicamente a desplazamiento motrices " un sujeto intelectualmente activo, no es un sujeto que hace muchas cosas ni alguien que tiene una actividad observable, sino que es quien compara, incluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc. en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo)⁵⁷

⁵⁵ Margarita Gómez Palacios.: "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura .SEP-OEA, México, 1986.pp 15

⁵⁶ Justa Ezpeleta. Op. Cit. P.36

⁵⁷ SEP: Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar": Op. Cit. Pp. 23

Los estudios lingüísticos actuales, han demostrado que leer es un "acto inteligente de búsqueda de significado,"⁵⁸ en el cual el lector además del conocimiento del código alfabético convencional, pone en juego otros conocimientos que le permiten extraer el significado total de lo que se lee. "Así como leer no es deletrear y escribir no es copiar"⁵⁹, sino que es un acto creativo para comunicar mensajes en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos, se puede decir que la estrategia de "dictado" reduce este acto solo a reproducir modelos, y se está dejando de lado el trabajo que hacen los alumnos al probar o disprobar sus hipótesis y con ello el significado se limita creando obstáculos en su proceso natural de construcción simbólico que le ayudará a comprender y desarrollar la lecto escritura como un verdadero acto creativo, como el escrito que enseguida se presenta.



⁵⁸ Frank Smith, "Comprensión de la lectura". De. Trillas, México, 1983. Pp.96
⁵⁹ Emilia Ferreiro, "Comprensión de la lectura", Trillas, México, 1983.p.96.

La imitación y la mecanización de los niños en esta estrategia, se proyectaron a través de su escritura, cuando presentaron su libreta a la maestra y ésta les respondió ¡no ves que té falta la ese! se puede decir que algunos de ellos todavía no alcanzaban las competencias cognitivas y contextuales, para responder al contenido y a la forma de enseñanza presentada en su trabajo, existiendo omisiones de fonemas que no alcanzan a dar un significado convencional a las palabras dictadas, pero que proyectan el nivel de conceptualización⁶⁰ que tienen en relación con la escritura, y que sobre la base de las respuestas de la maestra se puede considerar que no son tomados en cuenta.

Cuando la profesora repite los fonemas, no se dio cuenta que cuando “uno habla no se usa un lenguaje igual que cuando se escribe”⁶¹ por lo que se podría considerar un error creer, que un texto escrito puede ser exacta representación de la palabra, al repetir por su nombre las letras que iban a escribir los niños ¡ la ene, la e, la ese, la a, la te, la ese!, la educadora creó confusión al no considerar en su forma de enseñanza que el niño transita por un proceso largo y complejo de naturaleza cognoscitiva antes de llegar al nivel que le permita concebir la escritura como un sistema de representación alfabética, el cual no se accede a la comprensión de golpe, sino que atraviesa por una sucesión de etapas de conceptualización, éstas van desde aquellas en las cuales, él aún no advierte que la escritura no remite un significado, pasando por la etapa de la escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no

⁶⁰ Las etapas o niveles de conceptualización de escritura por las que pasa el niño son: nivel presilábico donde el niño hace la diferenciación entre dibujo y escritura; silábico: es necesario hacer corresponder una grafía a cada sílaba que conforma la palabra sus producciones pueden aparecer con seudoletas o grafías convencionales: transición silábico alfabética puede utilizar o no letras convencionales; Alfabético hace corresponder a cada sonido una grafía y puede utilizar o no las letras convencionales. Cfr. Gómez Palacios.M: Op. Cit.pp.85

se toma en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño encuentra tal relación.⁶²

A partir de ahí, se establece primero una correspondencia entre grafía y cada sílaba de la cadena oral (silábica) y después de una etapa de transición (silábico alfabético) llega a comprender el sistema de representación alfabética de la escritura, comprende la correspondencia de una grafía por cada fonema, "por lo tanto el tiempo y el ritmo con el cual se logra esto varía de un niño a otro,"⁶³ este escrito es un ejemplo:

The image shows a series of handwritten examples on lined paper, illustrating the transition from syllabic to syllabico-alphabetic writing. At the top, the word "dikistao" is written in a syllabic style, with a horizontal line underlining the entire word. Below this, several rows show the same word being written with different syllabic groupings: "1-Cose casa", "2-Capa capa", "3-Cata Cata", and "4-cada". A horizontal line is drawn under the "4-cada" row. To the right of the "4-cada" row, there is a small, rectangular stamp with some illegible text and a drawing of a hand. Below the line, the word "coco" is written, followed by "cae", "cola", and finally "Cosme" in a more developed syllabico-alphabetic style.

⁶¹Margarita Gómez Palacios. Op. Cit. Pp.32

⁶² Emilia Ferreiro . et. al. (Compiladores) "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura." Siglo XXI. México, 1982.p.128

⁶³ Margarita Gómez Palacios. Op.cit p17

Al analizar los escritos de los niños, después de la aplicación de la estrategia del “dictado” se detectó, que algunos niños como es el caso de Toño, se encuentran ubicados en un nivel de conceptualización menos complejo que sus demás compañeros. Ubicándose en la hipótesis presilábica⁶⁴ donde al escribir no lo hacen en su totalidad en una forma entendible por los demás, sino que algunos fonemas se acercan a la palabra convencional, pero otros no tienen relación con ella, por lo tanto al leerla no se le entiende. Al dictar los enunciados en esta estrategia, el lenguaje perdió todo valor de comunicación, la maestra lo empleó, en forma completamente alejada de concebirlo como un instrumento de comunicación. No valoró la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, e ignoró la indispensable participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción de dicho sistema como vía posible para adquirirlo.

Al pasar por la ejercitación mecánica, y por el énfasis que la maestra Mary puso en la repetición de sus enseñanzas, Toño no pudo escribir “bien,” solo reprodujo los enunciados sin comprenderlos en sus estructuras básicas. Al no tener el nivel cognoscitivo necesario, deformó la información que vino a través del dictado considerándolo tal vez, como un estímulo externo y tratando de reconstruirlo según sus posibilidades e interpretando los mensajes equivocadamente. Esta reconstrucción parece ser que engañó a la maestra, su escritura no pareció correcta para el nivel solicitado, pero si lo fue para el tipo de construcción que el niño alcanzó en el momento de escribir.

⁶⁴ Ibidem. Pp. 26

En esta lógica, se puede interpretar, que el sistema de escritura visto a través de la enseñanza de la estrategia del “dictado”, se volvió más complicado, donde intervinieron múltiples factores que el niño debió ir coordinando e integrando para comprender la diferencia que hay entre la lengua oral y la lengua escrita. y que va mucho más allá de la correspondencia grafofónica. Al solo valorar esta correspondencia,⁶⁵ algunos alumnos fueron objeto de ciertas expectativas creadas entorno a ellos y al valor que se les dio en su trabajo. Esto se puede apreciar mejor cuando se le preguntó a la maestra sobre ello.

“Yo cambiaría a Mónica por que debe tener algún problema que yo no detecté a tiempo, no ha desarrollado totalmente su psicomotricidad fina, tiene problemas de escritura. Todo el grupo esta bien, ella es la única que no puede copiar correctamente algunas palabras”. 66

Las expectativas de la maestra, jugaron un papel preponderante en el futuro escolar de algunos niños en cuanto a la realización de las tareas o actividades, tipificando o estigmatizándolos, cerrando el conocimiento ante ellos, por que se cree que “ no pueden “ o al valorar solo el resultado no el proceso se relativiza lo que el niño aprende a través de la comparación con parámetros ideales u otros niños, no considerando que les faltó tiempo o madurez para llegar a alcanzarlos, es decir Mónica es un ejemplo de como el dictado es una actividad utilizada por la maestra para ser evaluada.

⁶⁵ Emilia Ferreiro. Op. Cit. Pp 67

⁶⁶ SEE..pp. 12

En este sentido, la coerción se constituyó como un instrumento de control, la Maestra Mary al utilizar la frase “ no van a salir al recreo si no se apuran”, dio a conocer su autoridad frente al grupo y su participación en el proceso de trabajo, expresando y legitimando el poder dado por la institución. El trabajo escolar se convirtió en una condicionante para recibir o no el premio de “ salir al recreo”, por lo que el alumno tuvo que internalizar algunas normas instituyentes y específicas del salón de clase para poder negociarlas con el maestro, cumplirlas o adoptar “ estrategias de sobrevivencia, “hacia una situación que le permitiera solventarla como lo fue imitar y “ hacer lo que me dice mi maestra. “

Esta estrategia utilizada por la maestra, nos posibilita caracterizarla, “ como una exigencia basada en la realidad cambiante de su grupo, que es planteada y que requiere de seleccionar, usar y adaptar los recursos personales y profesionales de todo tipo para poder lograr resultados, por tal motivo representa mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el quehacer diario en el aula.”⁶⁷

El copiado

La estrategia del “ copiado” fue utilizada en la misma libreta que la del “dictado”; como se puede ver en el siguiente evento:

M. Mary: ¡ A ver, vamos a escribir en su libreta, fórmense para ponerles lo que van a copiar; los niños se avientan y se forman con su libreta en la mano, la

maestra prosigue gritando ; Haber aquí dice su nombre lo van a escribir abajo con letra bonita, redonda y chiquita; Los niños van pasando uno a uno a tomar su libreta y corren a hacer el ejercicio. La maestra se levanta de su silla , se pone a revisar los libros de lectura y después de algunos minutos prosigue; Tienen que terminar si no, no salen al recreo; Algunos niños terminan y van a enseñarles la libreta. La profesora ve el trabajo de un niño y grita ; que letra tan fea hiciste, dije bonita, redonda y pequeña y te faltan algunas letras, escríbelo bien yo no le entiendo. A quien no se le entienda lo que están copiando, no sale al recreo y ya se terminó el tiempo, pongan su libreta en mi mesa y tomen su libro que ya califique;.68

El uso de la estrategia del “copiado,” remite a interpretar la utilización que la maestra le dio; siempre fue usada cuando había una actividad que ella fuera a realizar, en su generalidad era la revisión del libro de lecturas de los niños, el tiempo que ella ocupó para la revisión, ellos lo hicieran realizando el “copiado” de algunas palabras, por tal motivo el tiempo y los criterios para hacer los ejercicios se convirtieron en factores sustantivos, que influyen en la actividad al condicionar y presionar a los alumnos de tal forma que tenían que apresurarse. Se puede observar, que para llegar a cumplir los criterios que pidió la maestra en el “copiado,” los niños requirieron de diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de escritura. En estos niveles más elementales, se debe tener el conocimiento de las

⁶⁷ Elsie Rockwell, “La escuela cotidiana:” México. Fondo de Cultura Económica Ia. Edit. 1995.pp.57.

⁶⁸ SEO,pp.25

convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofonética.⁶⁹

No obstante lo anterior, escribir las palabras correctamente no fue suficiente para asegurar que los alumnos de la maestra Mary, fueran capaces de escribir coherentemente un texto de mayor longitud; por lo que se considera que la enseñanza que se dio en esta estrategia, no se basó en el significado que el pequeño le pudo dar a lo que escribió, limitándose a reproducir modelos tal como se vieron. Exigiéndole al niño que copiara tal cual un modelo escrito; se dejó de lado su construcción de hipótesis y el significado, lo que obstaculizó su proceso natural, ya que el descubrimiento del sistema de escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de conocimiento al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer “errores”.⁷⁰

Si el niño tiene la posibilidad de escribir como él cree que se debe hacer, se le da la oportunidad de explorar esas hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con textos significativos y trabajar con lo que esas producciones espontáneas representan, es decir, con los significados.

Estas dos formas de llevar las estrategias del “dictado y copiado,” se encuentran matizadas en cierta forma, por el uso que la maestra Mary les ha dado con la enseñanza de la lecto escritura. Al no encontrarse dentro del PEP 92, ni en la propuesta estatal, su operación se basa en elementos experienciales, así como, en un

⁶⁹ Emilia Ferreiro. Op. Cit. pp 42

uso arraigado que se llevó a cabo en diversas instituciones del nivel. Esto puede quedar mejor ilustrado con lo que manifestó al preguntarle:

M :Mary: El uso de la libreta es muy arraigado en los terceros años de los jardines de niños, aquí siempre se ha hecho así, se les dejan tareas, hacen sus ejercicios, etc.⁷¹

Basándose en esto se puede decir, que el uso de la estrategia del “ dictado y copiado” es una tradición pedagógica,⁷² existente en los terceros grados de esta institución, se puede explicar que la propuesta de lectura y escritura que opera la maestra, así como el PEP 92, son considerados como normas oficiales, pero que como tal no han sido incorporadas a la escuela, ni al quehacer docente cotidiano en su formulación explícita original para la enseñanza de la lectura y escritura, sino que también influyen diversas prácticas que la van configurando como parte integral de la compleja realidad cotidiana históricamente construida en estas instituciones, donde estos programas, fueron recibidos y reinterpretados relacionándose con diversas tradiciones pedagógicas existentes en ellas, como es la utilización de la libreta empleada como medio para la enseñanza.

Se puede apreciar el proceso escolar, desde la posición de Elsie Rockwell “como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas,

⁷⁰ Ibidem. Pp.16

⁷¹ SEE. Pp.23

⁷² El uso de la libreta ha sido considerado como una tradición, por el uso arraigado que tiene en el nivel y que no se sabe su origen pedagógico en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura.

administrativas y burocráticas, ⁷³ que posibilita explicar que la propuesta de lectura y escritura que opera la maestra, es considerada como una norma oficial educativa, pero que como tal, no es incorporada a la escuela, ni al quehacer docente cotidiano en su formulación explícita original.

Recapitulando lo anterior se puede ver que las dos estrategias didácticas utilizadas, condicionaron el proceso enseñanza aprendizaje desarrollado en el aula, así como los procesos de evaluación. Esto se refiere a la forma en que la maestra Mary pensó, construyó y llevó a cabo las prácticas cotidianas de las estrategias didácticas, donde el propósito fue que enseñó a los niños y estos aprendan la lectura y escritura; pensando en esta lógica, el proceso enseñanza aprendizaje condicionó las formas de evaluación que ha construido. Por lo que a continuación en el siguiente capítulo se explican y especifican las estrategias de evaluación utilizadas por la maestra.

⁷³ Elsie Rockwel.. Op. Cit. pp. 35

CAPITULO III

ESTRATEGIAS DE EVALUACION DE LA LECTO ESCRITURA

En este capítulo, se describe y analiza la evaluación que la maestra Mary presenta, puntualizando las formas particulares de evaluar como son: las frases, las estrellas, y los sellos, la organización que realiza antes y durante el acto evaluativo y el tiempo escolar en el cual se desarrollan las actividades escolares concernientes a la lectura y escritura. Ello permitió establecer la relación de éstas formas de evaluar con las estrategias de enseñanza utilizadas "resolución de página y dictado y copiado."

1. ¡Voy a calificar! un tiempo para evaluar

En este apartado se rescata la categoría empírica ¡ voy a calificar!, utilizada por la maestra como elemento sustantivo, que prepara y condiciona al hecho evaluativo. La evaluación en el aula de la maestra Mary se dio en tiempos indistintos, pero estuvo presente en todas las actividades que los niños realizaron durante la mañana de trabajo, proyectada a través de la frase valorativa ¡ muy bien! pero aún así, la única formal y explícita se dio en los trabajos escritos. Para llegar a esa apreciación, la educadora realizó una serie de situaciones específicas, para preparar el hecho o situación evaluativa, una de ellas se dio a través de una práctica de organización grupal muy sencilla, como es la de formarse en una fila para ser calificados, repitiéndose indistintamente de la estrategia de enseñanza utilizada, ésta se ilustra mejor con este evento:

M. Mary: ¡Voy a calificar! Se forman en una fila rapidito por favor, y quien esté dando lata no lo califico. Al mismo tiempo chasquea los dedos de su mano derecha, y grita para ser escuchada, algunos niños corren pero al final se forman en una fila que da hasta el otro extremo del salón, se forman corriendo cuando la escuchan, otros juegan, al otro extremo del salón. Gritando ¡Apúrense los que no han terminado, recuerden que tienen que trabajar como niños de seis años, bonito y rápido!.

El primer niño que se forma la ve con ojos asombrados mientras le enseña su trabajo que consiste en cinco enunciados dictados en su libreta

M:Mary; ¡Muy bien, guarda tu libreta!. La maestra ni siquiera la ve al momento que sella su cuaderno con una imagen de abeja que dice ¡si trabajo! , pasan de cinco a seis niños y la maestra reacciona igual con todos los niños al terminar con la fila, todos corren a sentarse.¹

En este evento, se puede interpretar que la exclamación ¡ voy a calificar! la maestra Mary la utilizó como un código o un metamensaje, que a lo largo del ciclo escolar a los alumnos les transmitió el establecimiento de ciertas reglas a cumplir, para hacerse “ ganadores” de una calificación, en este caso fue un sello, que les proyectó, el tiempo de valorar su trabajo y decidir si tenían acceso a las demás actividades, como era el recreo.

El lenguaje utilizado por la profesora en la interacción didáctica establecida en este momento, fue convertido en un instrumento preferente,² en el cual se vio configurando e influenciando a los niños con una intención directa explícita, que fue valorar el trabajo presentado. A través de éste lenguaje, la maestra representó una acción educativa, que fue la de “calificar” los trabajos escritos en las tres estrategias utilizadas para enseñar la lecto escritura: la de “resolución de página” y “dictado y copiado”, esta acción dirigida, no solo utilizó al lenguaje como medio, sino que también como un objetivo; por lo tanto la exclamación, ¡ voy a calificar! se convirtió para la educadora en un campo semántico preferencial, que expresa – explícita ³ sus prioridades axiológicas como el de valorar una actividad y metodológicas, el cómo hizo esa actividad el alumno.

En la utilización del lenguaje por la maestra, se pudo apreciar, que refleja que ella decidió cuándo y cómo calificar, exigiendo a los niños centrar su atención para ese momento donde ejerció la evaluación; la técnica para lograrlo se hizo en una exclamación coercitiva, ¡se forman en una fila rapidito por favor! y ¡quien este dando lata, no lo califico!, por lo que “se les enseña a callar, cuando la educación habla”,⁴ y a tener que obedecer ciertas reglas para llegar a la calificación, es decir sí querían existir en la fila y que fueran considerados sus trabajos, tenían que cumplir con lo que pidió

¹ SEO: pp34

² Instrumento preferente según Titone es aquel que recurrentemente se emplea en las estrategias didácticas y que condiciona de cierta manera la acción didáctica.

³ Según Titone expresa explícita es hacer más claro una acción de comunicación.

⁴ Andrea Barcena. . “ Ideología y pedagogía en el jardín de niños”. México, Oceano. 1985. pp. 35

la maestra, sino se anulaba ese derecho y por lo tanto, se minimizaba su identidad dentro del grupo.

Al hacerlo, el metamensaje que en este caso integra un código de disciplina, que se infiltra en el acto de evaluar circulando como un supuesto "natural," que se instala y se transmite en el acto educativo como una estructura perpetuadora, se convirtió para el alumno en una forma de llegar a tener una identidad; el lenguaje cobró un matiz importante como instrumento privilegiado en la construcción conceptual en la relación pedagógica, construyéndose a los ojos de los niños en una herramienta coercitiva, implicando el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes.

Para el niño, se convirtió en un vehículo de acceso a una actividad intencionada, que es el calificar su trabajo. La vio como una herramienta con cierto valor coercitivo, que implicó el establecimiento de un contexto específico, que lo llevó a tener una identidad de participante en la evaluación, es decir, la frase proyecta: que es el tiempo para que se evalúen las actividades realizadas, y quien no las haya realizado, no tiene derecho de estar en la fila. La manera como se fue construyendo en esta situación la identidad de los niños, remite a considerar el punto de vista de los otros (compañeros y maestra), como un elemento importante para distinguir y transformar las diferencias y semejanzas individuales, según Erikson la identidad es un "proceso de creciente diferenciación que tiende a ampliarse en la relación yo- otros, lo cual implica, que es un proceso social que tiene dos tipos de relaciones: relaciones del sujeto y relaciones del sujeto con los otros grupos de los que diferencia" ⁵ esto abre la posibilidad de

⁵ Erick Erikson. "Identidad, juventud y crisis". Taurus. Madrid. España. 1990. Pp. 12

interpretar, cómo el niño en la fila y a lo largo de la evaluación fue construyendo un conjunto de identificaciones, donde vio el momento de evaluar como un condicionante para existir dentro del grupo.

La importancia de la construcción de la identidad en la vida de los niños le constituye una oportunidad de valorización y de afirmación para su "yo" que se ha hecho más consistente, se advierte la tendencia hacia la independencia social, donde busca llamar la atención de sus iguales mediante pequeños logros escolares, tratando de hacerse interesante de mil maneras, es decir, cada niño al construir su identidad asegura la afirmación de sí mismo y la valoración que busca: para ello necesita de los otros, pero esos otros tienen el mismo deseo, también tratar de afirmarse.⁶ Al tratar de comprender al otro, el niño va comprendiéndose a sí mismo, la participación en las mismas situaciones, alegrías, riesgos y dificultades crea en los demás una valoración recíproca, en algunos casos es felicitado, denigrado, audaz o es responsable de un fracaso colectivo, la crítica de los demás le lleva a la autoconfirmación y a aprender a valorarse así mismo y a los demás. Estas experiencias son la base de la identidad.

La disciplina que también ayuda a construir su identidad es una acción subyacente en la organización de la fila que al convertirse en un recurso, obedece más a la lógica del poder institucional, que al programa de educación del nivel como propuesta pedagógica, "su utilización podría pensarse como una cierta desvalorización de las capacidades intelectuales del niño y desconocimiento de su

⁶ Osterrieth "Psicología infantil". Madrid, Morata. 1980.pp145

vulnerabilidad emocional, dado por la etapa de desarrollo por la que atraviesa.⁷ De esta manera, los educandos fueron interiorizando conceptualmente una forma de conducirse y de manejar su lenguaje ante tal situación, al darse esto los niños debieron ajustarse a las reglas que la maestra Mary les dio, por que de no ser así, los presionó de diferentes formas para que las acataran (¡ No van a ir al recreo!, ¡ si no terminan no salen!, etc.).

Por tal motivo la relación pedagógica maestro - alumno se enfatizó, ubicando a la maestra Mary y a sus alumnos en la estructura institucional del poder, definiéndose sus roles explícitos: los alumnos como sujetos que debieron de obedecer y la maestra aun cuando reconoce la importancia de su desarrollo, decidía que hacer en las actividades diarias y como evaluarlas, observándose como la única poseedora del poder, minimizando el sentido "democratizador,"⁸ que proyecta el PEP92 en las actividades pedagógicas. En esta relación, el tiempo escolar⁹ la forma de organizar al grupo fueron elementos recurrentes que se consideraron influyentes en el proceso enseñanza- aprendizaje de la lecto - escritura.

El tiempo como lo maneja la maestra Mary fue un elemento fundamental para llevar a cabo las diferentes actividades, que a lo largo del día se desarrollaron, según Rockwell, este se toma como una variable importante en la escuela, en ella la norma escolar vincula el tiempo con la disciplina, que requiere la organización del trabajo

⁷Andrea Barcena. . Op. Cit. Pp.30

⁸ El sentido democratizador en la práctica pedagógica que argumenta el PEP 92, se explícito por que en el proceso de planeación de actividades los niños, padres de familia y educadora, participan Cfr. SEP: Programa de Educación preescolar. México, 1992.pp. 12

escolar, pero su uso se regula diferencialmente según la actividad en proceso⁹, si se da por supuesto, que en el jardín de niños se enfoca la atención en algunas actividades centrales, en torno a las cuáles giran otras actividades " secundarias"; puede decirse que ambas formas parten de la cotidianeidad de esta institución y que influyen en el aula.

El estar dentro de una institución de organización completa (11 grupos) la planeación de la maestra se vio conducida por ciertos horarios y normas establecidas, para la organización de actividades genéricas como los son: Honores a la Bandera, recreo, activación, música y movimiento, educación física, entrada, salida, etc. Limitándose a los grupos a un horario para la realización de estas actividades, quedando el tiempo sobrante para cubrir las demás actividades que incluyen el proyecto, lecto- escritura, matemáticas, asamblea, despedida, etc. Cabe mencionar que la lectura y escritura son consideradas en el estado como actividades "centrales" obligatorias en el nivel, y que suelen desarrollarse regularmente durante el primer lapso de la mañana de trabajo, es decir, antes que los niños salgan al recreo.

Sin embargo, aun cuando la propuesta curricular (PIALEEP) no marca un tiempo específico, para llevarla a cabo se ha generalizado en las reuniones de información de las educadoras, que no deben de sobrepasar 20 minutos de enseñanza para este contenido, mismos que no son suficientes para abarcar la actividad y que al

⁹ Para llevar a cabo las actividades en preescolar el tiempo es muy limitado, por lo que se propone globalizar las actividades; el tiempo se ve reducido al tener que fragmentar las sesiones y ocupar un espacio específico para la enseñanza de la lecto escritura y matemáticas. Cfr. **Programa de Fortalecimiento a la Educación Preescolar**,

¹⁰ Elsie Rockwell, "La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social" (mimeógrafo). Departamentode investigaciones educativas. OEA - INP. México, 1980, pp. 14

recorrerse ésta, toda la planeación de actividades también se recorre, como lo ilustra la maestra Mary:

“...No me da tiempo de ver proyectos en su totalidad desde que empezamos a usar el libro de trabajo, no son los 20 minutos los que nos llevamos, casi nos llevamos media hora o 45 minutos en cada ejercicio del cuaderno ¹¹

Cómo es evidente, él “sobrepasarse” en el tiempo en una actividad llevó a la no-realización de otras actividades que se creyeron no eran más importantes, por lo que cuando el tiempo escolar se iba terminando o llegaba la “ hora de salir al recreo,” hubo prisa y la maestra Mary presionó a los niños con la frase de “ rapidito “ ¿ya acabaron? utilizando también la amenaza de “ no salir al recreo,” sino entregaban el trabajo.

Dependiendo del tiempo que se iban tardando los niños en cubrir la actividad, y del que tenían hasta antes del recreo, la educadora se vio presionada y les pidió más o menos detalles en la realización del trabajo, dándoles instrucciones dosificadas y fragmentadas, omitiendo las recomendaciones didácticas curriculares para la enseñanza de la lectura y escritura, que se encontraban en cada página del libro de lecturas del niño, en el caso de utilizar la estrategia de “ resolución de página”, si es en la de “ dictado y copiado” la instrucción se limitó a exclamar ¡ van a trabajar en esto!.

¹¹ SEE. Pp.64

Se consideró entonces, que el tiempo llegó a ser una de las causas, de que esta enseñanza fuera un trabajo "sin sentido"¹², cuya continuidad dependió de él. Los niños no sabían exactamente, que era lo que iban hacer de manera global. Sólo se dedicaron a hacer una parte del trabajo, desconociendo la relación y congruencia con las demás actividades. La maestra concibió como un "todo" esta enseñanza, cuya finalidad no la dio a conocer a los niños, lo más frecuente fue que no proyectaba el aprendizaje con una finalidad establecida, convirtiéndolo en un "producto interminable" y "aburrido" para los alumnos. Esto trajo consigo que no propiciara en los pequeños la oportunidad de vincular su experiencia social, buscando la homogeneización del trabajo individual y la adecuación del tiempo, por lo tanto el sentido del trabajo realizado para enseñar el contenido se supedita a tales preocupaciones.

En esta dinámica, el trabajo por equipo que la maestra organizó se vio influido por los niños, que para llevarlo a cabo tenían un lugar asignado, el cual fue dado desde el principio del ciclo escolar por la educadora, en donde se desarrolló una interacción natural e innata de establecer una relación comunicativa, afectiva de participación y competencia, que se mostró en diálogos y conversaciones de acontecimientos diarios de su vida. Sin embargo se vio minimizada hasta convertirse en una acción individual, donde el reto de cada niño era el de terminar su trabajo, para poder "salir al recreo" y fue cuando "el equipo" organizado por la maestra se convirtió en una actividad distraída.

¹² Justa Ezpeleta. . Op. Cit. Pp. 22

Con lo anterior, se puede ver cómo el tiempo jugó un papel importante en esta situación, que inició con él ¡ voy a calificar! en donde la educadora decidió el momento adecuado para calificar, que en varias ocasiones fue antes del recreo, con esto centralizó la actividad, dejando de cierta manera de lado, el considerar si todos los niños habían terminado, ejerciendo una presión directa en los alumnos “atrasados” en sus ejercicios, tratando de homogeneizar el ritmo de la actividad, esto ilustra mejor esta situación:

M. Mary: ¿Ya terminaron,? por que si no, no salen al recreo (algunos niños que ya terminaron su ejercicio corren a formarse a la fila, hay algunos otros que esperan aún cuando ya lo terminaron y otros más siguen elaborándolo)

M.M. Apúrense, apúrense, siempre se atrasan los mismos deberían trabajar todos iguales, así saldrían todos juntos al recreo. ¹³

Se puede interpretar que el ritmo de trabajo de los niños estuvo supeditado al momento de la valoración, si habían terminado su trabajo, tenían que esperar a que llegara el momento en que la maestra Mary lo anunciara, algunos de ellos lo retrasaban hasta los límites del tiempo destinado, o sea, antes del recreo, por lo que en consecuencia este acto se volvió un ritual obsoleto en sí mismo, donde todos en grados de complicidad lo hacían como una formalidad: el niño “cumplía” un requisito

¹³ SEO. Pp 33

que le daba derecho a existir dentro del grupo y así salir al recreo y por otro lado, la maestra de realizar una situación formal y obligatoria del acto educativo.

2. Sellos, frases y estrellas: una forma particular de evaluar

En este apartado se presentan, las formas de evaluación que la maestra Mary utilizó para valorar el aprendizaje construidos de los niños, a través de los trabajos escritos y de algunas actitudes y conductas que se emplearon durante la interacción dada en la realización de los ejercicios de lecto escritura.

La maestra Mary como un sujeto social con saberes, experiencias y conocimientos ¹⁴ creo en su intervención pedagógica un estilo para evaluar la lecto escritura, que consistía en tres formas simbólicas; los sellos, las frases y las estrellas utilizadas en situaciones muy específicas.

La forma en que se calificaban los trabajos escritos de los niños, fue la aplicación de los sellos, utilizados para valorar los trabajos gráficos, que se realizaron en la aplicación de las estrategias de enseñanza, tanto en la de " resolución de página" en el libro de lectura del niño como en la del " dictado y copiado " en la libreta cuadrículada, es decir, el sello siempre se empleo cuando existió una situación concreta a evaluar.

¹⁴ Justa Ezpeleta..Op. cit. Pp. 53

Los tipos de sellos que utilizó la maestra, representan dos diferentes formas de realizar una actividad, si el ejercicio se valoraba como “bueno” o “bien,” era acreedor a un sello de hormiga, campeón, o de abeja, que tienen diferentes leyendas debajo del dibujo como “si estudia”, “si trabaja”, “cumplió con la tarea”; si por el contrario se valoraba, como “mal” o “regular,” el sello consistía en un dibujo de un perico, un burrito, un oso durmiendo, o una tortuga, que también, portan leyendas de “platica mucho”, “cumplió con la tarea”, “no trabaja” y “atrasado” respectivamente. (Ver anexo 3)

Las estrellas, son la segunda forma que la maestra utilizó para evaluar, eran usadas para valorar conductas, actitudes y aptitudes en relación con el desempeño de las actividades realizadas, como lo manifiesta cuando se le preguntó sobre ello;

M:Mary: “ La estrellita la puse fuera del salón si se portan bien, y se forman bien cuando califico; ahorita solo les he puesto a los que han escrito el nombre de su papá, que yo les ayude a ponerlos que Juana, que Claudia, que María. Hubo niños que pusieron solos el nombre de su mamá, entonces lo escribieron con letras que no les había enseñado, les puse estrellita y han de haber sido como cinco niños nada más, ! en el libro;¹⁴

Esta forma de evaluación representó para la maestra el “máximo” valor alcanzado por los niños en una actividad, por lo que sólo algunos de ellos fueron

¹⁴ SEE. Pp. 32

merecedores de ellas y que lograron cumplir de cierta forma con las expectativas que de ellos tenía, en cuanto al conocimiento del contenido.

Esto lleva a reflexionar sobre los parámetros ideales utilizados y la no-consideración de algunos factores como el ambiente familiar, que llevaron a esos niños a realizar esa actividad específica y que por la comparación hecha entre ese resultado "excelente" con los demás, que solo aprendieron lo "enseñado en la escuela," los puso en desventaja para obtener el máximo galardón de la evaluación en el aula de la maestra Mary: la estrella. El no considerar estos factores que inciden también en la enseñanza y que son evaluados se abre la posibilidad de dejar fuera algunos alumnos, no valorando que para "ejercer o asignar un juicio o nota, se debe apoyar de información o índices relevantes del trabajo del alumno."¹⁵ Para la maestra Mary, parece ser que la relevancia consistió en las "letras que no había enseñado," limitando el "flujo de señales"¹⁶ que cada alumno le aportó en sus actividades, roles, comportamientos, actitudes, etc. y únicamente focalizando el resultado.

Las frases fueron otra forma de simbolizar la evaluación, la maestra las utilizó mezcladas siempre con los sellos y las estrellas, que cuando se le preguntó, sobre esto manifestó: "son palabras para estimularlos en su actividad": La frase ¡muy bien!, fue la más generalizada con un uso frecuente. Estas formas de simbolizar la evaluación, según Sacristán supone en las docentes criterios personales de formación, donde se ponen en juego esquemas mediadores con fuertes proyecciones

¹⁵ J. Noizet y Caverni. "Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire?" *Revue française de pédagogie*. Núm. 62. Enero- Maz. 1983, pp.7.

¹⁶ José Gimeno Sacristán. *J. Op. Cit.* Pp 18

de la personalidad de quien las construye, como son la biografía personal, su formación, su apertura.¹⁷

El considerar a la maestra Mary como un sujeto con una historia específica,¹⁸ que la ha ido conformando como maestra, permite analizar sobre el matiz que da y ejerce en algunas situaciones de evaluación sobre la enseñanza de la lecto escritura, y que ha conformado las tres formas de proyectar este proceso, por lo tanto partiendo de como Mead conceptualiza al símbolo como una “reacción dada por anticipado”,¹⁹ se puede señalar que las tres formas de evaluación que la maestra utilizó, no solo representaron una idea que hay detrás de ella, sino que provocó esa idea a otros, en este caso a los alumnos, por lo tanto, se puede decir que se convirtieron en un símbolo significativo, construido por la maestra en una constante interacción con las demás docentes.

Cuando se llega a esta situación, se abre la posibilidad de observar que se estableció un lenguaje colectivo, donde el símbolo significativo representó y transmitió cierto significado a todos, dejando de ser sólo de la maestra Mary (individual) pasando a entenderse por los alumnos, esto explica lo que Mead maneja como “medio social,”²⁰ situación que refuerza que el contexto esta dotado de significaciones en términos de la actividad social del sujeto. Como objetos dentro del campo de la conducta social, las formas de valorar de la maestra, tuvieron el objetivo de “

¹⁷ Ibidem. Pp. 86

¹⁸ Justa Ezpeleta, . Op. Cit. Pp.36

¹⁹ George Herbert Mead. “Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista desde el conductismo social “. De. Paidós, México, 1990, pp. 403.

adaptarlos” a un hecho evaluativo subsecuente, es decir, las pautas expresadas en la evaluación con niños de preescolar, les ayudaron a adaptarse o readaptarse a un acto social dado²¹, por lo que él ¡ voy a calificar! y los símbolos expresados en los sellos, estrellas y frases le ayudaron a la maestra Mary a socializar en sus alumnos el significado convencional de la evaluación en el ciclo subsiguiente, en este caso el primero de primaria, permitiendo al niño llevar una idea y un saber sobre las ritualizaciones deformadas de este hecho.

Estas formas de evaluación, fueron representativas de un conocimiento social donde el niño iba reuniendo información, comprendiendo la realidad social que sucedía en el aula, al hacerlo le dio un significado a estas formas, estableciendo la relación con la frase: ¡voy a calificar! que utiliza la maestra convirtiéndola en un estímulo para el, dando como resultado una reacción definida, es decir, los sellos las frases y las estrellas al convertirse en un símbolo con significado, les representaba a los niños la realidad social existente sobre la evaluación, que al ser un conocimiento extraído del medio social, internalizado y comprendido por el sujeto, se construyó como una representación social²² de aquello a lo que se le ha dio un significado, y que conllevó a una nueva manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana.

²⁰ Para Mead un organismo social es un grupo social de organismos individuales y constituye un medio especial de objetos de significación. Cfr. Ibidem. Pp441

²¹ Osterrieth, Op. Cit. P. 44

²² Para Osterrieth la representación social es un constructo individual del conocimiento extraído de la sociedad, que representan objetos, situaciones y sujeto

En esta intersección de lo psicológico, (significados) con lo social, (medio social) Moscovici²³ manifiesta que el sujeto va elaborando representaciones sociales de un contenido, a través de: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. relacionadas con un objeto que puede ser un trabajo a realizar, personaje social, o cualquier otra situación, y lo proyecta como “toda representación social es representación de algo o de alguien”²⁴. Esto podría explicar, por qué las formas de evaluar de la Maestra Mary se convirtieran para los sujetos del aula representaciones sociales de la evaluación creadas por la relación existente con éste proceso. El acto de representar constituye, un nivel elemental para interpretar las representaciones sociales. El acto de representar es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto, es decir, representar es “sustituir a, estar en lugar de”²⁵ en este sentido, la representación esta emparentada con el símbolo y con el signo, al igual que ellos remiten a otra cosa. Su carácter significante puede sustituir lo que está presente, siempre significa algo para alguien y al no ser una simple reproducción, sino una construcción lleva una parte de autonomía y creación individual o colectiva, tiene algunas consecuencias como es el de no ser “reflejo del mundo exterior,”²⁶ sino que el sujeto al construirla pone en juego la intervención de su imaginario individual o social.

²³ S.Moscovici. “Representaciones y educación”. En: Psicología social, cognición y desarrollo. Madrid, paidós, 1993. Pp. 610

²⁴ O. Osterrieth. . Cit. P.22

²⁵ Ibidem. Pp 22

²⁶ Ibidem.pp 23

Esto lleva a valorar lo que la maestra piensa que es la evaluación y que de ahí partió para construir sus formas de evaluar, que se convirtieron en referentes para la representación social que se dio de la evaluación a los niños.

M:Mary: “Calificar... ehh, yo lo entiendo como dar un número a su trabajo, a su esfuerzo de ellos.”²⁷

Si se parte, que la evaluación es un proceso más complejo que la medición y que abarca tanto a este proceso como al control y al juicio, asimismo, se valora a la calificación como su proyección, podría decirse que la maestra Mary aplicó en su práctica a la calificación y evaluación como sinónimos y no como procesos complementarios. Al convertirse en una representación social, este concepto proyectado por la maestra a través de las formas utilizadas, puede considerarse como un conocimiento social ya objetivado por los niños y ella, empleándose el lenguaje oral y simbólico para tal construcción. El lenguaje en cuanto principal instrumento del pensamiento y de categorización de experiencias, se presta según Titone a tal vehiculación y perpetuación de significados a través de la socialización y de modos particulares de organizar la experiencia, así como a la transmisión selectiva de esos significados individuales.²⁸

²⁷ SEE. Pp.23

²⁸ RenzoTitone, . Op. Cit. Pp 98

Por tal motivo, en el siguiente capítulo se presentan y analizan esos significados que los niños fueron construyendo a partir de su experiencia con las estrategias de enseñanza y de evaluación.

3. Enseñanza, aprendizaje, evaluación y su interrelación con la calidad

Este apartado tiene como propósito fundamental, el de presentar la interrelación que existe entre los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y calidad de la lecto escritura como contenido escolar.

Al tomarse a la evaluación como lo hace Guevara Niebla que la conceptualiza como la " información colectada por el profesor sobre el desarrollo educativo del alumno"²⁹ se podría ver, que existen diversas formas de pensarla y de mostrarse en el aula como; las observaciones del docente, conversaciones de los niños, exámenes, etc., pero que no proyectan todo su valor pedagógico limitándola sólo a la detección de información, dejando de lado que es un proceso de construcción; Por lo que se hace necesario complementar esta concepción con lo que Felipe Martínez manifiesta al respecto y que la observa como " la elaboración y emisión de juicios que se obtienen a partir de comparar la realidad con un determinado ideal,³⁰" es decir, en determinar juicios de valor acerca de como ocurren las cosas en la realidad educativa, posibilitaría el valorar lo qué se tiene, para poder retroalimentar el procesos enseñanza - aprendizaje y conocer el desarrollo educativo del niño, por lo que se estaría en posición

²⁹ Gilberto Guevara Niebla. En: *Memoria del seminario de análisis sobre Política Educativa Nacional* "Educación fin de siglo la evaluación en Educación Básica". Tomo II. Marzo- dic. 1994. Fundación SNTE. P.43.

³⁰ Ididem.p345

de relacionar a la evaluación como medio para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje que se imparte.

Los conceptos de evaluación y de calidad no pueden pensarse separadamente de un proceso, la calidad lleva un valor que requiere definirse en cada situación y que no puede por tanto entenderse como un valor absoluto, neutro o universal; este juicio de valor se genera desde una evaluación, que valora, proyecta juicios y mide el proceso de calidad que en una situación o hecho se está llevando.³¹ El preocuparse por la calidad es quizá uno de los temas más importantes en la actualidad. El tener una calidad en todas las actividades que se realizan durante la vida, según Schmelkes es "una aspiración legítima de todo ser humano," por lo tanto, la función de la educación es el de ayudar a que esta aspiración llegue a realizarse.³²

En esta lógica, el pensar así a la calidad se estaría viendo como un "problema social"³³ que requiere profesionales de la educación para poder analizar y reflexionar lo que sucede en las aulas, y en las mismas escuelas. El operar cotidiano que maneja la autora es el eje central para tal reflexión; así importaría rescatar "lo olvidado" de las formas en que se realiza la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos y sus formas de evaluarlos. Si bien no es posible una definición única de calidad de la educación

³¹ V.Edwards, . "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico." Tesis de Maestría. México, CINVESTAV – IPN- DIE, 1985. Pp 28 - 72

³² Silvia, Schmelkes : " Como entender la calidad y la calidad educativa hacia afuera en: " hacia una mejor calidad de nuestras escuelas": México, SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. 1995.pp34

³³ Ibidem.pp 33

“si se puede asumir la calidad en el marco de un compromiso de un determinado esquema de valores.”³⁴

Por tal motivo el concepto de calidad que desarrolla Schmelkes puede ayudar a guiar este análisis, y lo define como: “La capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, el desarrollo de los valores y actividades acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes”, es decir, si parte de la cuestión de que la calidad de los aprendizajes de un individuo le dará calidad cuando ingrese a la sociedad y que “la calidad engendra calidad,”³⁵ entonces se hace necesario, analizar estas interrogantes y reflexionar en ciertos aspectos como: los diversos mecanismos que permiten a los niños, el acercamiento a la lecto escritura para el dominio de esos códigos culturales básicos, así mismo, las formas como se evalúan los aprendizajes, y si estos dan cuenta en verdad de sus logros que le permitirán no solo acceder al nivel educativo subsecuente, sino también iniciar a esa aspiración legítima de la que se viene hablando.

Para la enseñanza de la lecto escritura, la calidad se convierte en una preocupación permanente, que toma fuerza en el contexto mexicano actual en materia de política educativa, y que viene a matizar las prácticas cotidianas, proyectando una de las exigencias sociales universales como es el de su aprendizaje, apareciendo como contenidos formales desde el primer nivel de la Educación Básica, que desde

³⁴Margarita Arroyo.. Op. Cit. Pp. 25

1993 en Educación Primaria el español conjuntamente con las matemáticas se observan como las más importantes saberes a favorecer y habilitar, considerándose como herramientas esenciales para acceder a conocimientos más complejos. Esto se ve fortalecido con lo que la UNESCO argumenta:

“Cada persona, niño, joven o adulto deberá contar con posibilidades educativas para satisfacer las necesidades de aprendizajes básicas. Estas necesidades abarcan tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y escritura, la expresión oral...)”³⁶

Esta exigencia social en el Estado de Hidalgo, se vio concretizada al implantar líneas de acción específicas por ser uno de los Estados de la República Mexicana con mayor rezago educativo (12.5 % analfabetas), transformando la enseñanza de la lecto-escritura en obligatoria, convirtiéndola en un contenido formal enseñado a través de dos propuestas estatales que tienen como objetivo pedagógico “Habilitar eficientemente en la lectura y escritura para su inserción a una sociedad moderna...” y poder así este nivel ayudar a “evitar problemas como la deserción y la reprobación en los primeros años de Educación Primaria”.³⁷ Para llegar a lograr esta serie de objetivos la formación docente en las educadoras se proyecta como uno de los elementos sustantivos para rescatar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la lecto escritura.

³⁵ Silvia schmelkes, Op. Cit. P32

³⁶ Unesco, “Mediación de calidad”. Los resultados. UNESCO/OREALC/REPLAD. Santiago de Chile. 1994. pp. 55

Al dimensionarse la formación docente para la enseñanza de la lectura y escritura con calidad, se puede observar en un primer plano la inseguridad de las maestras para llevar a cabo dicha práctica, esto se puede ilustrar mejor cuando se le preguntó a la maestra Mary si estaba preparada para enseñar la lecto escritura.

“... yo no estoy preparada para el método ya sea PIALEEP o Método Hidalgo, ya que en la normal no me enseñaron hacerlo. Y los cursos que han dado no son suficientes para llevar a cabo la enseñanza en buena forma. Por eso me siento insegura de que si lo estoy haciendo bien, y angustiada...”³⁸

El Programa de Desarrollo Educativo 95-2000 menciona, el papel decisivo del maestro en la calidad y apunta, que la “experiencia ha mostrado que muchos problemas escolares son menos graves donde hay un buen maestro.”³⁹ En lo anterior, se ve la marcada tendencia de dejar al maestro y a su actuación docente el compromiso de lograr una calidad en la enseñanza y por consiguiente es el responsable de una evaluación de calidad, que proyecte el dominio de saberes de los códigos culturales básicos que el lenguaje oral y escrito proporciona a los alumnos.

El enseñar a leer y escribir formalmente, se considera ha propiciado diversas presiones sobre las docentes del nivel Educación Preescolar de instancias como: la

³⁷ I.H.E. **Programas de fortalecimiento a la educación preescolar.**México, 1995, pp11

³⁸ SEE. Pp 22

³⁹ Poder Ejecutivo Federal. **Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1995 - 2000.** México, SEP. Mecnografía, 1997.pp 32

supervisión, padres de familia y demás docentes, (ya que la planeación de ésta actividad se hace por medio del grupo colegiado) propiciándole angustias por tratar de responder a dichas exigencias. Así genera una inseguridad en su formación inicial o permanente que supuestamente no aportó suficientes elementos teóricos - metodológicos para aplicar una metodología para ello.⁴⁰

La falta de preparación de las educadoras para la enseñanza de la lecto - escritura con un método específico, ha sido una de las presiones más latentes en este nivel escolar. Esta presión o angustia se puede interpretar con lo que Zabalza manifiesta sobre los docentes, viéndolos como los actores que han de llevar con su actuación a la práctica dicha enseñanza, dándoles mayor responsabilidad educativa de llevarla a cabo con éxito recayendo en su preparación profesional realizar una síntesis a nivel general del programa de Educación Preescolar y propuestas de lecto - escritura; retomando la situación en su programación diaria es decir, adecuar el contenido, a las necesidades de los educandos.⁴¹

La capacitación dada a las docentes que operan la propuesta PIALEEP se limitó a una serie de cursos, donde se les proporcionaron elementos teóricos que fundamentan a la propuesta y la manera como estaba estructurada la organización de los momentos de enseñanza, no “enseñando” a las maestras según sus palabras “a enseñar a los niños” y tampoco a valorar los aprendizajes de esa enseñanza. Esto

⁴⁰ Como dato sustantivo es que en el nivel de preescolar el 90 % de las maestras de Preescolar tienen como perfil solo la Educación Básica y el 10 % el de licenciatura, ambos perfiles diseñados en los planes de estudios de normales solo con materias para el acercamiento con el proceso epistemológico del contenido. Fuente: Datos estadísticos del Departamento de Educación Preescolar.

⁴¹ M. ZABALZA, . “ Diseño y desarrollo curricular”. España. Ed. NARCEA, 1993. Puntos 1, 2, y 3. Pp.13 – 47.

lleva a considerar el proceso de formación, como lo hace Zarzar Charur el cual lo retoma debe responder a tres condiciones para llevarse a cabo: "saber, saber enseñar y saber propiciar aprendizajes"⁴² es decir, tratar de enfatizar los procesos internos del alumno llevándolo a aprender con significado, pero también potenciar lo que el docente puede hacer para propiciarle y facilitarle aprendizajes significativos a través de la enseñanza, por lo tanto, al manifestarse la maestra que su formación no le dio la "preparación" para realizar estas prácticas, podría decirse que no ha construido las herramientas mínimas para dar una enseñanza con calidad, sino que la ha restringido a una enseñanza reproductora de saberes y experiencias construidos personal y profesionalmente a lo largo de sus prácticas, llevando a los niños a la repetición y mecanización de ejercicios "sin sentido" que no dan un significado para comprenderlos, pero que crean una falsa "ilusión pedagógica." Esto lo describe Ferreiro cuando manifiesta que los niños aprenden a hacer como si nada supieran (aunque sepan) tanto como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido".⁴³

Si se parte que la posibilidad de la existencia de aprendizajes ilusorios, llevaría a plantear entonces ¿qué se evalúa? ¿La ilusión de esos aprendizajes o un verdadero aprendizaje significativo?. Este "aprendizaje ilusorio," se proyecta en la enseñanza de la escritura que realiza la Maestra Mary, o sea al copiado o dictado de enunciados, donde por la forma de presentar el contenido, por las producciones y preguntas de los niños, podría decirse que no era un aprendizaje comprendido, ya que sus preguntas estaban más dirigidas a tratar de comprender las consignas de la

⁴² Carlos, Zarzar Charur. "La definición de objetivos de aprendizaje". España. Ed. Narcea, 1993, p8-15

maestra que a construir sus propios conocimientos. Los niños no comprenden lo escrito por ellos mismos, basándose en esta falta de significado, se puede decir, que no hubo un aprendizaje, para comprender esta situación según Goodman nos argumenta para que haya verdaderos aprendizajes en los niños sobre la escritura “es que estos estén activamente involucrados en su propio aprendizaje,” es decir, “que los niños aprenden a escribir de la misma manera en que aprenden hablar”⁴⁴ dando un significado a los signos utilizados donde para llegar a ello, deben construir una serie de principios que le ayudan a descubrir y aprender a controlar a medida que desarrollan un sistema de escritura.

Los principios funcionales, se desarrollan a medida que el niño descubre “cómo escribir y para qué escribir”, o sea, le da un significado a lo que “ escribe” no siendo un escrito sin sentido, sino que le da una proyección de uso para “decir algo” a “alguien”, convirtiéndose en un “evento de escritura”⁴⁵; sobre la base de esta significación, el pequeño descubre que el lenguaje escrito tiene una organización. Estos principios lingüísticos se desarrollan a medida que va conceptualizando más su apropiación del lenguaje escrito y por último descubre que puede representar ideas, pensamientos, sentimientos, conceptos y objetos del mundo real. Por lo tanto la enseñanza debe ser la encargada de crear las condiciones para que los eventos escritos se conviertan en “eventos de escritura “ y manejarse como una “función social de comunicación,”⁴⁶ que ayude a construir aprendizajes significativos en los alumnos.

⁴³ Emilia Ferreiro. : Op.Cit. pp 34

⁴⁴ Yetta Goodman. Y.Op. cit. Pp. 65

⁴⁵ Un evento de escritura se conceptualiza como las diversas actividades que realiza el niño en relación con la lectura y escritura.

⁴⁶ Margarita Gómez Palacios.: Op. Cit. 55

En esta lógica el aprendizaje propiciado según la maestra puede catalogarse de tipo ilusorio ya que no ha sido apropiado significativamente por los niños para resolver situaciones futuras y dar significado a lo que “se escribe” y si es así ¿qué evalúa? de este aprendizaje inexistente.

Este problema de antaño del Sistema Educativo Nacional ⁴⁷ como es la evaluación, toma sentido y supone que una evaluación de calidad como la que establece el P.E.P.'92, “debe dar cuenta” de los procesos sociales, cognitivos y culturales, que el niño va teniendo con los conocimientos y saberes adquiridos en la escuela, que lo posibilite como “un producto de calidad del proceso educativo.”⁴⁸ Con esta visión se estaría en posición de valorar los criterios de evaluación en los cuales la maestra detecta todos estos saberes adquiridos por los niños, y que nos ilustra mejor la educadora cuando se le preguntó:

“... los criterios para evaluar yo los invente, son míos y no los retome de ningún documento, por que no dicen que evaluar, por eso califico que su dictado y lectura sean buenos...”⁴⁹

Con lo anterior, se puede detectar que PIALEEP y PEP 92 como documentos oficiales y normativos proporcionan a las educadoras algunas situaciones que pueden

⁴⁷ El programa de Desarrollo Educativo 95 2000 la señala como un problema esencial haciendo hincapié “Promover una cultura de la educación para tratar de resolverlo” Cfr. Poder ejecutivo federal. Programa de desarrollo educativo..Op.cit.pp22

⁴⁸ Silvia Schmelkes, : Op. Cit. 12

guiarlas sobre qué evaluar; pero se limitan a procesos muy generales del desarrollo o del proceso enseñanza aprendizaje, que no le aportan criterios específicos en que pudiesen basarse, por lo que las educadoras los interpretan y los diseñan, según el conocimiento y experiencias que tienen de los programas, y del niño dejando fuera el propósito por el cual van a hacerlo.

Estos criterios que menciona la maestra Mary no se encuentran escritos en ningún documento, si no que son contruidos desde sus saberes, experiencias, conocimientos personales y profesionales, no siendo concretos ni precisos para los aprendizajes evaluados, por lo que al no estar sistematizados ni organizados, tienden a cambiar en cada situación educativa que se da en el aula. La maestra no evalúa el contenido en sí, si se parte que el contenido según Sacristán “ comprende todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación,”⁵⁰ entonces es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos, sin embargo le convierte en un contenido enfatizado como Porter lo maneja, que es aquel al que se le da mayor relevancia, invirtiendo más tiempo en su enseñanza y proponiendo mayor número y variedad de actividades para su aprendizaje.⁵¹

Detectado este énfasis, se ve la necesidad de referirse no solo a informaciones que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades de enseñanza, que son necesarias practicar para adquirir aprendizajes tan variados como

⁴⁹ SEE. pp. 51

⁵⁰ José Gimeno S. Op. Cit. Pp443

⁵¹ Ibidem. Pp 332

los mencionados. Esto posibilita a interpretar que cuando el niño realiza las actividades a través de las estrategias didácticas del “dictado y copiado” y la “resolución de página” se limita a desarrollar la habilidad psicomotriz, para practicar los trazos gráficos solicitados por su maestra, minimizando la construcción de conocimientos más profundos, que le ayudarían a resolver problemas futuros o a darle significados a la estructura de dicho enunciado, o a saber el uso de ellos como formas de expresión y comunicación escrita y la otra a reproducir lo que el ejercicio requiere.

En el análisis de los datos arrojados en el trabajo de campo, se detectan situaciones donde el niño aprende el dominio de los códigos culturales básicos a pesar de la enseñanza de la maestra, éstos creados por el contexto en que se desenvuelven y su capacidad natural para acceder a ellos, como pueden ser la expresión oral y el lenguaje escrito. Pero estos procesos de construcción de conocimiento no son valorados por la maestra, limitando las posibilidades de retroalimentación del proceso educativo. Esto abre la posibilidad de relacionar que la evaluación como requisito indispensable de todo proceso educativo está poco conceptualizada, comprendida y sistematizada desde el punto de vista cualitativo, que plantea el actual programa, donde el interés central son los procesos y no los productos, como lo manifiesta la maestra y como se desprende de la calidad de los contenidos señalados.

Sobre lo anterior se mantiene la postura, que dicha relación en este nivel educativo, se ha enfrentado a dos problemas directos en las prácticas pedagógicas; En

el primer problema se plantea a la evaluación como un proceso “poco conceptualizado y sistematizado desde el punto de vista cualitativo del actual programa”, y donde el interés central de las educadoras se ubica “en los productos no en los procesos”⁵² el segundo problema se orienta a acciones contradictorias, donde la docente evalúa al niño a través de documentos normativos divergentes al concepto curricular de evaluación,⁵³ limitando la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. La maestra evalúa al niño, en razón del producto no considerando los proceso cognitivos y sociales que se llevaron a cabo para ese aprendizaje.

Considerando que inherentes a la evaluación esta la medición conceptualizada , como el constatar el estado actual del objeto o situación concreta, (“el cómo es”) y el control en “el saber lo que pasa” ⁵⁴ se podría determinar la precisión de los juicios de valor que utiliza la maestra con las connotaciones de “bien y mal”, no pudiendo considerar medidas de logro del objetivo⁵⁵ de la lecto escritura, ya que la actividad no se favorecen formas de expresión creativas a través del lenguaje, ni potencializa la adquisición de aprendizajes en el niño que pretende el programa, o sea al valorar las estrategias utilizadas para la enseñanza, no tienen medidas que establezcan una conexión entre su juicio y el proceso que el niño llevó a cabo, quedándose en un opinión subjetiva, ⁵⁶ minimizando uno de los objetivos principales de la evaluación preescolar que es el de dar cuenta del desarrollo del niño y del proceso didáctico. Este evento ilustra mejor esta situación:

⁵² I.H.E. PIALEEP, Op. Cit. P14.

⁵³ Margarita Arroyo. . Op.Cit.pp115

⁵⁴Jean Marie Barbier. : “La aparición de la evaluación en la formación. Aproximación descriptiva, En. La evaluación de los procesos de formación. Paidós, Barcelona, 1993. Pp. 37

ENT: ¿Los niños siempre terminan su trabajo?

M:M: Algunos no por que no se apuran, platican cuando hacen su actividad, por lo que siempre en lectura y escritura no deben hablar con sus compañeros, solo deben escribir y leer en silencio. ⁵⁷

Con lo que la maestra expresa, se advierte una contradicción con la concepción que curricularmente se le asigna a la lecto escritura, que enfatiza el enfoque comunicativo funcional. Al verla como un medio, minimiza las posibilidades de crear diálogos comunicativos que desarrolle en los niños el lenguaje oral como propiciador de la lengua escrita. En esta lógica al centrar la calidad en el trabajo del niño, implicaría retomar que si la evaluación en el nivel está poco conceptualizada y los criterios para evaluar el contenido se diseñan en cada situación, entonces la calidad de los trabajos de los niños, no se proyecta en la calidad de la evaluación de la maestra; limitada solo en "calificar" la lecto escritura, viéndose solo en expresiones lingüísticas y saberes prescritos, como lo expresa Zabalza cuando manifiesta que la mera percepción de la maestra "no es apoyo suficiente para realizar una evaluación correcta, ya que uno de los requisitos es que esté bien fundamentada, apoyándose en datos objetivos o subjetivos pero lo suficientemente contrastados."⁵⁸

Esta argumentación guía, para detectar que la maestra al clasificar y etiquetar a

⁵⁵ J.Cassasus, "Acerca de la calidad en educación". Kapeluz, serie triángulo pedagógico. Buenos Aires. 1990. pp77

⁵⁶ J.A.Zabalza. . Op. Cit. Pp. 34

⁵⁷ SEE. Pp. 66

los niños, en el descubrimiento de los que han tenido éxito, los limitados y los fracasados, aporta puntuaciones de buenos, regulares y malos, y puntualiza la selección y enaltecimiento de un reducido grupo de alumnos, que "sobresalen" y recalca a otros "menos afortunados," que son incapaces y que por esta razón fracasan.

Estos efectos "perversos" adheridos a la acción misma de una evaluación por norma,⁵⁸ son transmitidos a los alumnos a través de la evaluación o "calificación" de su rendimiento escolar, construyéndose una concepción desfigurada de ella, que proyecta temores y sanciones sobre el cumplimiento o incumplimiento de las tareas o actividades escolares.

Con esta mezcla de criterios y normas la concepción de evaluación utilizada, podría manifestarse como ambigua, no esta bien definida al compararla con la calificación, se encuentra mezclada en los dos tipos de evaluación, que Amado de León⁶⁰ plantea como la evaluación con referencia a norma y la evaluación con referencia a criterio. Del primer tipo de evaluación la maestra toma a la disciplina y a la normatividad como elementos sustantivos, de la evaluación con referencia a criterio rescata la libre elección de esos criterios con los que evalúa.

Con la base en esta mezcla, el vincular la calidad como la anuncia Schmelkes con la evaluación que realiza la maestra Mary en su aula, se puede decir que de

⁵⁸ M.A. Zabalza.. Op. Cit. Pp. 22

⁵⁹ La evaluación por norma implica un concepto de educación que enmarca la selección de los mejores individuos de un grupo determinado como función principal. Cfr. Feliz Amado de León. "Evaluación con referencia a criterio". Boletín bibliográfico de sistemas de educación abierta. Núm. 14. SEP. Año II: , 1983,pp. 44.

⁶⁰ Ibidem. Pp 87

acuerdo con el uso que le dan los niños a la lecto escritura entonces se minimizó su dominio como código cultural básico, y herramienta de comunicación, al no propiciar un conocimiento comprendido. Su enseñanza a través de las dos estrategias didácticas utilizadas la presenta fragmentada, acotada al desarrollo de habilidades psicomotrices, que no aportan elementos sustantivos al sujeto que supone debe aprenderlos para desarrollarse en la sociedad, esto lo ilustra mejor.

Obs. ¿ Qué dice aquí?

Se le muestra un enunciado que escribió y que dice la casa de Cata

Toño: La casa de Toño

Obs. ¿ Y para qué sirve que escriban las personas?

Toño: Para nada solo te cansas.

Respecto a esto, otras niñas comentan:

Ingrid: Tienes que copiar bien y sirve para hacer bien la d, o la e y así.

Beatriz: Escribir y leer son para hacer la tarea en la casa y aquí en el salón es para trabajar y que te saques un sellito. ⁶¹

Según Frank Smith,⁶² el aprendizaje de la lectura y escritura se circunscribe a la modificación o elaboración de lo que ya se conoce, cada sujeto tiene una serie de conocimientos previos que le ayudan a dar significados a nuevos aprendizajes.

⁶¹ SEE. P.55

Esta "teoría interna del mundo" que maneja el autor se ve fortalecida con lo que Mac Namara manifiesta "los niños no aprenden el lenguaje para darle sentido a las palabras y a las oraciones; ellos les dan sentido a las palabras y oraciones para aprender el lenguaje."⁶³ Con este aporte se pretende resaltar la idea de un proceso reflexivo de aprendizaje de la lectura y escritura, la cual no se aprende a través de una enseñanza mecanizada sino por dar significado a lo aprendido,⁶⁴ y esta significación le ayudará al sujeto a comprender y a utilizar los códigos culturales con mayor facilidad. Esto permite detectar que, la calidad de la enseñanza realizada se ve limitada a la mera instrumentación de ejercicios, por lo tanto el aprendizaje como se observó en los niños entrevistados cayó en un "sin sentido " y en consecuencia la evaluación se distorsiona al no tener la maestra definido el "qué evaluar" y "para qué hacerlo".

Valorando la construcción realizada por la maestra sus criterios de evaluación para el aprendizaje de la lectura y escritura, sé esta en posición de decir, que estos son generados desde su gestión escolar específica, considerándola como "la forma en que los maestros toman decisiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje, involucrando a la planeación y la evaluación,"⁶⁵ olvidándose de plantearlos desde un punto de vista donde el niño sea el elemento principal. Por lo tanto, la gestión que realiza la maestra Mary al elegir los criterios, formas de enseñanza y la evaluación van en contrasentido si se piensa en una calidad de la evaluación desde el niño. Sostener la validez de este enfoque implica comprender y operar con bases firmes el programa que guía la enseñanza: No es fácil de realizar por algunas razones;

⁶² Frnak Smith, Op. Cit. P 41

⁶³ Ibidem. Pp 88

⁶⁴ Jhon Passmore, : " Filosofía de la enseñanza". De. F.C.E. México, 1986, pp. 235

La propuesta de PIALEEP no es un documento amplio y explícito en sí mismo, aun cuando hay una teoría sustentante, su metodología ha generado algunas dificultades en la maestra para su operación; la correspondencia entre el desarrollo del niño y el concepto de lectura y escritura que se explica, no se proyecta en las dos formas de enseñanza, originando una confusión oculta de la maestra de hacer las "cosas bien." Es decir, la educadora realiza lo que la propuesta sugiere, pero no sabe interpretar en su forma de enseñar cómo el niño va desarrollándose y adquiriendo la lecto escritura, por lo tanto cae en un hecho mecánico donde la calidad se ve proyectada por la repetición y mecanización por parte de los pequeños. Vista así se requiere repensar al hecho evaluativo con base en las características y procesos de desarrollo del niño, tratando de buscar coherencia entre las estrategias y formas más pertinentes de valorar su proceso de conceptualización para adquirir ambos contenidos. Por lo tanto el reto está puesto en la calidad de la interacción que se da entre los sujetos, asimismo en la congruencia de las estrategias de enseñanza y evaluación ⁶⁶que aporte datos para un proceso de realimentación de la enseñanza impartida, según Sacristán. un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad, ⁶⁷imposibilitándolo a un perfeccionamiento constante. Esto permite recapitular como las estrategias de enseñanza de la Maestra Mary se convierten en el eje donde sus propuestas de evaluación convocan a los niños a hacer o a dejar de hacer los trabajos encomendados.

⁶⁵Cecilia Fierro. *Conferencia Magistral* . Encuentro Regional de investigación Educativa. Pachuca, Hgo. 1998.

⁶⁶ Margarita Arroyo. Op. Cit. P 33.

⁶⁷ José Gimeno Sacristán .Op. Cit.p445

CAPITULO IV

EL SENTIDO DE LA EVALUACION PARA LOS NIÑOS PEQUEÑOS

1.Necesidad de reconocimiento: Dibujos feos no tienen sello, dibujos bonitos si tienen.

La evaluación como proceso que otorga un valor, proyecta el carácter axiológico¹ que le es intrínseco connotar (dar un valor a, o negárselo) al objeto, situación o fenómeno, evaluado, de esta manera se llega a construir un juicio valorativo que se destaca como un elemento básico para la construcción de comprender la estructura real de dicho objeto.²

De acuerdo con lo anterior, la pregunta inicial de esta investigación ¿ Qué significa la evaluación de la lecto escritura en los niños de tercer grado de los jardines de niños? guía para plantear en este capítulo, la importancia de la significación que presentan los juicios de valor que la maestra Mary proyectó a través de sus formas de evaluación de la lecto escritura aplicados a sus alumnos y cómo éstas tomaron forma a partir de su conceptualización de evaluación.

La evaluación presentada a los niños por su maestra, se vio matizada por diferentes factores internos como: sus saberes, experiencias, conocimientos etc. y por factores externos como: la institución las demandas de los padres de familia entre

¹ Véase cap. II. Apartado. 1, de este trabajo

² Alicia De Alba, . et. al. Op. Cit. Pp .204

otros. Esto hizo que se construyeran ciertos significados de las formas y concepto de evaluación.

Los niños como sujetos sociales, participan en el ámbito escolar con sus saberes, nociones y percepciones producto de las relaciones que se establecen con el contexto en el que se desarrollan; por lo que su participación se basa, en su subjetividad, proyectada por un mundo simbólico e imaginario que matiza sus acciones y significados que dan a la vida y al mundo. Situación que refleja un proceso de apropiación y construcción de significados, donde a partir de lo que viven dentro del aula y de la interacción con la subjetividad, se definen ciertas formas de relación social, concepciones y acciones, que van marcando aspectos determinantes que influyen en su modo de pensar y actuar.³ En ese contexto el niño va dando significado a situaciones, objetos, sujetos y símbolos que se presentan ante él, como representaciones sociales de conocimientos, experiencias y saberes ya estructurados, y que le dan sentido su mundo.

La simbolización en relación con los significados construidos dan como resultado símbolos significantes; al respecto Mead lo retoma como los objetos no constituidos antes, objetos que no existirían a no ser por las relaciones sociales y el contexto en el que se lleva a cabo la simbolización. La significación, es la idea que se tiene de ese símbolo dentro del contexto donde se da en una triple relación; el significado del primer sujeto es transmitido a un segundo sujeto, por lo tanto se negocia un mismo significado en diferentes fases de un hecho social dado;

³Gerge Herbert Mead, Op. Cit. Pp403.

propiciándose un símbolo con significado colectivo.⁴ Con base en esto las formas de evaluación utilizadas por la maestra pueden considerarse símbolos transmitidos por ella a los niños y donde éstos se vieron en la necesidad de construir en torno a lo que ellos, saben, son, necesitan, proyectan, etc. de su realidad social, convirtiéndolos en símbolos significantes que crean cierta reacción como resultado del acto social de evaluar.

El acto de evaluar, los niños lo identificaron con la secuencia de actividades y frases que la maestra utilizó, esto lo recrean dos niños cuando se les preguntó sobre lo que hacía la maestra cuando les califica:

PE: Hacer una fila, para que nos califique, si trabajamos haciendo lo que dice la maestra nos formamos y tomamos nuestro lunch y nos vamos al recreo.

ER: Nos dice fórmense les voy a revisar la libreta y a calificar. Teníamos que tener nuestro trabajo si no podíamos formarnos.⁵

Esto abre la posibilidad de analizar, que los niños se enfrentaron a una rutina⁶ establecida de una serie de actividades, que se repetían cada vez que terminaban su trabajo, construyendo un aprendizaje sobre los ritos, comprendiéndolos y acostumbrándose a ellos.

⁴ Ibidem. Pp. 404

⁵ SEE. Pp 41

La frase ¡ voy a calificar! les anunciaba a los niños el inicio de dicha rutina y proyectaba cierta organización, que tenían que cumplir, como es la formación en la fila. Considerando que para llegar hasta ese lugar como requisito, tenían que llevar un ejercicio terminado no. no se les concedía el “ derecho” a estar ahí. El contenido hasta entonces en la actividad se convirtió en el derecho a “tener acceso” a una calificación que fue simbolizada por los sellos y las estrellas. Ese derecho lo “ ganan trabajando,” es decir, resolviendo y “haciendo lo que la maestra dice, ” como lo manifestó uno de los niños entrevistados. El hacer una fila, formarse en ella, haber realizado la culminación de un trabajo, creó las condiciones de un contexto específico en el momento de calificarlos, este ambiente proyectó un mensaje implícito o metamensaje ⁷ a los niños, donde la maestra fue un emisor que transmitió que la evaluación es sinónima de calificación interpretándose como “ poner un sello al desarrollo de la actividad terminada”.

Esta proyección en su generalidad resaltó el control⁶ inherente a todo hecho evaluativo, y se pudo ver que en esta situación los niños lo percibieron en mayor o menor medida que el mismo hecho de darles un sello, creando con ella una “espera ambivalente”: el niño esperó en la fila y temió a la vez, teme ser desconocido a través de un “mal “ trabajo, descartándose entre lo que él creyó merecer en sus ejercicios realizados y en lo que la maestra valoró su trabajo con la selección de determinado sello.

⁶Andrea Barcena, . Op. Cit. Pp.33

⁷ Según Goodman un metamensaje es la comunicación que manda un mensaje implícito inconsciente a otros sujetos. Cfr. Goodman. Y. Op.cit. pp .22

El niño en su actitud de ser evaluado, exigía la evaluación a la educadora, ya que aprendió con la rutinización que era el requisito mínimo para llegar a realizar otra actividad esperada en la mañana de trabajo como lo fue; salir al recreo, es decir, asociado a la realización de su trabajo estaba el tener acceso a un tiempo libre. Esto se constituyó con más significatividad que la propia enseñanza de la lectura y escritura por parte de su maestra. Los niños se percataron y aprendieron ciertas pautas de conducta, que los llevó a obtener mejores resultados en el desarrollo de las actividades; el siguiente fragmento de entrevista, nos ilustra al respecto:

ENT: Porqué la maestra te pone un sello y te dice

Muy bien a tu trabajo?

Bety: Porque pego bonito, hago bien la letra y estoy bien en la tarea.

ENT: Qué significa el 10?

SAUL: Que lo haces muy bien, que lo haces así (señala son su dedo índice las grafías escritas en su cuaderno) las letras como las hacen los adultos, chiquitas así, si te sacan 10.(vuelve a señalar sus producciones en la libreta⁹)

Estas situaciones detectados por los niños, son algunas de las muchas que se pusieron en juego entre los pequeños; mismos que paulatinamente se fueron conformando a través de algunas pistas o situaciones que la maestra manejaba a la hora de calificarlos como por ejemplo: " Haz bien la letra, no la hagas tan grande, tienen que trabajar como niños de seis años, bien bonito, si no se forman bien no les califico."

⁸ Grepp, Op. Cit. Pp 4

Todos estos eventos dieron pauta, para que los niños manejaran o dominaran cierto saber de lo que la maestra deseaba de ellos.

Podría considerarse que estos saberes, se encuentran constituidos como los manifiesta Taba dentro de un conocimiento operacional, donde el maestro proporciona una serie de pistas o señales, que manifiestan implícitamente los requerimientos que el profesor desea escuchar y haber proyectado en el trabajo de los niños a cerca del contenido dado.¹⁰ Así mismo se abre la posibilidad, de que se homogeneiza cotidianamente la actividad, constituyéndose institucionalmente, estas enseñanzas implícitas fueron de alguna manera alienante, donde se les “enseña a los niños, que la libertad y la disciplina son condiciones excluyentes en una situación de trabajo, que la creatividad es indisciplina y que la actividad intelectual y artística así como la recreativa no son trabajo.”¹¹

El desempeño de los niños dentro del grupo escolar trajo matices explícitos de estas condicionantes, por lo tanto los niños sabían aunque no reflexivamente que al realizar un dictado debían de considerar ¡ Que este bien derecho ¡ (el trazo), ¡bonita¡ (la letra), y ¡chiquita¡ (el tamaño), etc. asegurándose de obtener una buena calificación y por lo tanto cumplir con ciertas expectativas de su maestra.

Con toda esa práctica lo que adquirieron los alumnos de la maestra Mary, en ese juego de autoridad fue la ayuda a ajustarse a las relaciones interpersonales, que

⁹ SEE, pp 32

¹⁰ Hilda, Taba. “ El conocimiento operacional” en: Grupo escolar”. Antología, U.P.N. México, 1988, pp 83

¹¹ Andrea Barcena, Op. Cit. 53

encontraran posteriormente en el trabajo: han aprendieron a no cuestionar a la maestra como autoridad, aún cuando pueda ser arbitraria, viéndose que en esta relación no había una negociación explícita donde tuvieran la opción de intercambiar opiniones y conocimientos sobre los trabajos encomendados.¹²

La obediencia es un aspecto que los niños manifestaron como importante en el desarrollo de las actividades cotidianas de lecto escritura, cuando se les preguntó al respecto manifestaron lo siguiente:

ENT: ¿ Qué sientes cuando te pone la maestra una abejita en tu cuaderno?

AS: Bonito

ENT: ¿Y cuándo te pone un perico?

AS: Feo

ENT: Feo, ¿ Pero qué es feo, qué sientes?

AS: Mi mamá me ha dicho que cuando, este. , (Hace una pausa) hacemos las cosas mal, la maestra tiene razón en regañarnos y ponernos los pericos.

ENT: Y ¿ Y porqué crees que tiene razón?

AS: Por que nos portamos mal a veces.

ENT: Y ¿ cómo te portas mal?

AS: Yo no me porto mal yo si obedezco.

ENT: ¿ Quién se porta mal entonces?

AS: Mis amigos, por que luego se cortan aquí los dedos (señala el dedo índice de su mano izquierda) no obedecen a la maestra, por que a veces les dice cámbiense de lugar; y no obedecen y se sientan en el mismo lugar que están, o hablan mucho o no trabajan.

ENT: ¿ Y qué es obedecer?

¹² Ruth Paradise, Op. Cit. Pp 54

AS: No portarme mal, hacer lo que la maestra diga y no rezongarle en la escuela lo que dice tu maestra.

ENT: ¿ Por qué?

AS; Por que un día le va a decir a nuestra mamá y te va a regañar por que no está bien, y la maestra no nos puede pegar, pero si regañar.

ENT: Y ¿quién te dijo que tienes que obedecer a la maestra?

AS: Mi mamá y mi papá, mira te voy a enseñar mi libreta de dictado (pone su libreta encima de la mesa donde estamos sentadas, mostrándome un dictado que tiene el sello de un oso)

ENT: Aquí te puso un osito (interrumpe la niña)

AS: Sí por que está bien por que es lo que se tenía que hacer, acá también... (me muestra una página de su libro de trabajo con el mismo sello).¹³

Así, la obediencia fue sinónima de hacer bien el trabajo, “por que eso es lo que se tiene que hacer”, por lo tanto la figura de la maestra tomó diferentes dimensiones, como autoridad en el aula. El rol de la maestra es incuestionable, como autoridad dentro del aula donde el niño, tiene que ceñirse a ella haciendo uso de mecanismos de defensa para poder sobrevivir en las diferentes situaciones cotidianas. Estos mecanismos el niño los aprendió rápidamente a través de experiencias y saberes, que le ha proporcionó la interacción al interior del aula, es decir por la relación con sus compañeros y maestra al captar el contenido implícito de muchas de las expresiones verbales de la educadora; amenazas encubiertas, contradicciones, peticiones, sugerencias, etc.

¹³ SEE. Pp. 56.

Estas actitudes les permiten a los niños, manejarse y sobrevivir con mucho éxito en la relación pedagógica,¹⁴ sin causar el rechazo explícito o implícito por parte de la educadora, ya que todos los niños experimentan el dolor del fracaso y la alegría del éxito, mucho antes de llegar a la edad escolar, pero sus logros o la falla de ellos, no son oficiales hasta que entran en la clase, es donde se va constituyendo un registro semi - público de sus progresos y sus limitantes.¹⁵ Recuperando lo que sucede en este ámbito y al interior del salón de clases, se detecta como al niño se le fue construyendo una necesidad de ser reconocido, a través de la elaboración en la escuela de sus trabajos gráficos, tanto por la maestra, padres de familia y demás compañeros.

En la escuela como institución socializadora¹⁶, el niño va desempeñando un rol dentro de su grupo escolar, pero aún cuando esto sucede, tiene que desarrollar diferentes actividades y vivir situaciones de diversa índole para llegar a pertenecer a ese grupo clase ¹⁷ donde esta inmerso, y llegar a ser respetado, e identificado. Estas actividades se realizan con el propósito de construir un status ¹⁸ frente a los demás compañeros y maestra; el ir creando una identidad dentro de su grupo el niño podrá participar en actividades cooperativas, tomar pequeñas decisiones, etc. Es decir, no basta estar en una lista escolar para ser parte del grupo es necesario existir y participar dentro de él. Así la necesidad de reconocimiento se ve en dos planos: En el primero esta ubicada la maestra y los demás compañeros de la escuela y en el segundo los padres de familia con referencia a su influencia en los trabajos escolares realizados.

¹⁴ Marcel Postic. Op. Cit. P. 33.

¹⁵ Pedro Lofourcede, . Op. cit. Pp. 193.

¹⁶ Marcel Postic. Op. Cit. P. 38.

¹⁷ Stephen Ball. . “ La micropolítica de la escuela”. “Hacia una teoría de la organización escolar.” Paidós/
Ministro de educación y ciencia. Barcelona, 1987. Pp .19

En este primer plano el niño se fue constituyendo como parte de un grupo, a través de la construcción de una imagen que proyectó tanto a la maestra como a los demás compañeros por medio de su desempeño en las actividades que realiza. Una de las actividades que tuvo mayor proyección para la creación de esta imagen, viendo a ésta como el inicio de un proceso de identidad y reconocimiento ¹⁹ fue la elaboración de trabajos escritos, que se dieron a través de las dos estrategias de enseñanza de la lectura y escritura, “ resolución de página “y “ dictado y copiado”.

Este proceso de creación se volvió complejo, ya que no bastó con sólo realizar el ejercicio sino que dependió de la forma en que se le calificó al niño, para ir proyectando que tipo de imagen construiría, es decir, realizar el ejercicio le dio derecho a participar en esa construcción y fue el valor de la forma en que se le calificó que los demás lo percibieron, lo reconocieron e identificaron.

El mostrar su trabajo y la evaluación “ ganada, ” trajo para el niño un reconocimiento que deseó proyectarlo. Dicho reconocimiento le proveyó de seguridad y de una identidad ante todo el grupo. Esa identidad fue: “deja mostrarte lo que me gané y así sabrás que existo, que tengo un lugar dentro de la clase. Remitiéndose a que los alumnos de la maestra Mary estaba de cierta manera conscientes de que su trabajo realizado también era juzgado por los demás, se fue fortaleciendo la

¹⁸ Marcel Postic., Op. Cit. Pp. 39

¹⁹ El reconocimiento y la identidad en esta investigación se ven como procesos indistintos pero complementarios entre sí. Cfr. Erikson, E. “**identidad, juventud y crisis**”, Taurus. Madrid, España, 1990. Pp 21

construcción de su imagen diariamente en el desarrollo de las actividades cotidianas contribuyendo los otros niños a ello.

En este orden, Jensen nos fundamenta que “ la dimensión de aceptación social del grupo al que se pertenece puede facilitar o impedir el desarrollo de los requisitos para la resolución de problemas”,²⁰ dejando ver que la aceptación en el grupo de iguales es importante para el niño como un sujeto social y la proyección de éste hacia el grupo pone de manifiesto su rol y status adquiridos o asignados.

Los niños van percibiendo a lo largo del ciclo escolar esos resultados de sus compañeros, enseguida este fragmento de entrevista lo ilustra:

**Pedro: José, Daniel, un Gerardo, un Benito, ni trabajan,
arrancan de sus libros sus hojas y hacen puros aviones y
se sacan pericos, son muy flojos y tontos.²¹**

Con lo anterior se puede interpretar como los niños percibieron a los otros y a ellos mismos a través de la interacción diaria “ observándose” y “etiquetándose” mutua y simultáneamente, detectando que el trabajo la evaluación son elementos consecuentes de la acción realizada. Esto lleva a considerar que desde esta edad, los alumnos tienen una estructura de percepción bien argumentada que se apoya tanto en aspectos observables de las funciones ejercidas, como en sus necesidades en relación con el maestro y sus demás compañeros que le permite construir con esa interacción

²⁰ José Gimeno S. Op. Cit. p.345

una identidad como producto social de identificación en su grupo.²² La maestra fue otro sujeto activo que ayudó a construir esa identidad y que participó en esa construcción; al percibirla fue conformándola por medio de actividades, conductas y lenguajes creando de los niños expectativas sobre la realización de los ejercicios y actividades impuestos por ella.

La escuela no es el único lugar en el que el alumno toma conciencia de sus virtudes y sus fracasos. En la construcción de este reconocimiento, los padres de familia son el segundo plano a analizar, ya que juegan un papel fundamental, al ser ellos el primer contacto con sus hijos, y son los que los van formando con cierta idea, de obediencia a la maestra, desde antes de que los pequeños inicien su escolarización. La imagen del maestro es una imagen que proyecta la autoridad en la escuela y en el aula es quién sabe y a quién se le tiene que obedecer, y los niños son los que no saben y tienen que aprender.

La tradición pedagógica²³ de la imagen del maestro, entonces se ve reforzada por este ámbito familiar que además al tener ciertas expectativas de sus hijos sobre su desempeño escolar, presionan a los niños de diferentes formas.

Las expectativas de los padres de familia, van en torno al rendimiento escolar de sus hijos, el deseo de que deben ser los mejores alumnos ha matizado la visión que ellos tienen de este aspecto. Así la evaluación según su forma de ver la acción

²¹ SEE. p. 34

²² Véase Capítulo IV. Inciso 2.

²³ La imagen del maestro, se ve como una autoridad moral.

pedagógica proyecta ese buen o mal rendimiento escolar, por lo que esa acción reviste en ellos diversas reacciones, que tienen como fin el elevar dicho rendimiento.²⁴

Estas tareas van desde: revisar sus trabajos, que es una actividad muy generalizada en el nivel educativo, especialmente con los niños de tercer grado, donde los padres les ayudan a las maestras a “adelantarlos” combinando su rol con el del enseñante, hasta ejercer presiones, regaños y algunas veces golpes por no llevar una nota o calificación “buena” en sus trabajos, creando con ello el temor de que los padres los descubran. Esto se ilustra mejor cuando se les preguntó sobre ello:

ENT: ¿Qué sientes cuando la maestra te pone un osito dormido?

IV: Pues mal.

ENT: ¿Por qué?

IV: Por que mis amigos se burlan.

ENT: Y ¿qué dice tu mamá de él.?

IV: Me pega por que llevo un perezoso

ENT: Y ¿tu papá?

IV: También.

ENT: Y tu que piensas de eso.?

IV: Yo siento feo (el niño deja de sonreír y se pone triste).²⁵

Esto traspasó el ámbito familiar y en el aula, los niños lo manifestaron explícitamente ¡ un día la maestra le va decir a nuestra mamá y nos va a regañar. ¡, ¡ Mi mamá me pega y mi papá también si llevo un perezoso!. Estas situaciones que suceden en el aula matizaron el actuar del niño, haciéndole ver a la calificación como

²⁴ José Gimeno Sacristan. Op. Cit. Pp227

una obligación donde se le puso entre dos expectativas por cumplir: las de la maestra y las de sus padres. Estos dos ambientes, en los que se desenvuelven los niños se vuelven determinantes en su proceso de apropiación de la imagen e identidad de él y de los otros. Dándose como procesos paralelos, en la apropiación y construcción de la propia imagen e identidad, los alumnos fueron internalizando actitudes, conductas y lenguajes que en situaciones futuras pueden ampliar, confiriéndoles una identidad propia en relación con su desempeño escolar, limitado a resolver actividades en su libro o libreta y que determinará en gran parte su actuar en una vida académica futura, ya que esta internalizando una concepción errónea de la evaluación, limitándola solo a la calificación proyectada en sus trabajos.

Al irse dando estos dos procesos conjuntos, se puede ver que la presencia y la aportación de otros transforma al sujeto. El niño sacrificó su trabajo al provecho de los demás si sabe que lo observan y será alabado; pero su entusiasmo por ese mismo trabajo, decreció extraordinariamente cuando lo hizo aislado del resto de sus compañeros,²⁶ por lo que el reconocimiento o la necesidad de ser reconocido se perfila como un aspecto básico para la formación social del niño pequeño.

2. Premio o castigo: El perico y la hormiga

En este apartado, se rescatan los significados que los niños tienen con respecto a los sellos, frases y estrellas, como las tres formas de evaluación que utilizó para sus trabajos la maestra Mary. Asimismo se proyectan las consecuencias

²⁵ SEE. Pp. 35

personales y sociales de cada una de esas formas de evaluación denominándoseles “ efectos perversos”.

A los niños estas formas de evaluar les propiciaron diferentes significados, de acuerdo a la situación en que se empleaban y la imagen que se proyectaba de ellos; las socializaban al interior del grupo a través de conversaciones, charlas, diálogos y a veces monólogos y opinaban de sus gustos, preferencias e impacto sobre ellos y los demás, creándose un significado compartido construyendo como símbolos significantes.

Las frases se aplicaron en un contexto muy específico, siempre cuando los niños mostraban su trabajo sin terminarlo aún. Recurrentemente las frases de ¡ muy bien!, ¡ Esta mal, arréglalo!, las utilizó la maestra Mary para referirse al valor que la actividad le representaba, es decir, si estaba el trabajo de los niños como ella había dado la indicación, se valoraba como bien pero se habían tardado en su elaboración o el niño todavía no alcanzaba el nivel de conceptualización, para escribir convencionalmente era tachado como “ mal,” estas expresiones la ilustra este fragmento de entrevista:

ENT: Oye Bety, he escuchado que la maestra Mary te dice ¡ Muy bien! .

¿Qué crees que quiera decir con eso? ¿Qué es muy bien?.

²⁶ José, Gimeno S. Op. Cit. Pp 476

BE: Que pego bonito, que hago bien la letra, que estoy bien de la tarea.²⁷

Aquí se muestra, que la frase ¡ muy bien! proyectó en los niños un significado de valor “ positivo” de aceptación de sus trabajos , y que al ser reconocido por la maestra confirmó que se cumplieron sus expectativas y que ellos podían estar seguros de pasar a la otra actividad. El niño en la espera de esa aprobación siente cierta confusión, la maestra maneja él ¡muy bien ¡ pero no dice por que, sin embargo no por ello deja de ser aceptado y la aceptación en ese momento le proyecta cierta seguridad personal.²⁸

La otra frase que utiliza la maestra Mary es ¡ está mal, arréglalo! para esta frase un niño comenta, cuando se le preguntó que le significaba:

MA: O sea que no le entendiste a lo que tenías que hacer y no lo hiciste .²⁹

Con relación a esta significación, se observa que los niños captaron que el hacer mal una actividad era la culpa solamente de ellos, minimizando su rol hasta el punto de reflexionar, que por no entender, está mal lo que hicieron, perdiendo de vista otros aspectos como: el esfuerzo, la participación, la interacción, etc. y solo centrándose en el resultado, sabiendo que es lo único que espera la maestra.

²⁷ SEE. Pp. 76

²⁸ José Gimeno Sacristan.: Op. Cit. Pp 443

²⁹ SEE, pp 54

La frase ¡lo que tenías que hacer y no lo hiciste!, remite a comprender el imperativo de la misma exclamación del niño, donde proyecta ! Yo tengo la culpa por no obedecer a la maestra en lo que tenía que hacer¡. El entendimiento lo retomó como una acción regida! por o que dice la maestra, lo que implícitamente le da un rol de juez único y exclusivo poseedor de un saber escolar.³⁰

Esto dio como resultado una cierta dependencia entre la actitud del niño en el desarrollo de su actividad y la imagen que crearon de la maestra Mary, por lo tanto el relacionar el saber y la autoridad y ser capaces de “ leer” las pistas que esta les dio, realizaron la actividad sólo con el propósito de cumplir con lo que la autoridad esperó de ellos. Ella es la que manda y decide, todo viene de ella y todo se hace para ella. Los niños vieron minimizada y casi anuladas su autonomía, están, según literalmente a las órdenes de la maestra..³¹

Los sucesos en el interior del aula de la maestra Mary, permiten ver que las actividades se convirtieron en “ una situación de trabajo” donde el niño no “ vendió el producto” que en este caso es el contenido, sino su fuerza de trabajo,³² lo que el niño “debe” a la maestra como autoridad en el aula es la capacidad de trabajar como y en lo que ella le pide, limitando el “ acto creador”³³ que implica el trabajo escrito, la interacción con los demás como fuentes de saberes y conocimientos y su proceso natural de adquisición de la escritura a una mera mecanización.

³⁰ Justa Espeleta. Op. Cit. P.133

³¹ Ruth Paradise. Op. Cit.p.24

³² Andrea Bárcena. Op. Cit. P44

Con lo anterior se llega a la situación, de que el niño privilegió responder a las exigencias de la maestra ¡ lo que tenías que hacer y no lo hiciste! y entendió el aspecto académico en cuanto al contenido como factor de importancia secundaria, vio como una situación sustantiva realizar la actividad dejando en segundo plano lo que estuvo aprendiendo como contenido escolar, pero la presentación de éste, se puede denominar como un " contenido no significativo." ³⁴

Estas tres frases de ¡ Muy bien!, ¡Está mal arréglalo! y ¡ lo que tenías que hacer y no lo hiciste! permiten ver, la visión que los niños tienen cuando las convirtieron en símbolos significantes; Las dos primeras como la aceptación de su trabajo escolar y la última como la legitimación de la autoridad explícita de la maestra en el aula, pero ambas como un comentario público expresado en presencia de los demás alumnos.

Las estrellas tuvieron un significado especial para los niños ligados al uso que la maestra Mary les otorgó. Aunque cabe mencionar que esta forma de evaluar ha sido una de las formas tradicionales que se han empleado a través de los años en esta institución. Son utilizadas en muy pocas ocasiones y en su generalidad cuando eran actividades diferentes a las que cotidianamente realizaron los niños como: terminar rápido la actividad, leer en voz alta repitiendo todo lo escrito, y escribir palabras con letras no enseñadas en el libro de lectura; esta última actividad la maestra la valoró como excelente, veamos como la vivió un pequeño:

³³ Lius Not. "Las pedagogías del conocimiento". De. F.C.E. México, 1983, 336.

³⁴ J. Ausubel. Luis Not. "El aprendizaje significativo". La sociedad y el trabajo. En: La sociedad y el trabajo en la práctica docente. México 1983. P 836

ENT: ¿ Qué es calificar?

PE: Que nos ponga un sello, pero al libro de lecturas le puso una estrellita, a ¡los libros!

El niño esta sentado junto a mí, y se observa su asombro para con esta situación

ENT: ¿ A ti te puso estrellita?

PE: Sí y se la enseñé a mis amigos para que la vieran

ENT; ¿Qué sentiste cuando la maestra te la pegó en el libro?

PE: Me puse contento y quería gritar.

ENT: ¿Que tienes que hacer para ganártela?

PE: Callarme y obedecer y a veces juntar la basura del salón. ³⁵

La estrella como símbolo significante para ellos, tuvo un doble uso: representó un valor tanto para su conducta como para el contenido visto a través de las dos estrategias de enseñanza, “resolución de página” y “dictado y copiado” en la libreta; aún cuando Pedro el niño entrevistado fue valorado con una estrella, sólo supuso el por qué fue merecedor de ella. Esto habla de un uso confuso para ellos, pero ¿qué es lo que define este carácter confuso?. La característica de éste, es la imprecisión. El niño no supo por que obtuvo la estrella, por lo tanto, esto resta las posibilidades de tener un conocimiento de sus logros alcanzados con relación al contenido mismo, percibió la anulación de la evaluación en su proceso retroalimentador, viéndola sólo

³⁵ SEE. pp. 37

como una decisión de la maestra, donde se le tomó en cuenta para que hiciera la actividad, pero solo como un requisito.³⁶

Otro factor, que se unió al sentido confuso en el niño, fue la proyección de sus logros alcanzados a los demás compañeros, aún cuando este hecho se repitió también con los sellos esta situación tuvo un matiz diferente; el dar una estrella al alumno frente a todos, la maestra Mary lo convirtió en un acto público donde todos los compañeros “vieran y se percataran “ de quien la adquirió o no, traduciéndose en quién fue premiado o castigado; sin embargo los sellos son un acto semi-público, que al plasmarse en el libro de ejercicios o en la libreta sólo el niño que está detrás en la fila puede ver lo que puso la maestra, por lo tanto esto hace, que la estrella tenga una gran incidencia en la proyección hacia los otros. Esta forma de evaluar es la que más influyó en la construcción de la identidad en el niño ya que incidió en su rol y status frente al grupo, al conocerse quien fue el merecedor de tal premio.

Esta influencia, se enfatiza en el uso de, los diferentes sellos con los que los niños han tenido contacto. Esto les representan distintos significados relacionados con quien es el sujeto que los plasma en el trabajo; cuando el sello era puesto por la maestra, proyectaba una autoridad moral hacia el niño, pues fue quién de alguna forma le dio sentido a la acción; si era el niño o los compañeros quienes lo hacían, no lo consideraban como evaluación, sino como un simple hecho de elección por preferencia.

³⁶ Andrea Barcena. . Op. Cit. Pp. 87

Ambos modos de ver los sellos, se pudo observar cuando se le preguntó a

Paola:

ENT: ¿Te gusta el sellito que tiene el dibujo del diablo?

PAOLA: Sí, a mí me gusta mucho por que es un niño bonito con cuernitos y cola vestido de diablito, pero si te lo pone la maestra quiere decir que lo hice mal.

ENT: Y ¿ qué es mal?

PAOLA: Pues, que estuve platicando o que no termine mi trabajo.

Esta contestación, abre la posibilidad de interpretar como al niño resignificó totalmente el símbolo de los sellos; el mismo símbolo para él tiene diferente significado y éste lo dio el tipo de persona que realizó la acción, en este caso sellar su trabajo, por lo tanto al representar un símbolo el sello, cabe la posibilidad de convertirse, en un símbolo signficante, cuando al niño le representó una idea que hay detrás de él y que esa idea fue provocada por ese individuo en este caso su maestra. .

El sello se convirtió en un símbolo signficante, cuando en los niños se produjo el mismo efecto que el de la maestra, que hizo la acción de evaluar. Así pues, los sellos se convirtieron en objeto de interés común para todos los miembros del grupo escolar, representando los símbolos un acto o reacción especial, es decir, se podría manifestar

que los niños de la maestra Mary internalizaron la misma significación que para ella tuvieron los sellos que seleccionó para calificar el trabajo de los niños.³⁷

En esta situación se perciben, dos clases de significados que se proyectaron a partir de dos clasificaciones de sellos; tanto por la imagen como por la leyenda que los identificó; en el primer rubro se ubican los “ sellos buenos,” haciendo alusión a la imagen de una abeja con la leyenda de “ excelente”, una hormiga ligada a “ sí trabaja” y una copa con la leyenda de “ campeón”, mismos que son merecedores a un premio; y por otro lado los denominados “ sellos que matan” como los caracterizó una niña al ser entrevistada que tienen la imagen de un perico, el burro, el diablo, un oso dormido y la tortuga con sus respectivas leyendas: “platica demasiado en clase”, “no cumplió con la tarea”, “no trabajo”, “no trabaja”, y “atrasado” los cuales significan un castigo.

Los “sellos buenos” representan un “ aspecto positivo” que se basó en un imaginario de hacer bien las actividades y tareas por los niños solicitadas por la maestra; las siguientes situaciones permiten ilustrar lo que interpretan los niños de esto:

ENT: ¿Cuál es el sellito que más te gusta?

FA: El de la hormiguita

ENT: Por qué te gusta más?

FA: Por que siempre trabaja.

ENT: Cuál es el sello que más te pone tu maestra?

FA: Ah, pues el de la hormiga (responde con agrado)

³⁷ George Herbert Mead... Op. Cit. Pp 33

ENT: Y ¿qué sientes cuando te pone el sello de la hormiga?

FA: Que me califica bien y que hago todo lo que me dice la maestra y que ahí dice si trabaje. (señalando con su dedo índice una hoja de su cuaderno)

Al respecto otro niño contesta:

ENT: ¿ Qué sello te gusta más?

MA: ¡ El de abeja!

ENT:¿ Por qué te gusta?

MA: Es que quiere decir que hice bien la tarea o sea, que no te equivoques en nada y no lo pongas feo.³⁸

Ese aspecto “ positivo” de los “sellos buenos” tuvieron como sustento el de “trabajar” bien, es decir, el niño entrevistado lo vio con relación a la proyección de realizar su trabajo como “ lo dice la maestra”. Esa proyección en el desarrollo de las actividades le permitió construirse una imagen semi- pública que le gratificó individualmente, manifestando ciertas actitudes de agrado y de valía hacia los otros compañeros.

Al ser el proceso de socialización, uno de los objetivos más importantes en el nivel preescolar se ve que este tipo de imagen intrasubjetiva de sí mismo en el niño, favorece algunos rasgos de dicho proceso al irse construyendo un “ imaginario de

³⁸ SEE. Pp. 36

éxito" en las actividades escolares que se realizan. En esta situación la autoridad de la maestra Mary se percibió como un selectivo "justo" al trabajo dentro del aula.³⁹

Partiendo de que no a todos los alumnos se les puso los "sellos buenos," sino sólo a los niños "mejores", se observó una clasificación inherente y oculta que realizó la maestra, pero que fue detectada por los niños. Los "niños de éxito" eran aquellos que realizaron la mayoría de actividades como les fueron solicitados, calificados con estos sellos; esta percepción la comenta una pequeña:

MA: Yo siempre he sacado abejita y hormiguita por que hago lo que la maestra dice, el perico nunca, es que yo soy niña CAS. 40

Esto abre la posibilidad de reflexionar, que la imagen de los "niños con éxito" estuvo en estrecha relación con el número de veces que el sello les fue puesto en su trabajo, creándose una alternativa para el cumplimiento de algunas expectativas que la Maestra Mary estuvo manejando en el desempeño escolar de estos niños.

Los atributos que "el niño de éxito" detectó están basados en lo que la maestra proyectó, con referencia a esto comenta "Esa niña (señala donde esta la niña entrevistada) es CAS⁴¹ es muy inteligente, a ella le tengo que poner puras hormigas en su trabajo," esto guía lo que en su percepción eran los "niños con éxito," y que

³⁹ Marcel Postic,. Op. Cit. Pp 435

⁴⁰ SEE. Pp. 65

⁴¹ CAS: Es un proyecto de Educación Especial que apoya al nivel de Educación Preescolar con el reclutamiento de niños con Capacidades y Aptitudes sobresalientes para recibir atención pedagógica aparte de su grupo escolar,

posibilita un status y rol diferenciado de los demás miembros, ya que percibieron la respuesta que manifestaron sobre ellos; estos atributos pueden entenderse como la legitimación del “alumno ideal”⁴² y que son premiados al exhibir ciertas capacidades y expectativas.

La noción desvirtuada de igualdad en el grupo de la maestra ⁴³ se vio reflejada en la aplicación de los sellos. El grupo presentaba características heterogéneas tanto en el nivel socioeconómico como en aptitudes, capacidades, desarrollo de actividades, disciplina, comportamientos, etc. que la maestra Mary no siempre consideró y por lo tanto el uso de los “sellos que matan” en comparación con los” sellos buenos “ tuvo la siguiente asignación:

**ENT: Oye Bety ¿ A ti te han puesto el perico, el oso
perezoso o el burrito?**

BE: ¡ Hay no. . .Esos te matan!

(La niña contesta con demasiada efusividad)

ENT: ¿ Por qué?

**BE: ¡Porque cuando te los ponen te hacen burla todos y
también quiere decir que hiciste muy mal tu trabajo;.⁴⁴**

Con lo anterior, se puede ver que este tipo de sellos tuvieron un significado muy fuerte para los niños que se basó en el rotundo rechazo a “ hacer mal las cosas, “el niño se percató, que representan para la maestra un valor negativo en la evaluación de

⁴² José Gimeno.S. Op. Cit. 345

⁴³ Marcel Postic.: Op. Cit. Pp76

su actividad y por lo tanto no quiere ser sujeto a ella y teme por no ser aceptado por su maestra.

El perico, el oso durmiendo, el burrito y la tortuga tienen un significado similar para los niños, pero los matiza diferencias mínimas en el uso que le da la educadora, este uso lo ilustra mejor este fragmento de entrevista:

IV: La tortuga quiere decir atrasado en mi cuaderno y siempre me lo ponen.

Mostrándose angustiado en un primer momento de la respuesta, pero enseguida de la pausa se observa indiferente

ENT: Y ¿el oso durmiendo?

IV: Que no me apuro en mi trabajo, y es que si no borrara tan rápido la maestra me daría tiempo de copiar lo que puso mi maestra en el pizarrón.

ENT: ¿Qué dices cuando te ponen el perico?

AS: ¡Que hablamos mucho, y hay una niña que ella sí hace mal las cosas a ella le pone puro cotorro ; Al referirse a su compañera lo hace de manera despectiva.

ENT: El burrito ¿cuándo se los pone su maestra?

PE: Cuando no hicimos el trabajo que nos dijo, y siempre se lo pone a unos niños que se llaman José Daniel, uno Gerardo, uno Benito que casi no trabajan, es que arrancan de sus libros hojas y hacen aviones.

ENT: Y qué pasa con ellos?

PE: Por sacarse burro no te dejan salir al recreo por que siendo un burro no sabes nada ya que eres un animal que ni habla.⁴⁵

Con relación a lo que manifiestan los niños, se pueden ver algunas diferencias aunque mínimas en el uso de los sellos. Todos estos símbolos proyectaron para los niños una apreciación negativa para su trabajo académico por parte de su maestra y de algunas conductas como el de “platicar en clase”, que se fueron construyendo como “malas calificaciones” y limitando el acceder a otra actividad como el recreo y propiciando el ser reconocidos como “flojo” e “incumplido” con el trabajo.

Los niños ven al sello del perico, como el símbolo que limitó entablar comunicación “excesiva” a la hora de desarrollar la actividad de lecto-escritura; la tortuga se comparó por con su lentitud de movimiento con las utilizadas por que ellas al realizar sus ejercicios; el oso durmiendo tuvo relación con un perezoso que no quiere trabajar por estar haciendo otras cosas; y el burro se comparó con la no terminación de una tarea o actividad por carecer de conocimientos para realizarla, por lo que el significado de los niños fue más a considerar y representar el momento del proceso de desarrollo de la actividad en el que supuestamente se “falla”.⁴⁶

El sello de la imagen del perico representó, que la comunicación que se estableció en el salón fue una limitante en las actividades, proyectándose como algo

⁴⁵ SEE. Pp 65

indebido que se puntualizó con ese símbolo, haciendo ver a la actividad de la lecto escritura, como una “ actividad muda” donde el hablar con los otros era castigado.⁴⁷

El ritmo homogeneizante, que la maestra logró imponer en el desarrollo de la enseñanza de la lecto – escritura, es simbolizada por la tortuga; esto trajo consigo que los niños consideraran al tiempo que faltaba para el término de la actividad y el ritmo con los que los “ niños de éxito” terminaban su trabajo.⁴⁸ Lo anterior generó que varios niños como Ivan y Saúl resintieran tal actitud y manifestaran! si no borrara tan rápido la maestra, me daría tiempo de copiar!. Es decir, cada niño tiene un tiempo diferente para la realización de actividades, por lo que al querer hacerlo homogéneo los pequeños tuvieron que buscar alternativas de solución como copiar a un compañero, o simplemente no “ copiar el ejercicio borrado” y exponerse a ese tipo de evaluación.

El oso perezoso o dormilón representó para ellos un matiz parecido a la tortuga, que consistió en relacionarlos con la tardanza en hacer las actividades; pero en este se pudo ver, cómo los alumnos por la imagen, se compararon con los demás compañeros en la cuestión de “ terminar rápido “ o “ lento” el trabajo encomendado y salir perdiendo.

Este handicap en terminar la actividad se vio estrechamente relacionado con la imagen que los niños ven en sí mismos; los “ niños sin éxito” escolar se fueron adentrando a un círculo donde ellos se vieron limitados por muchos factores: el tiempo, el ritmo de trabajo que los “niños de éxito” imprimieron a la actividad, las expectativas

⁴⁶ Postic. M. Op. Cit. Pp. 54

⁴⁷ Barcena. A. Op. Cit. Pp. 65

⁴⁸ Justa Ezpeleta, Op. Cit. Pp. 45

de la maestra, su propio desarrollo y su rendimiento en las actividades; todas conjuntamente les fueron definiendo un rol y status frente a todos o en relación con los otros.

El burrito, se vio como la imagen más cruel de todos los símbolos a los ojos de los niños; cuando el niño entrevistado manifiesta: ¡ Siendo un burro no sabes nada, ya que eres un animal que ni habla! sé compara literalmente con lo que se dice de ese animal, por lo tanto el ser burro es que no sabes nada, hasta el grado de no tener capacidad de entablar conversación lingüística a los ojos de los demás compañeros. Esta imagen implícitamente destruyó y casi nulificó la identidad del niño, de “estar en el salón y aprender como los demás”, es decir, se minimizó sus saberes hasta el grado de que sus producciones al quedarse en proceso y no terminar la actividad, (aún cuando le falte un poco para eso), no sirvieron para acceder a otras situaciones educativas, fijándose un status ante los otros que lo categorizan como el símbolo ganado. El símbolo de burro tiene una connotación escolar histórica para el niño, la analogía que se inicia en el ámbito familiar con las recomendaciones que los padres de familia dan a los pequeños, como ¡ obedece a la maestra! y ¡haces tu trabajo si no vas a ser un burro ¡ se concretizan en la escuela con la evaluación y con el uso de este sello primordialmente.⁴⁹

Todas estas situaciones que proyectaron los “símbolos que matan” fueron proporcionando papeles específicos en algunos niños dentro de la estructura grupal

⁴⁹ Marcel Postic, . Op. Cit. Pp 54

nulificando la función igualitaria de la educación.⁵⁰ Los niños “ sin éxito” sintieron por un lado como su “ capital cultural”⁵¹ no les ayudó a escalar otro status diferente, y se expusieron a burlas y comentarios que la maestra y compañeros manifestaron, definiéndolos y encasillándolos. Por otro lado prefirieron aislarse de la situación, utilizando la estrategia de sobrevivencia para seguir formando parte del grupo escolar y minimizar futuras señalizaciones con esa imagen. Al respecto el niño señalado con los “sellos que matan “ sintió temor de ser sujeto a burlas y mantuvo una actitud cohibida que a lo largo del tiempo se estructurara en una forma de vida y comportamiento.⁵²

Algunos niños inician un proceso de ocultamiento de los “sellos que matan” como lo manifiestan dos niños entrevistados.

IV : Yo escondo las hojas donde la maestra me pone el perezoso por que mis amigos se burlan de mí.

ENT: Y ¿ cómo lo haces?

IV : Las doblo así, para que no se vean.

El niño muestra una hoja doblada verticalmente a la mitad

SA: Yo, compro una goma de tinta y los borro por que mi mamá me pega.⁵³

Estas prácticas que muestran los niños, pueden ser valoradas como consecuencias “ perversas de la evaluación” ⁵⁴ donde Boudon las define como “las

⁵⁰ Ibidem. Pp. 51

⁵¹ Pierre Bordieu, Op. Cit. Pp 65

⁵² Marcel Postic. . Op. Cit. Pp 69

inatendidas consecuencias de un dispositivo” es decir, este autor manifiesta que tales efectos centran su influencia en el control que se encuentra inherente en la evaluación, por lo tanto, al ejercerlo limitan lo inatendido proyectando una actitud de verlo todo homogéneo.⁵⁵

Esto puede ayudar a interpretar lo que dice Ivan y Saúl cuando se les entrevistó: Se parte de que la evaluación a través de este tipo de sellos fue un acto impredecible para la maestra, y se supone, que la evaluación representa un trabajo de imaginación sino es que del imaginario; al construir el docente los referentes que no están dados a priori, en los planes y programas, no se previeron los significados, actuación e internalización que hicieron los niños de esta forma de evaluarlos, creando en ellos “acentuar el miedo y la culpa frente al fracaso”⁵⁶ en sus trabajos, implementando diversas formas de ocultarlos.

La cuestión no es la de “no saber” o si ese “efecto es o no previsible”, sino que, esa constante significa un desplazamiento del orden que debería tener la evaluación al traspasar diferentes ámbitos, llegando al orden del individuo y de los beneficios que puede o no tomar en un momento dado de su formación, por lo tanto, el haber sido evaluado con los sellos que matan y los sellos buenos, los niños construyeron mecanismos de defensa para no ser agredidos, como es el esconder las hojas de su cuaderno o por el contrario, quien tuvo los “sellos buenos” manifestaron actitudes de

⁵³ SEE. Pp. 76

⁵⁴ R. Boudon, . Op. Cit. Pp 87

⁵⁵ J Ardoino, Op. Cit. Pp 89

⁵⁶ Ibidem. Pp 87

proyección para que todos conocieran la forma de evaluación que les dio un status diferente de los demás niños.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió dar cuenta sobre algunos significados que los niños tiene sobre la forma de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a lo que son sujetos en el aula escolar. Las formas de evaluación utilizadas en Educación Preescolar al no estar prescritas en los planes y programas, se pueden ver como resultado de una construcción propia del sujeto que las crea, desarrolla y proyecta a los otros, como representaciones de un conocimiento social definido y específico, en esta construcción se detectan diferentes ámbitos que influyen: El contexto escolar y el ámbito personal conceptual de la educadora.

El contexto escolar con sus tradiciones escolares, sociales y pedagógicas instituidas en los jardines de niños jugaron un papel relevante en la conformación y jerarquización del sentido de la práctica docente de la maestra Mary, en relación con qué, cómo, para qué enseña y evalúa la lecto escritura. Asimismo al dar un giro significativo la enseñanza de la lecto escritura en el nivel, se generó en la educadora observada una necesidad de buscar alternativas pedagógicas y didácticas que reconstruyeron su ámbito escolar y lo conformaron dándole un sentido parcialmente definido; institucionalmente la educadora debía enseñar el contenido, aún sin tener claridad de lo que iba a enseñar, esto trajo consigo algunos “efectos perversos” en la forma de enseñanza que condicionó su forma de evaluar.

En ésta lógica se hace necesario recuperar, la comprensión que se tiene del concepto de evaluación históricamente connotado como cualitativo, se pudo detectar

que la evaluación es un término poco comprendido, difícil de conceptualizar y de llevar a la práctica por la maestra como lo sugiere el programa de Educación Preescolar, que la enfatiza como un proceso retroalimentador del proceso didáctico y del desarrollo del niño, por tal motivo se convierte en un requerimiento que para llevarlo a cabo debe tener conocimiento en esos dos aspectos.

Sin embargo, la práctica de enseñanza y por consiguiente la de evaluación hace constatar que deja de lado significativamente estos aspectos, construyendo su propia concepción de evaluación en relación con el conjunto de sus experiencias, saberes, conocimientos y tradiciones pedagógicas que ha ido conformando a lo largo de su vida personal y profesional equiparándola únicamente a la calificación numérica.

Este uso polisémico de la evaluación, limitó la comprensión de verlo como un proceso cualitativo y democratizador, por lo tanto sé esta en posición de decir que la falta de rigor teórico en cuanto al conocimiento de lo que se va a enseñar, trajo consigo el desconocimiento de lo que se va a evaluar, pensándose así, la maestra cree que lo que enseñaba a los alumnos lo aprendían y que por lo tanto se debía evaluar. Esto abre la posibilidad de decir, que se evaluaba un aprendizaje mecanizado y a veces inexistente, pero que permitió cumplir de alguna forma aunque deformadamente, con el acto último del proceso de enseñanza aprendizaje: la evaluación.

Lo anterior permite rescatar la relación existente entre el hecho de formalizar la enseñanza de un no propiamente "contenido" como es la lecto escritura con las tres

estrategias utilizadas en el nivel con la evaluación, que vino a trastocar la práctica docente y a profundizar aún más esa confusión teórica sobre el hecho evaluativo.

Al practicarse esta relación cotidianamente, en el aula los niños fueron construyendo varios significados sobre ella, uno de ellos fue sobre las formas de evaluar y otro sobre el tiempo para evaluar. Las tres formas de evaluar que estaban instituidas en el aula de la maestra, al convertirse en símbolos significantes para los pequeños, transformaron el contenido escolar de la lectura y escritura en una actividad generadora de reconocimiento, estructuradora de una identidad en el grupo clase al cual pertenecían, por lo tanto se construyeron perfiles de “ niños con éxito” y “ niños sin éxito,” en relación a lo que la maestra pensaba habían aprendido.

Esta situación trajo consigo, que algunos niños fueran identificados como lo representaban los símbolos significantes: El burro, el campeón o el oso dormilón; asignando status y roles sociales dentro del aula, así cada niño construyó una identidad con relación a la forma como valoraba su trabajo escolar la maestra y cómo era visto por los otros.

En la necesidad de irse construyendo como sujeto con identidad y reconocimiento los niños se apropiaron de ritos, prácticas y tradiciones pedagógicas que les ayudaron a irlos construyendo. En esa lógica los pequeños sabían que actividad continuaba o que tenían que hacer para ganarse una estrella o un “ sello bueno,” aunque les costara limitarse y a veces reprimir sus deseos y necesidades naturales.

Lo anterior les permitió también estructurar una noción de institución, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Al jardín de niños lo ven como el lugar donde se aprende a hacer planas o "tareas" como las denominan, donde existe una autoridad que es la maestra y que es la poseedora única del conocimiento, es así que la enseñanza de la lecto escritura la significaron como el "acto de elaborar trabajos gráficos," ya sea en la libreta o en el libro, pero que estaba desligada de las cosas placenteras como el recreo, platicar, jugar, intercambiar experiencias o simplemente realizar alguna actividad acorde para satisfacer sus necesidades.

El aprendizaje se conformó con la visión de trabajar " escribiendo" muchas veces una palabra, la cual se repetía y si la maestra estaba de acuerdo con ello, ellos habían aprendido, por lo que el aprendizaje se observa como una repetición de lo que la maestra quería oír. La evaluación por lo tanto se detectó en el niño como el calificar su trabajo proyectando únicamente " si sabía" o "no sabía" pero si comprendiendo que era la maestra quien decidía si era merecedor a un premio o a un castigo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, A. et. al. "Apuntes para la configuración de ejes teóricos metodológicos en el área de evaluación académica en Educación Superior". México ENEP Zaragoza. UNAM, 1987. Pp 56- 89
- ARDONIO, J. Berger, G. **La evaluación como interpretación.** En: Pour L'évaluation au pouvolr. Grepp, num. 107, juin aout. Paris, 1986. Pp 120-127.
- ARROYO, Acevedo, Margarita **Pensar la calidad de la Educación Preescolar desde el niño.** Una perspectiva general. Fundación para la cultura del maestro mexicano. México, 1995. Gp.
- AUSUBEL, P.D. et. Al. "Principios de medición y evaluación". En: Psicología educativa. Ediciones Trillas. México, 1976. Pp. 513-535.
- BALL, Stephen. "La, micropolítica de la Escuela". "Hacia una teoría de la organización escolar". Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, 1987. Pp 19 - 210.
- BARCENA, A. "Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños". Oceano, México, 1984. Pp 12-109
- BERTELY, María. "La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares y docentes"; "Documentos de trabajo", en Teoría y práctica etnográfica en educación. (Empresa) 1994a. Pp. 117.
- BORDIEU, P. et. al. " El oficio del sociólogo" 5ta edición, Siglo XXI, México, 1980. Pp 30-57
- BOUDON, P: " Inegalité des chances librerie " Armand, Colin, Paris. 1986. Pp 11-67
- CASASSUS, Juan, **Acerca de la calidad en Educación.** Kapeluz, serie Triángulo Pedagógico. Buenos Aires, 1995.
- DIAZ BARRIGA, A. et. al. " Evaluación análisis de una noción ". Revista Mexicana de Sociología Núm. 1. Fac. Ciencias políticas y sociales. UNAM, 1984. pp 175-204.
- EDWARDS, V. " Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico." Tesis de maestría. México, CINVESTAV-IPN. DIE, 2985. Pp 28-72
- ERICKSON, E. " Identidad, juventud y crisis". Taurus, Madrid, España, 1990. Pp.
- EZPELETA, Justa. "Escuela y maestros". "Condiciones del trabajo docente en Argentina". UNESCO - OREALC, Santiago, Chile: 1989.. pp. 15 - 133.
- FERREIRO, E. et. al. " Los procesos constructivos de apropiación de la escritura ". México, 1982. Pp 12-100
- GIMENO, Sacristán, José. **La selección cultural del curriculum.** Ediciones Morata. 3ª Edición. Madrid, 1991. Pp. 65 - 235.

- GOODMAN, Y. " **El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños**" en: Emilia Ferreiro y Gómez Palacios (compiladores) " nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura. Editorial siglo XXI, México, 1984. Pp 107-127
- GOMEZ PALACIOS. M " **Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura**". SEP- OEA, México, 1986. Pp 15-25.
- GREP **La evaluación una elección política**.En: Pour 'evaluation au pouvoir. Grepp, núm. 107, juin aout. París, 1986, pp. 3 - 4.
- KAMII, C. " **El número en la Educación preescolar**. Madrid, Visor, 1982. Pp .15-18"
- KOSIK, K.: " **Dialéctica de lo concreto** ". Grijalbo, México, 1986. Pp 25
- LOFOURCADE, Pedro. " **Evaluación de los aprendizajes**". Ediciones, Kapeluz. Argentina, 1973. Pp. 192 - 208.
- MEAD. H. George. " **Espíritu, persona y sociedad**". Desde el punto de vista del conductismo social. Editorial Paidos. México 1990. pp. 403.
- MEDINA, M.P. " **Ser maestro estar en la escuela**". La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros". Informe de investigación 4, U.P.N., México, pp. 12
- NOIZET, G.y CAVERNI.J.P. " **Les procedures d evaluation ont elles leur parte de responsabilire dans leched scolaire**. Reve francaise de pedagogie. Núm.62. Enero - marzo 1983.pp 114.
- NOT. L. " **Pedagogías del conocimiento**". Editorial F.E.C México. 1982. Pp 336- 366.
- OGDEN, C.K y Richards I.A. " **El significado del significado**". Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y de la ciencia simbólica. Editorial Paidos. España, 1984. Pp.372.
- OLMEDO, J. " **Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar**" en varios., Evaluación Educativa., México, 1979. Pp. 55-58
- OSTERRIETH, L. " **Psicología infantil** " Madrid, Morata, 1980. Pp. 45-151
- PARADISE, Ruth: " **Etnografía: Técnica o perspectivas epistemológicas**", en Rueda Mario, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel. (Coordis) La etnografía en educación. Panoramas, prácticas y problemas. México, CISE-UNAM, 1994. pp. 73 - 81.
- PASSMORE, J: " **Filosofía de la enseñanza** ". Editorial. F.C.E. México, 1986. Pp 235-251
- PÉREZ, Gómez, Ángel. I. " **Los procesos enseñanza - aprendizaje**" Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje" en: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1993.
- PORTER, A. et. al. " **Teacher autonomy and the control of conten taught**" Intitute for research on teaching. Michigan State University, 1979, pp 224-223

POSTIC, Marcel. **“La relación educativa”**. Madrid, Narcea, 1982. Pp. 11 - 41.

ROCKWELL, Elsie. **“La escuela cotidiana”**. México: fondo de cultura económica, la. Edición, 1995. Pp. 13 - 57.

SCHMELKES, Silvia **“Como entender la calidad y la calidad educativa hacia afuera”**. En **“Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”**. México. Editorial SEP, Biblioteca para la actualización del Maestro. 1995.

SMITH, F. **“ Comprensión de la lectura “** Editorial. Trilla, México, 1983.pp. 96 - 109.

TITONE, R. **“EL lenguaje en la interacción didáctica”** Teorías y modelos de análisis. Narcea, Madrid, 1986. Pp 19-23.

UNESCO. **Mediación de Calidad: Los resultados**. UNESCO / OREALC/REPLAD. Santiago de Chile, 1994.

-----**Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación**. Marco Conceptual. Santiago de Chile, 1995.

ZABALZA, M.A. **“ Diseño y desarrollo curricular”**, España, Ed. NARCEA, 1993. Puntos 1,2, y 3, pp. 13- 72

REVISTAS

FUNDACIÓN PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO. **“Evaluación del aprendizaje”**. Revista de la escuela y del maestro, No.15. año IV, enero - febrero de 1997. México. Pp 21 - 43.

CORREO ELECTRONICO

e - mail: Yahoo / <http://searc.yahoo.com/bin/search?p=evaluación+in+education>.

DOCUMENTOS

Congreso de la Unión. **Ley General de Educación**, Diario Oficial de la Federación, julio de 1993.

Poder Ejecutivo Federal. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación**. México, Secretaría de Educación Pública, 1989.

Secretaría de Educación Pública. **Plan y Programas de Estudios.** Educación Básica Preescolar. México, 1992.

Poder Ejecutivo Federal. **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.** México, Secretaría de Educación Pública. 1989.

OTROS DOCUMENTOS

Acta de Fundación de la Institución.

Censo Escolar 1997. Jardín de Niños.

Hernández Lugo, Olaya H. **Significados de la Evaluación. Entrevistas a niños y maestra del tercer grado grupo "A" de un Jardín de Niños.** Pachuca, Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional, Mecnografía. febrero - julio, 1997, 60 p.

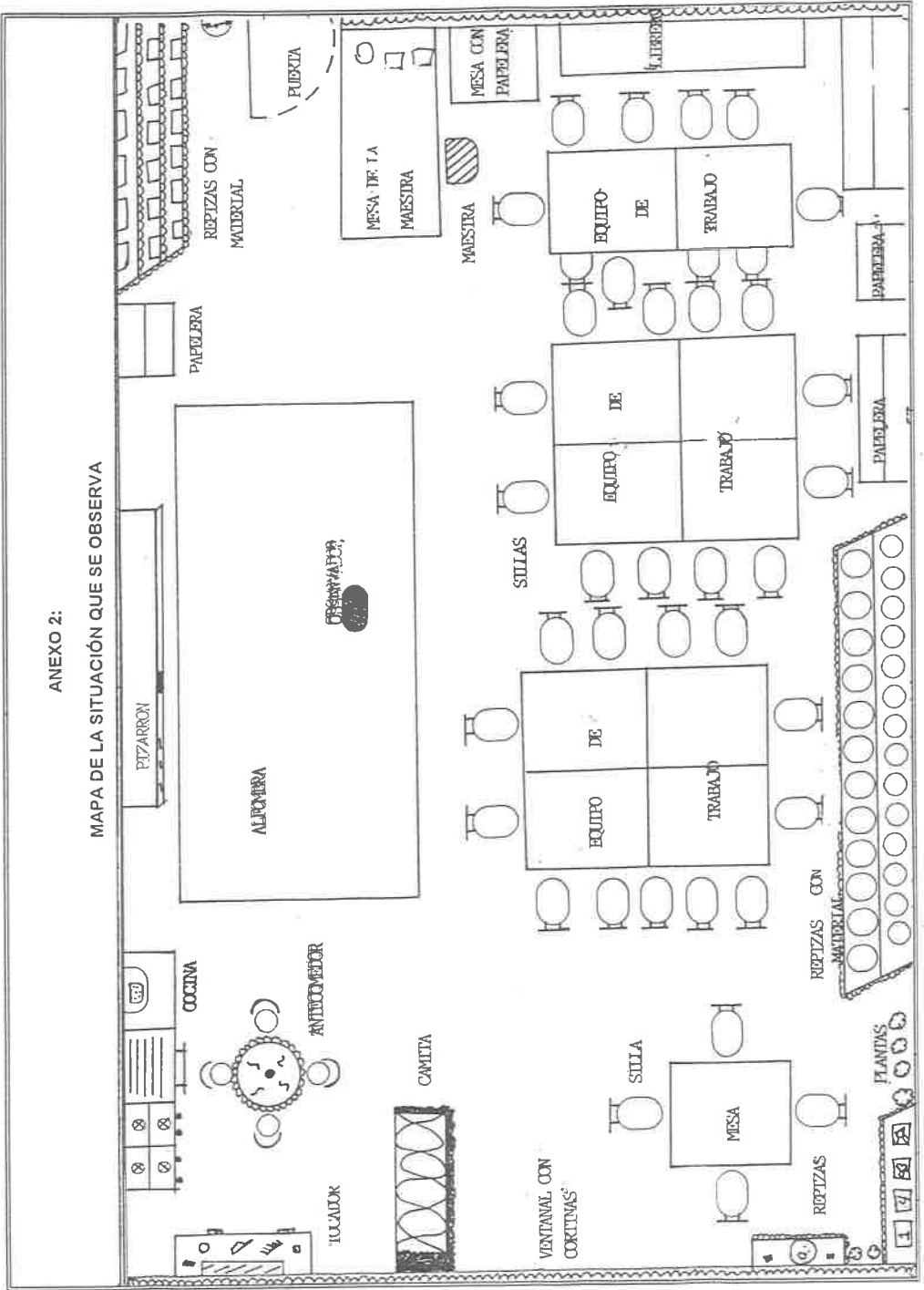
-----**Significados de la evaluación. Observaciones a niños y maestra del tercer grado grupo "A" de un Jardín de Niños.** Pachuca, Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional, Mecnografía, febrero - julio, 1997, 102 p.

Instituto Hidalguense de Educación. **Propuesta para la Introducción del Aprendizaje de la Lectura y Escritura en Educación Preescolar,** México, 1995. 115 p

ANEXOS

ANEXO 2:

MAPA DE LA SITUACIÓN QUE SE OBSERVA



ANEXO I:

PLANO DE UBICACIÓN DEL AULA QUE SE OBSERVA DENTRO DEL JARDÍN DE NIÑOS.

