

UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

"EL IMPACTO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE
NIÑAS/OS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA DE LA CDMX"

TRABAJO TERMINAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:

CASTELAN FUENTES SARAI MICHEL
GONZÁLEZ TORRES MONSERRAT ZALEHY
MARTÍNEZ PACHECO MARCO ANTONIO

ASESORES:

ASESORA EXTERNA: Mtra. Graciela Beatriz Quinteros
CO-ASESOR: Mtro. Armando Ortíz Tepale

LECTORES:

Mtra. Graciela Beatriz Quinteros
Mtro. Armando Ortíz Tepale

RESUMEN

En el presente trabajo se tuvo como propuesta abordar cuestionamientos sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de segundo año de una escuela primaria pública de jornada ampliada de la CDMX, a raíz de las consecuencias que suscitó el escenario de pandemia por COVID-19 y las diversas dinámicas implementadas de manera emergente como programas educativos que sirvieron antes, durante y después de la emergencia sanitaria para que los estudiantes no presentaran un rezago.

Para poder intervenir y desarrollar la metodología nos apoyamos de conceptos teóricos referente a el sistema de escritura, la apropiación y dominio de la actividad lectora desarrollado por autores como Emilia Ferreiro, Ana Kaufman, entre otros; otro discurso teórico fue el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de la mano con las propuestas de programas educativos en la materia de Lengua Materna como parte de nuestra intervención y organización para la construcción en el área educativa en México; conceptos propuestos por Lev Vigotsky como Zona de desarrollo Próximo, andamiaje y enseñaje; así como el planteamiento propuesto por Delia Lerner referente al lenguaje de los escrito y finalmente desarrollamos propuestas con Barbara Rogoff referente a la manera en que hay que socializar el conocimiento y la crítica a las dinámicas dadas en el contexto de pandemia.

También, con conceptos teóricos intentamos apoyarnos para la propuesta metodológica como el uso de entrevistas, datos cualitativos y cuantitativos para nuestro campo de intervención que permitirán conocer una visión más a fondo y la complejidad acerca del proceso de la lectoescritura, que nos permitió reflexionamos acerca de los discursos de la población involucrada para conocer su contexto, así como, el uso de herramientas, uso de tecnologías, las personas que intervienen en el aprendizaje del niño y la organización que se presentó ante la contingencia sanitaria.

Palabras clave: educación, escritura, lectura, pandemia, aprendizaje, dinámicas, evaluación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
OBJETIVO GENERAL	7
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
<i>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DEL PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LENGUA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.</i>	9
1.1 El planteamiento didáctico de la lengua escrita, el programa curricular de la SEP en segundo año de primaria y las vicisitudes de la pandemia	9
1.2 Nociones para comprender el enseñaje de la lectura y escritura como lenguaje escrito	25
<i>CAPÍTULO II: ENFOQUE Y CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DE LOS PRODUCTOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS.</i>	39
2.1 Adquisición del sistema de escritura y la lengua escrita.	42
2.2 Apropiación del lenguaje que se escribe y los discursos del lenguaje narrativo y descriptivo.	44
SEGUNDA PARTE: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	47
<i>CAPÍTULO III: EXPOSICIÓN DE LA METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN</i>	48
3.1 Población y Cronograma de la intervención de campo.	49
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN POR DÍA	51
CRONOGRAMA PROPUESTO POR LA ESCUELA “JOSÉ S. BENÍTEZ”	51
3.2 Actividades realizadas con niños y niñas	51
ESCRITURA	52
LECTURA	54
3.3 Actividades realizadas con docentes y padres de Familia.	56
ENTREVISTA A PROFESORES	57
ESTRUCTURACIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFESORAS (duración aprox. 1hr)	58
ENTREVISTA CERRADA A PADRES DE FAMILIA O TUTORES.	59
ESTRUCTURACIÓN DE LA ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA	61
ENTREVISTA GRUPAL A PADRES DE FAMILIA O TUTORES	64
ESTRUCTURACIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL (duración 1 hr. aprox.)	66
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO	68
ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	68
<i>CAPÍTULO IV: ADAPTACIÓN DEL ENSEÑAJE A DISTANCIA</i>	72
<i>CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE PRODUCTOS EN EL CAMPO DE INTERVENCIÓN</i>	90
Tabla 1. Grupo 2°C	91
Tabla 2. Grupo 2°A	92
GRUPO A: ALUMNA 1	92
GRUPO C: ALUMNA 2	98
GRUPO A: ALUMNO 3	101
GRUPO C: ALUMNO 4	103

ANÁLISIS GLOBAL DE AMBOS GRUPOS	105
<i>CAPÍTULO VI: EL ACCESO A LA CULTURA DE LO ESCRITO Y LA PANDEMIA EN LA ESCUELA “JOSÉ S. BENÍTEZ”</i>	118
REFLEXIONES FINALES	125
BIBLIOGRAFÍA	130
BIBLIOGRAFÍA DIGITAL	133

INTRODUCCIÓN

La contingencia sanitaria que impuso la pandemia desde el año 2020 en el país, tuvo por consecuencia un proceso de adaptación en el ámbito educativo que se implementó de forma emergente. Luego de un periodo sin clases debido al aislamiento sanitario que se implementó como estrategia no farmacológica, la cual consistió en establecer distanciamiento físico a partir del confinamiento privado (opcional, en el caso de México), la Secretaría de Educación Pública (SEP) comunicó a nivel nacional la reincorporación a clases en períodos lectivos a distancia y en línea en el nivel de educación básico y medio superior. Esta misma institución del gobierno puso en el centro del proyecto educativo emergente el programa “*Aprende en Casa*”, el cual se transmitía principalmente por televisión. Con ello se buscó impartir los contenidos correspondientes a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

De esta forma, la presente investigación se concentró en una exploración en el nivel escolar primaria, en niños y niñas de segundo año, en lo que corresponde a la asignatura de *Lengua Materna* y al aprendizaje de las habilidades de la lectura y escritura.

Sabemos que el proceso educativo a distancia trascendió al mismo programa “*Aprende en Casa*”. También que se echó mano, por ejemplo, de recursos digitales, TIC, para establecer la enseñanza en línea, o que se eligieron nuevos métodos de enseñanza, lo cual tuvo por efecto una serie de adaptaciones por parte de profesores, alumnos y alumnas, así como de los padres de familia o tutores, al interior de los hogares o en los espacios que fueron destinados para la educación en esta modalidad.

Así, enfocamos nuestra atención en el aprendizaje de la lectura y la escritura por ser fundamental para el desarrollo de los niños/as en distintos ámbitos y porque fortalecer un el aprendizaje en este ámbito conduce al desarrollo de un aparato crítico fundamental para las acciones y toma de decisiones a lo largo de la vida del ser humano. Su desarrollo es un punto indispensable para acceder al saber que se imparte y se enseña en las instituciones educativas. También representa un pilar indispensable para el desarrollo cognitivo de niños y niñas. En este sentido, la escuela y el aprendizaje que se adquiere en su interior toma un papel central para el desarrollo. Los procesos del leer y el escribir no sólo suponen un proceso comunicativo, sino también un acceso al saber o al conocimiento y la adquisición de habilidades psicológicas, por ende dominio de herramientas simbólicas.

En lo que toca a nuestro trabajo, realizamos una exploración de lo que ocurrió con la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, en la medida de lo posible, adecuándonos a

las condiciones sanitarias que continuaron luego de la educación a distancia durante la pandemia. En términos sintéticos, nuestra labor nos llevó a investigar las condiciones educativas previas a la pandemia; las condiciones educativas establecidas durante la escuela a distancia; y, también, una investigación acerca de la situación en que se encontraba el aprendizaje en estos niños/as tras la reincorporación a clases presenciales, así como la didáctica que se desarrolló con padres de familia dentro de los hogares con base en sus experiencias para entablar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Así, la articulación del trabajo aquí presentado se llevó a cabo con la ayuda de una escuela pública de tiempo completo de la Ciudad de México, la cual nos dejó realizar nuestra investigación con dos grupos de segundo año (2°A y 2°C). Se tuvo un encuentro con las profesoras de estos grupos, con los padres o tutores de los alumnos y alumnas que lo conforman, así como con los niños y niñas de manera directa.

Tras el encuentro con las y los alumnos, observamos todos los elementos que comprenden a nuestro problema de investigación. Nos dimos cuenta que no basta sólo con saber el hecho fáctico de un rezago educativo, sino que es preciso entenderlo en sus especificidades, complejidades y detalles para poder idear una solución que encamine a una homogeneidad en el avance del conocimiento. La problemática del aprendizaje de la lectura y la escritura, luego de la pandemia, no puede comprenderse de manera homogénea, debido a que hubieron elementos en común y también condiciones distintas en cada uno de los niños y niñas. Se impusieron obstáculos en el proceso de adaptación a la modalidad en línea por parte de toda la comunidad escolar, en la comunicación entre profesoras y padres de familia, en el dominio de herramientas digitales, entre otros. Percibimos la complejidad del problema al tener acceso al conocimiento de dicho proceso de adaptación. La confrontación con la tecnología dentro del hogar y la distribución de tiempos complejizó el proceso educativo. Asimismo, los padres de familia o tutores tomaron un papel central en la enseñanza y el aprendizaje. Fueron, entonces, las condiciones materiales y también sociales las que marcaron diferencias abismales.

Previo a la pandemia, bajo los planteamientos y reflexiones de Delia Lerner (2001) y Bárbara Rogoff (2003), pudimos concientizar acerca de falta de socialización del texto dentro de la escuela pública, como método de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, que es crucial para la inscripción de niños y niñas en la cultura de lo escrito.

En este sentido, todo el proceso educativo a distancia y en línea fue más una respuesta a las adversidades eventuales que se suscitaron a nivel global, que una cuestión de negligencia de alguno de los integrantes de la comunidad. Sin embargo, ponemos de manifiesto que el

escenario de pandemia sacó de la latencia problemas que antes estaban establecidos en el sistema educativo.

Por lo anterior, proponemos una reflexión profunda luego de la revisión de todo el documento, para un análisis más certero de lo que sucede actualmente en materia educativa en los centros públicos y privados de nivel básico en nuestro país, y sus efectos a corto, mediano y largo plazo dentro y fuera de cada institución escolar. Proponemos que tal reflexión no se aplase, debido a que las posibles soluciones que pueden darse a las problemáticas que aquí se exponen involucran al sistema educativo nacional, a sus contenidos y a la distribución de los periodos lectivos que establece; cuestiones que contrastan con la situación de los alumnos y alumnas que fueron afectados escolarmente por la pandemia.

De esta forma, por nuestra parte, intentamos hacer una aportación a la educación básica en el nivel primaria desde nuestra investigación. Para ello, realizamos una intervención con dos grupos de segundo año en una escuela pública de jornada ampliada llamada “José S. Benitez”, enfocándonos en los aprendizajes esperados en términos de lenguaje escrito que el sistema establece para este grado escolar, con el fin de explorar si hay o no rezago educativo con relación a las prácticas y conocimientos que deben tener en materia de lenguaje escrito: tanto al nivel de sus posibilidades de producción (escritura), como de interpretación (lectura).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué impacto ha tenido el distanciamiento social en procesos de aprendizaje de la lecto-escritura por la pandemia de COVID-19, tomando en cuenta el planteamiento de la didáctica de enseñanza-aprendizaje de la SEP, junto con la implementación de nuevas herramientas tecnológicas en niños de segundo año de primaria?

OBJETIVO GENERAL

Investigar el impacto que ha tenido el distanciamiento social por la pandemia de COVID-19 en los procesos de aprendizaje de niños y niñas de segundo año de una escuela primaria de jornada ampliada de la CDMX, considerando el planteamiento de la didáctica de enseñanza-aprendizaje de la SEP que critica Delia Lerner, y la modificaciones de las herramientas, del programa curricular y de los tiempos lectivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Conocer las vicisitudes de los cambios que ha tenido la gestión de la escuela en el enseñaje, a partir de las medidas que tomó el gobierno durante la pandemia del COVID-19.
- 2) Explorar la problemática escolar con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura en la alfabetización inicial (en segundo grado), y su complejidad inherente a la apropiación de la lengua escrita, en función de los aprendizajes esperados por la SEP para los niños de segundo grado de una escuela primaria de jornada ampliada.
- 3) Analizar el impacto que trajo el escenario de la pandemia en torno al enseñaje, tomando en cuenta la diferencia y heterogeneidad de cada uno de los hogares de los niños y niñas de la escuela que se investiga (dispositivos tecnológicos; nivel educativo; nivel de alfabetización; estrategias de enseñaje, etc).

HIPÓTESIS: Las prácticas educativas que tuvieron los niños durante la pandemia no han podido ampliar ni aprovechar el potencial de los niños en materia de los procesos inherentes a la lecto-escritura, por lo que se espera que exista un aumento en el rezago educativo.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DEL PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE LA LENGUA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

1.1 El planteamiento didáctico de la lengua escrita, el programa curricular de la SEP en segundo año de primaria y las vicisitudes de la pandemia

Para comenzar la redacción de este apartado y el entendimiento del desarrollo de este trabajo, es necesario abordar el concepto de didáctica, entendida como *ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando (Mallart, 2001, Pág.7)*. En este procesos es importante mencionar que intervienen dos factores en dicho acto; por un lado tenemos el contexto institucional y por otro el contexto curricular, por ello se abordarán a lo largo de esta investigación aspectos que fueron investigados acerca del contenido curricular establecido para segundo año de primaria, así como sus objetivos a alcanzar, asimismo se abordarán aspectos importantes a nivel institucional, en donde subyace la importancia de la dinámica familiar tomando esta última como institución y la dinámica escolar institucional.

La crítica que Delia Lerner realizó al planteamiento de la didáctica de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en 2001 marcó una diferencia esencial en la comprensión de diferentes vías para desarrollar las capacidades de lectura y escritura en los niños y niñas del país. Tal diferencia en el planteamiento didáctico implica una serie de problemáticas que Lerner expone críticamente en su libro *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”* (Lerner, 2001). Esto viene acompañado de una crítica fuerte hacia los planteamientos didácticos de la enseñanza por parte de la SEP. En lo que toca al problema que subraya y desarrolla Lerner, en la presente investigación rescatamos varios puntos que consideramos aún vigentes en el nuevo planteamiento didáctico que se propone en la nueva reforma educativa del 2017. Del trabajo de la misma autora, también trazamos algunas vías para comprender lo que significa aprender a leer y escribir para los niños y niñas mexicanos. Desde los niveles preescolar, así como el primero y segundo año de primaria, de acuerdo con el programa que establece la SEP desde el 2017, se muestra una concentración y enfoque en el desarrollo del lenguaje oral y de la lengua escrita. Sin embargo, la diferencia que marca Lerner es importante para: 1) comprender diferencias y problemáticas del planteamiento didáctico de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el programa curricular; 2)

comprender la importancia que tiene lo anterior en cuanto al desarrollo de la habilidad de la lecto-escritura como inscripción en la cultura de lo escrito para cualquier niño o niña que se convertirá en ciudadano y 3) comprender parte de las vicisitudes y problemáticas que propuso el escenario de pandemia, desde su inicio hasta la fecha, en términos del proceso y planteamiento de la didáctica de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien “enseñaje”, se abordará y explicará más adelante.

Así, el concepto de enseñaje sintetiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, conceptualizando estos dos en uno solo y conectándolo con un proceso de desarrollo psicológico.

Ahora bien, en lo que toca a la comprensión de la diferencia del planteamiento didáctico de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, Lerner aborda varias cuestiones. Primeramente se debe tener bien en cuenta que el enseñaje de la lectura y la escritura marca posibilidades de acción que se enseñan y desarrollan primordialmente en los colegios del país que forman parte de las instituciones de la estructura política, social, cultural e ideológica como *aparatos del estado*, tal como lo describen autores como Althusser, Establet, Baudélet, entre otros (Salomón, 1980. pp. 16-24). Este proceso que se juega primordialmente en las escuelas —en los salones de clase de las escuelas y en las distintas comunidades escolares del país—, puede comprenderse en un primer punto como proceso de integración cultural, más bien como un acceso cultural paulatino que se da a través del tránsito por los distintos niveles de educación hasta llegar al campo laboral. Precisamente de este tipo de acceso a la cultura mecanicista, Lerner contrasta la importancia de un modo distinto de aprendizaje de la lectura y la escritura como forma de participación y socialización de la cultura de la lengua escrita, el cual busca romper en parte con el paradigma mecanicista de enseñanza-aprendizaje.

Así, pese a que la enseñanza de la lectura y de la escritura se inscribe dentro de una visión escolarizada institucional por antonomasia, dentro de la escuela misma se muestran diversas problemáticas en torno a los modos de enseñanza tradicionales, aún vigentes, que muestran una forma de parcelar el tiempo para enseñar, así como una dificultad para encaminar a formar conciencia en los futuros lectores del valor comunicativo y social que implica el saber leer y escribir.

Lerner sugiere la tarea de plantear una nueva forma de didáctica del enseñaje, que implica las siguientes dificultades:

1. La escolarización de las prácticas de lectura y escritura plantea arduos problemas.

2. Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella.
3. La inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza.
4. La necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación.
5. La manera en que se distribuyen los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o no tienen oportunidad de ejercer y, por tanto, cuáles podrán o no podrán aprender (Lerner, 2002. Pág. 27).

Las cinco dificultades que la autora marca como centrales dentro del planteamiento didáctico de la enseñanza de la lengua escrita conducen a reconocer otras dificultades, así como alternativas de solución. Cabe destacar que el punto central de esta crítica y reflexión de Lerner, o lo que está en juego en su propuesta, es la toma de conciencia sobre el valor de la lectura y la escritura en la cultura, a nivel individual y colectivo, es decir, en cada niño y niña así como a nivel comunidad y cultural, que conlleva a valorar y destacar la manera como nos involucramos con la lectura y la escritura desde la escuela hasta nuestra vida social y cotidiana. Para ello, podemos señalar, a modo de un primer acercamiento, que el modo en cómo se enseña a leer y a escribir forja una forma de relacionarse con el texto o los textos en general. Es aquí donde puede abrirse campo para iniciar a comprender su importancia, pues el acceso al proceso comunicativo que implica la lengua escrita contiene una variedad de formas entre las cuales puede mencionarse: textos en forma de carta, documentos de identidad personal, periódicos, artículos de ciencia, novelas, cuentos, fábulas, poesía, mensajería electrónica, información personal, libros académicos de diversas disciplinas, chat, documentos burocráticos, contratos, revistas, artículos de información médica, comunicados oficiales, etc.

Ahora bien, en el planteamiento tradicional de la enseñanza, el aprendizaje se divide y fragmenta, tal como antes se indicó. Se busca acreditar y obtener una calificación que permita el acceso al siguiente nivel y esto se presenta como el objetivo principal al cual se le supedita el resto del aprendizaje e importancia de la lengua escrita y de los textos.

En la enseñanza escolarizada normalmente no se contempla la búsqueda de creación de comunidades de lectores desde la infancia, desde los primeros grados de escuela, para que se involucren en un proceso comunicativo escrito en comunidad y con los textos, que implique el mismo aprendizaje paralelamente. Por esto último, normalmente las comunidades de lectores y escritores se forman como pequeñas élites que son excepciones y una minoría de la población. Lo anterior implica un tipo de desigualdad social, que puede traducirse como diferencia de acceso a la información, por un lado, y también como diferencia en cuanto a la distribución del *capital cultural*, que se traduce estructuralmente en desigualdades de privilegios de clases sociales.¹ De esta manera se observa que el planteamiento didáctico de enseñanza-aprendizaje tradicional para la lectura y escritura jerarquiza el proceso educativo impidiendo que el niño o niña, futuros ciudadanos de la lengua escrita, desarrollen autonomía, reflexividad, conciencia y actitud crítica, tal como Paulo Freire buscaba en los procesos de alfabetización en Chile y Brasil (Freire, 2006). Aquí se puede contraponer la *concienciación* de la que hablaba Freire a través del aprendizaje crítico de la lengua escrita contra la enseñanza *mecanicista* propias de las sociedades industriales a las que se contraponen Delia Lerner y Barbara Rogoff (Lerner, 2001; Rogoff, 2003).

De esta forma, Lerner propone algunas alternativas posibles al planteamiento de la didáctica de enseñanza. Entre ellas, la posibilidad de hacer coincidir la práctica escolar con la práctica social que trasciende a la escuela en la vida cotidiana de los niños, encaminándolos a concienciar del uso de la lengua escrita fuera del aula desde el aula misma. Para esto último, se propone articular los *propósitos didácticos*, no omitiendo la necesidad de la evaluación y el control que ello supone dentro de la escuela, sino buscando forjar un sentido en las actividades con los textos en la vida actual de los niños y niñas que les permita observar por sí mismos el valor que tiene la lectura y la escritura como un tipo de proceso comunicativo en su vida social y cotidiana. Esto anterior viene acompañado de una propuesta horizontal donde los niños sean encaminados a ser autocríticos en un proceso de autoevaluación de sus textos y trabajos, donde se les permita leer y releer, escribir y reescribir sus propios textos y los de sus compañeros y compañeras, así como los de otros autores.

Para esta propuesta, la *creación de proyectos* para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura es de suma importancia. Por ejemplo: elaborar una carta a un amigo, un familiar o compañero; leer un texto en grupo y comentarlo; grabar un cuento/poema/fábula con cierto

¹ Tomamos el concepto de *capital cultura*, distinto al capital económico, de acuerdo con las aportaciones de Pierre Bourdieu en “*Capital Cultural, Escuela y Espacio social*”, tomando la consideración de lo esencial y particular de nuestro campo de intervención, distinto al francés del que el autor habla en sus conferencias y entrevistas en Japón (Bourdieu, 1997. pp. 11-40)

objetivo; redactar un texto individual y grupalmente; releer el texto; incentivar a un proceso de diálogo en comunidad con múltiples interpretaciones en torno a un solo texto, etc. De esta forma se busca romper con la parcelación y fragmentación del proceso de enseñanza tradicional, para modificar la concepción de los tiempos con base en el desarrollo de proyectos durante todo el curso, que impliquen el mismo aprendizaje en los niños y niñas, paralelamente, de la lengua escrita. Esto conduce a involucrarse con la lengua escrita de una manera completamente diferente.

Esta ruptura con la didáctica tradicional, de acuerdo con la autora, implica una modificación curricular profunda: de la institución educativa en el país y del planteamiento didáctico de cada uno de los profesores de las comunidades escolares, que sólo es posible a través de una coordinación por medio de capacitaciones a toda la comunidad de cada escuela donde se incentive y promueva que se involucren igualmente en comunidad con la lengua escrita, de manera social y no mecánica. Estas *capacitaciones*, propone Lerner, deben ser coordinadas por parte de un profesional que previamente ha aprendido a socializar el texto, primero con los profesoras y profesores de cada escuela, para posteriormente estos últimos incentivar y promover la socialización entre sus alumnos y alumnos, al mismo tiempo que desarrollar el aprendizaje (Lerner, 2001. Pp. 46-51). Justamente a partir de aquí se muestra la superficialidad de la innovación del planteamiento educativo que se propone con la reforma educativa del 2017.

Para explicar los alcances y límites de las nuevas propuestas educativas, se propone hacer una breve reflexión tanto de los horarios escolares (tiempos), de los contenidos del programa curricular y de los contenidos de los materiales oficiales que usan los niños y niñas, que corresponden al segundo año de primaria en la asignatura de *Lengua Materna*, debido a que es el nivel en el que se realizará la investigación aquí desarrollada.

Así, en lo que toca al programa oficial de la SEP, publicado en el 2017, se muestra a continuación un cuadro que corresponde al apartado de “Participación social” en el enfoque educativo de la asignatura de *Lengua Materna* en segundo año de primaria (Cuadro 1 y 2), donde se esbozan los objetivos que se buscan respecto de la enseñanza de la lengua escrita, en cuanto a la “Dosificación de los aprendizajes esperados” y los “Aprendizajes esperados por grados” (Nuño, et. al. 2017. pp. 184-207).

Se observa que está contemplado un enfoque de *participación social* en todos los grados, desde preescolar hasta secundaria. El problema no aparece en cuanto a los contenidos ni objetivos que encaminan a la “Participación Social”, sino al planteamiento metodológico de enseñanza y por ende al planteamiento de la didáctica de enseñanza-aprendizaje, que no

enseña en comunidad ni tampoco encaminan a su vez a crear una comunidad de lectores y escritores de textos, ni a socializar los textos mismos. Así, puede observarse en el **Cuadro 1** que lo que corresponde al 1º y 2º año, en el apartado de “Participación Social”, las únicas actividades en comunidad contempladas son la elaboración de textos e ilustraciones sencillos para el periódico del aula y la lectura y representación de obras de teatro infantil. El resto de las tareas y actividades corresponden a ejercicios individuales que se evaluarán por el profesor o profesora, tal como: elaboración y seguimiento de instructivos, identificación de documentos, exploración e identificación de notas informativas, etc. En este tipo de actividades, ya de antemano “dosificadas”, fragmentarias y parceladas, no se incentiva a la creación de una comunidad, ni al aprendizaje y evaluación en comunidad, sino a un tipo de enseñanza y aprendizaje que plantea una estructura jerárquica entre profesor/a y alumno/a. También no hay una creación del sentido de los textos para los niños, sino que éste se supedita al objetivo de la evaluación para la acreditación de la asignatura de *Lengua Materna*. De manera casi idéntica, en el **Cuadro 2**, que muestran los aprendizajes esperados para segundo año de primaria en la asignatura de *Lengua Materna*. Se vuelven a presentar como actividades que incentivan y enseñan la “Participación social” la exploración de documentos que contengan la información personal y de los compañeros, el seguimiento y elaboración de instructivos, la lectura de anuncios publicitarios, la elaboración de textos e ilustraciones sencillos para el periódico del aula y el reconocimiento de la existencia de otras lenguas. De esta manera, puede observarse que el planteamiento social no toma en cuenta la importancia metodológica ni la relevancia del planteamiento didáctico en comunidad, sino que concibe y muestra lo social desde una enseñanza jerárquica y desde actividades individuales que se evaluarán jerárquicamente también y de forma cuantitativa. No se toma en cuenta la importancia de una autoevaluación del niño o la niña dentro de la dosificación del aprendizaje ni de los aprendizajes esperados; tampoco la creación de proyectos en comunidad que impliquen el desarrollo de las habilidades de la lengua escrita en su desarrollo y aprendizaje durante todo el segundo año. Contradictoriamente encamina al reconocimiento de la diversidad de lenguas en su comunidad, pero sin involucrarse en comunidad con ellas a través de actividades o proyectos específicos donde se socialice con las diversas comunidades a través de textos, por ejemplo: a través de un intercambio epistolar.

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PREESCOLAR			PRIMARIA			
					PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º
Aprendizajes esperados								
LITERATURA	Lectura y escucha de poemas y canciones	<ul style="list-style-type: none"> • Declama poemas frente a un público. • Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. • Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. 			<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y lee textos líricos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Lee y comparte poemas y canciones de diferentes autores. 	
	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	<ul style="list-style-type: none"> • Construye colectivamente rimas sencillas. 			<ul style="list-style-type: none"> • Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura. 		<ul style="list-style-type: none"> • Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes). 	
	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte relatos de la tradición oral que le son familiares. 			<ul style="list-style-type: none"> • Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil. 		<ul style="list-style-type: none"> • Lee obras de teatro infantil para representarlas. 	
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos. 			<ul style="list-style-type: none"> • Identifica algunos documentos de identidad. Reconoce la importancia de sus datos personales. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y llena formularios sencillos. 	
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre e identifica el de algunos compañeros. • Interpreta y escribe (con sus recursos) instructivos, cartas, recados y señalamientos. 			<ul style="list-style-type: none"> • Sigue y elabora instructivos sencillos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta y elabora instructivos. 	
	Análisis de los medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios de comunicación. 			<ul style="list-style-type: none"> • Explora e identifica notas informativas y anuncios publicitarios impresos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Analiza notas informativas y publicidad en diversos medios. 	
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia. 			<ul style="list-style-type: none"> • Elabora textos sencillos e ilustraciones para el periódico de aula. 		<ul style="list-style-type: none"> • Elabora textos sencillos para publicar en el periódico escolar. 	
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y su localidad, y reconoce su significado. • Identifica diferencias en las formas de hablar de la gente. 			<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la diversidad lingüística en su entorno. 		<ul style="list-style-type: none"> • Indaga sobre la variedad lingüística del español. 	

Cuadro 1. Tomado del Programa Oficial de la SEP para 1º y 2º año en Escuela Primaria (Dosificación de aprendizajes) pág. 186.

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL. PRIMARIA. 2°		
ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Aprendizajes esperados
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	<p>Explora documentos como el acta de nacimiento y la cartilla de vacunación para reflexionar sobre la información personal que contienen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe su nombre y el de sus compañeros convencionalmente. • Reconoce el nombre propio como marca de identidad y pertenencia; es decir, quién es (nombre) y de dónde (de qué familias) proviene (apellidos). • Explora su acta de nacimiento y, al leerla, reconoce la información que esta aporta sobre quién es, cuándo nació, dónde, quiénes son sus padres y abuelos; es decir, su procedencia. • Explora su cartilla de vacunación e identifica qué datos del acta de nacimiento incluye y cuáles omite, además de la nueva información que aporta (qué vacunas recibió y cuándo), y para qué puede ser útil. • Reflexiona, con ayuda del profesor, en torno a los documentos de identidad, la información que contienen y su utilidad.
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	<p>Sigue un instructivo sencillo para elaborar un objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un texto instructivo sencillo para elaborar un objeto. • Identifica las características comunes de forma y contenido de los textos instructivos para elaborar algo: título, materiales y procedimiento; acomodo en la página y uso de numerales o viñetas, por ejemplo. • Elabora el objeto siguiendo los pasos. • Reconstruye el proceso verbalmente, de forma coherente y secuenciada.
	Análisis de los medios de comunicación	<p>Lee anuncios publicitarios e identifica sus contenidos y características.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora publicidad impresa en diferentes publicaciones y reconoce algunas de sus características: imágenes llamativas que pueden comunicar algo o solo ser ilustrativas, con textos breves o sin texto. • Reconoce el propósito de los anuncios publicitarios. • Reflexiona, con ayuda del profesor, acerca de la cantidad de anuncios a los que está expuesto diariamente. • Comparte si en algún momento ha deseado tener algo que vio en un anuncio impreso y por qué.
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	<p>Elabora anuncios impresos sobre un producto o servicio elegido, con dibujos y texto, para publicar en el periódico escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige un producto o servicio, puede ser de la comunidad, que requiera anunciarse. • Escribe y dibuja el anuncio considerando las características observadas por él al explorar anuncios publicitarios impresos y formalizadas por el docente. • Revisa y corrige su texto con ayuda del docente. Al hacerlo reflexiona sobre: <ul style="list-style-type: none"> • la claridad del anuncio; • la utilidad de incluir ilustraciones; • el uso correcto de consonantes y acentos; • la puntuación necesaria en su anuncio.
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	<p>Reconoce la existencia de otras lenguas en su comunidad, además de su lengua materna, e indaga sobre su uso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investiga en diversas fuentes (materiales de lectura; oficinas públicas; miembros de su escuela, familia o comunidad) las lenguas que se practican en su comunidad además del español: lenguas indígenas o extranjeras. • Indaga, en materiales de lectura o mediante entrevistas, algunos datos sobre las lenguas, como su origen, quiénes las usan y en qué situaciones. • Toma notas con la información relevante obtenida en diversas fuentes. • Revisa y corrige, con ayuda del profesor, la coherencia y propiedad de sus notas: escritura convencional, ortografía.

Cuadro 2. Tomado del Programa Oficial de la SEP para 1° y 2° año en Escuela Primaria (Aprendizajes esperados) pág. 194.




En síntesis, se puede observar que el planteamiento didáctico aún persiste en forma parcelada, con dosificación específica y fragmentada que no muestra un verdadero sentido

social que involucre a los alumnos en el proceso comunicativo de la lengua escrita en su vida cotidiana, sino como la adquisición de un aprendizaje en bloques, por niveles, separados unos de los otros, planteados desde una evaluación jerarquizada que no incentiva la reflexión y la autoevaluación en el niño y niña para que concientice del valor de la lengua escrita. Este mismo patrón y problemática atraviesa a todo el programa educativo en educación básica, desde preescolar hasta secundaria.

Ahora bien, para delinear un poco más los límites y alcances del nuevo planteamiento educativo de la reforma del 2017, aún vigente, puede revisarse rápidamente el horario que se propone en la asignatura de *Lengua Materna* en segundo año de primaria.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna**	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Educación Física	Artes	Inglés Educación Socioemocional	Inglés	Inglés
Autonomía curricular				

Cuadro 3. Tomado del Programa Oficial de la SEP para 1° y 2° año en Escuela Primaria (Distribución semanal de periodos lectivos) pág. 138.

ESPACIO CURRICULAR	FIJOS	JORNADA REGULAR	%	TIEMPO COMPLETO	%	
	PERIODOS SEMANALES	PERIODOS ANUALES		PERIODOS ANUALES		
 Formación Académica	Lengua Materna	8	320	35.5	320	20
	Inglés	2.5	100	11.1	100	6.25
	Matemáticas	5	200	22.2	200	12.5
	Conocimiento del Medio	2	80	8.8	80	5
 Desarrollo Personal y Social	Artes	1	40	4.4	40	2.5
	Educación Socioemocional	0.5	20	2.2	20	1.25
	Educación Física	1	40	4.4	40	2.5
 Autonomía curricular	Ampliar la formación académica	Variable	100	11.1	800	50
	Potenciar el desarrollo personal y social					
	Nuevos contenidos relevantes					
	Conocimientos regionales					
	Proyectos de impacto social					
TOTAL		900	100		1600	100

Cuadro 4. Tomado del Programa Oficial de la SEP para 1° y 2° año en Escuela Primaria (Distribución anual de periodos lectivos) pág. 138.

De acuerdo con el **Cuadro 3** se observa que las horas destinadas a la asignatura de *Lengua Materna* establecidas en el programa oficial de la SEP del 2017 son ocho horas por semanas. Esto mismo corresponde a un total de 320 períodos anuales tanto en escuelas de tiempo completo como jornada regular para la asignatura de *Lengua Materna*, destinada al enseñaje de la lectura y la escritura dentro del aula. En el tercer espacio curricular se contempla la *Autonomía Curricular* donde se integran el potenciar el desarrollo individual y social, así como la creación de *proyectos de impacto social*. Hasta aquí podría cuestionarse el límite y alcance del programa educativo del 2017 en cuestiones del fomento a la creación comunitaria de actividades como proyectos que incentiven, en el caso de la lectura y la escritura, el aprendizaje social en comunidad dentro y fuera de la escuela.

Pese a la estructuración curricular del nuevo programa del 2017 de la SEP, se observa que el planteamiento didáctico carece de un enfoque que encamine a dicha creación de comunidades de lectores y escritores. También se observa la parcelación del conocimiento y su fragmentación en tiempos de periodos lectivos semanales y anuales, en correspondencia con el contenido del Cuadro 1 y 2 donde se busca *dosificar actividades* en tareas que no tienen un mismo sentido para el niño o la niña en la vida cotidiana, lo cual dificulta que ellos concienticen sobre el valor del aprendizaje y desarrollo de la habilidad de la lengua escrita dentro y fuera de la escuela, en su vida cotidiana y en su vida social, como una forma de acceder a la cultura y al capital cultural. También se puede observar cómo se prioriza la evaluación jerárquica (por ende un tipo de enseñanza-aprendizaje jerárquicos), al no tomar en cuenta en el programa curricular el fomento a la autoevaluación y autorreflexión del niño/a sobre sus propios trabajos y desempeño; sobre sus propios textos en un ejercicio de escritura y reescritura, de lectura y relectura. Esto anterior es legible en el **Cuadro 5** que muestra la evaluación jerárquica y parcelada dividida en tres períodos lectivos anuales a partir de ejercicios que se evalúan de forma individual por el profesor y/o profesora.

De esta forma, puede verse cómo se plantea una dificultad en la didáctica de enseñanza y aprendizaje que tiene por objetivo el fomento social a partir de un planteamiento que no es comunitario ni horizontal, lo cual implica un obstáculo didáctico para fomentar la *concienciación* (en palabras de Freire). Así, se hace patente la crítica y reflexión que Delia Lerner había elaborado desde el año 2001, donde se sintetizan las siguientes cuestiones: 1) la división de lo escolar con lo social; 2) la diferencia entre la democratización del conocimiento contra la reproducción social a través del sistema educativo jerárquico visto de forma mecanicista; 3) la tensión entre la preservación de un sentido del aprendizaje para los niños y niñas a través de proyectos en comunidad *versus* la parcelación de actividades que

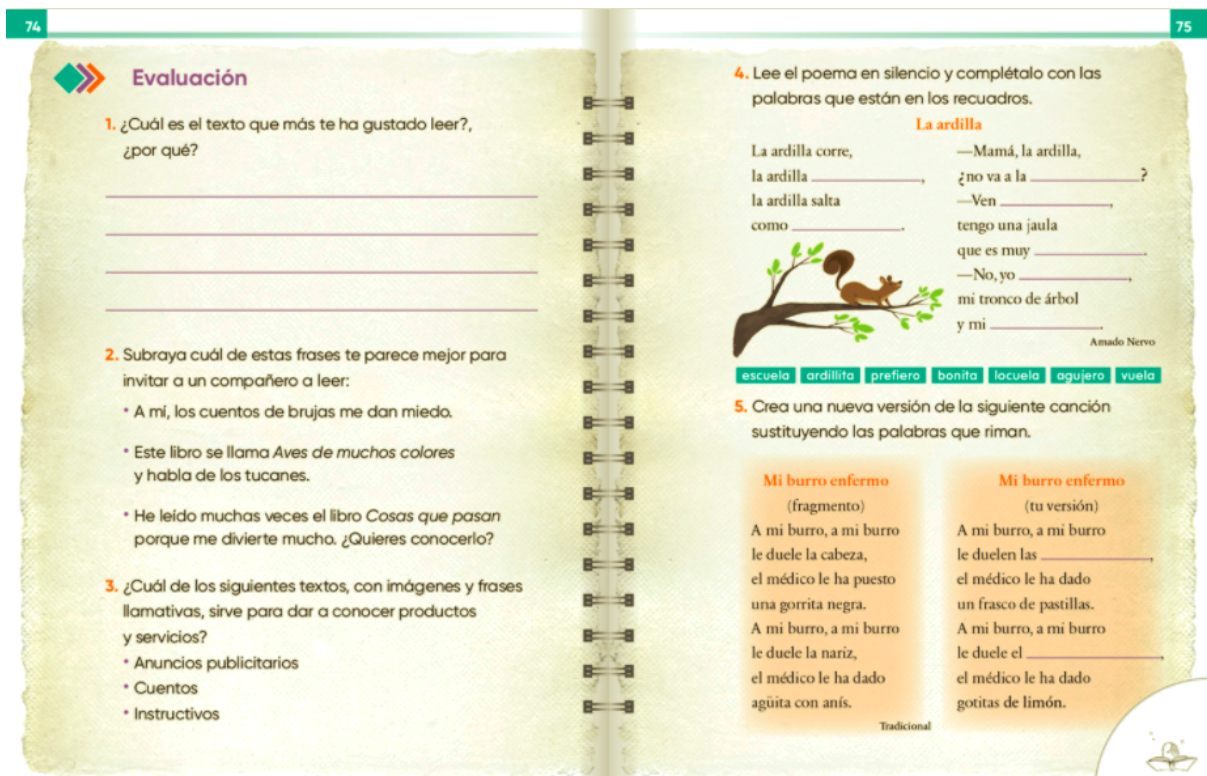
fragmenta el aprendizaje y difumina el sentido que pueda llegar a tener el aprendizaje y el uso de la comunicación escrita para los niños y niñas, lo cual conlleva al desinterés de los niños sobre la lectura y la escritura; 4) la tensión entre el enseñaje de la lengua escrita *versus* la priorización del control a través de la evaluación cuantitativa jerárquica y 5) la distribución de los derechos y obligaciones de las actividades que fomenten la horizontalidad a través de la autoevaluación del alumno/a y el sentido comunitario del mismo.

LENGUA MATERNA. ESPAÑOL			PRIMARIA. 2° GRADO			
Ámbitos	Aspectos evaluados		Periodo de evaluación	1°	2°	3°
Estudio	Explora, selecciona y recomienda textos que contienen información de su interés. Escribe resúmenes y explicaciones a partir de información obtenida. Presenta una exposición usando apoyos visuales.		Nivel de desempeño			
Literatura	Lee cuentos, fábulas y leyendas, en silencio o en voz alta. Escribe cuentos a partir de su imaginación. Lee y comparte canciones y poemas. Aprende y reinventa coplas y rimas. Participa en la representación de una obra de teatro con títeres.		Nivel de desempeño			
Participación social	Explora sus documentos personales e identifica la información que contienen. Sigue un instructivo escrito para elaborar un objeto. Lee y elabora anuncios publicitarios. Reconoce en su comunidad lenguas diferentes a la suya.		Nivel de desempeño			
	Promedio final	Nivel de desempeño	Promedio del periodo	Nivel de desempeño		
		Calificación		Calificación		
Comentarios y recomendaciones del docente						
1° periodo de evaluación						
2° periodo de evaluación						
3° periodo de evaluación						

Cuadro 5. Boleta de segundo año. Tomado *Reporte de Evaluación* del Plan y Programa Oficial de la SEP para 2° en Escuela Primaria. Pág. 3.

Por su parte, dentro de los contenidos del libro de “*Lengua Materna. Español*” para segundo grado, se observan actividades para la evaluación y el control que no fomentan el trabajo como comunidad de lectores y escritores, debido a que los ejercicios tienen un enfoque individual que será evaluado sólo por el profesor o profesora (jerárquicamente). En las páginas 74-75, 138-139 y 190-191, se observan tipos de actividades concentradas en rellenar espacios, responder preguntas de forma individual, o en ejecutar un breve ejercicio de comprensión individual que será evaluado por el profesor o profesora (Argüero; Luna; et. al. 2018. pp. 74-75, 138-139 y 190-191). Este tipo de ejercicios están planteados de forma similar a los del primer grado de primaria. El problema que subyace en ellos es que se

propone lo social de un modo indirecto o no social, como antes ya se ha indicado, a través de ejercicios dispersos, individuales y evaluaciones que recaen completamente en el docente lo cual no incentiva que el niño relea sus propios textos. Esto supone una serie de obstáculos al planteamiento didáctico tradicional que requiere de transformaciones profundas, como indica Lerner, tanto en el programa curricular, en los contenidos, en planteamiento de la didáctica de enseñanza de los profesores y profesoras y en la forma en cómo se podría buscar involucrar a los niños y niñas en la asignatura para que se interesen más y encuentren un sentido de esto a su vida cotidiana.



Evaluación de las páginas 74 y 75 del libro de texto de segundo de primaria. (Argüero; Luna; et. al. 2018)

No está demás añadir que los obstáculos para cambiar los planteamientos didácticos de enseñanza-aprendizaje dentro de las comunidades educativas son profundos e implicar grandes retos, pues conllevan a tomar en cuenta la necesidad de capacitación a toda la comunidad escolar que modifique, como menciona la autora, la visión institucional tradicional arraigada en los docentes mismos.

Ahora bien, en lo que toca al planteamiento educativo a distancia, que se desarrolló a partir del escenario en pandemia por COVID-19 en el año 2020, habría que apuntar una serie de dificultades que ya están inscritas en el planteamiento educativo del 2017, previo a tal

escenario. Esto conlleva a considerar las 5 problemáticas antes mencionadas las cuales hay que tener bien en cuenta:

- 1) División de lo escolar con lo social
- 2) Diferencia entre la democratización del conocimiento contra la reproducción social a través del sistema educativo jerárquico en la relación profesor/a y alumno/a
- 3) La tensión entre la preservación de un sentido del aprendizaje para los niños y niñas a través de proyectos en comunidad *versus* la parcelación de actividades que fragmenta el aprendizaje y oscurece el o los sentidos que pueda llegar a tener el uso de la comunicación escrita y los textos para los niños y niñas (futuros ciudadanos), lo cual conlleva al desinterés de los niños y niñas sobre la lectura y la escritura
- 4) La tensión entre el enseñaje de la lengua escrita contra la priorización del control a través de la evaluación jerárquica propuesta por el programa curricular, donde Delia Lerner propone un equilibrio
- 5) La distribución de los derechos y obligaciones de las actividades que fomenten la horizontalidad a través de la evaluación y autoevaluación, la crítica y la reflexión del alumno/a individualmente y en grupo, que conlleve a fomentar el sentido comunitario del mismo.

Antes bien, tras el escenario de pandemia, la priorización se concentró en disminuir el posible rezago educativo que traía consigo el resguardo y el distanciamiento físico que se convirtió en social para la infancia, el cual aconteció inevitablemente durante la emergencia sanitaria a nivel global. Ante ello se hicieron uso de medios de comunicación digitales, de las TIC y del programa “Aprende en Casa” para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la SEP, acompañado de una reorganización por parte de cada institución escolar con su comunidad de docentes, alumnos y alumnas para asegurar la continuación de los estudios. Inevitablemente hubo un recorte en los horarios destinados a cada asignatura de nivel básico, así como la intervención de los padres/madres de familia o tutores, para asegurar la continuación de los periodos lectivos recortados. Sin duda alguna esto supuso que cada comunidad escolar propusiera soluciones específicas al alcance y facilidad de las condiciones de su comunidad de estudiantes y docentes. Sin embargo, la condición local de cada hogar también intervino e influyó de manera importante y diferente en cada caso, debido a que las actividades que estaban destinadas para un espacio escolar especial, dentro del aula o en el patio de la escuela, fueron trasladadas a los espacios familiares, en los hogares a los que pertenecen cada uno de los niños y niñas. Esto, *a fortiori* (con mayor razón), implica una

serie de cambios y vicisitudes de adaptación del proceso educativo por parte de toda la comunidad: docentes, administrativos, directivos, alumnos y alumnas, padres y madres de familia, principalmente.

De esta manera la SEP, a partir de varios boletines publicados en sus medios oficiales, organizó la modalidad a distancia en las escuelas de todo el país, apoyándose principalmente del material audiovisual del programa “Aprende en Casa” transmitido en TV e internet. Como se muestra en los **Cuadros 6 y 7**, los horarios de las distintas materias en 1º y 2º año, tuvieron una distribución en el material audiovisual del programa curricular.



GRADO	HORARIO	LUNES 20	MARTES 21	MIÉRCOLES 22	JUEVES 23	VIERNES 24
Primaria 1º y 2º	9:00 a 9:25 hrs.	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Lo que puedo sentir	MATEMÁTICAS Construyendo con figuras	EDUCACIÓN FÍSICA Jugamos sin problemas	MATEMÁTICAS Del 1 al 1000	ARTES Mi cuerpo puede ser cualquier instrumento
	9:25 a 9:35 hrs.	PAUSA ACTIVA				
	9:35 a 10:00 hrs.	ARTES La música que nos gusta	CONOCIMIENTO DEL MEDIO Cambios en los objetos	CONOCIMIENTO DEL MEDIO Cumplo mis responsabilidades	ARTES Me muevo como quiero	CONOCIMIENTO DEL MEDIO ¿Cuáles su sonido?
	12:00 a 12:25 hrs.	MATEMÁTICAS Así son los cuerpos geométricos	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL ¡Vamos a cantar!	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL Reinventando historias	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL ¿Quién soy?	MATEMÁTICAS El ganador es...
	12:25 a 12:35 hrs.	PAUSA ACTIVA				
	12:35 a 13:00 hrs.	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL Escribo y describo	ARTES Tercera llamada... ¡Comenzamos!	MATEMÁTICAS ¿Cuánto tiempo falta?	CONOCIMIENTO DEL MEDIO Esta es mi historia	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL ¿Te cuento una historia?
	17:00 a 18:00 hrs.	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA				



Pon mucha atención a las preguntas que responderás



No olvides colocar sus respuestas en tu carpeta de experiencias



11.2 -TV abierta
280 -Dish 311 -Izzi 330 -Sky
144 -Total play 311 -Star TV



20.1 TV abierta
120 -Astel, Sky, Dish y Megacable
20 -Izzi y Totalplay

Cuadro 6. Tomado del sitio oficial del gobierno *La Escuela en Casa*.




GRADO	HORARIO	LUNES 4	MARTES 5	MIÉRCOLES 6	JUEVES 7	VIERNES 8
Primaria 1° y 2°	9:00 a 10:00 hrs.	MATEMÁTICAS ¡Tangram!	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL ¡Extra! ¡Extra!	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL Según el momento	CONOCIMIENTO DEL MEDIO Cuando volvamos a la escuela	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL ¿Cómo es un instructivo?
		PAUSA ACTIVA				
	12:00 a 13:00 hrs.	ARTES Ritmo y movimiento	CONOCIMIENTO DEL MEDIO La luz y las sombras	CONOCIMIENTO DEL MEDIO Las plantas	EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL ¿Qué siento?	MATEMÁTICAS En cada fila
		EDUCACIÓN FÍSICA ¡Te invito a jugar!	EDUCACIÓN FÍSICA Uniendo esfuerzos	ARTES 5, 6, 7, 8	LENGUA MATERNA, ESPAÑOL ¿Cómo es una obra?	CONOCIMIENTO DEL MEDIO Qué conmemoramos
PAUSA ACTIVA						
17:00 a 19:00 hrs.		EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Aprendo a calmarme	ARTES Mi oído me dice...	MATEMÁTICAS Más o menos	ARTES Diseño mis vestuarios	MATEMÁTICAS De 5 o de 10
		HISTORIA		CINE CLUB FAMILIAR		FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Pon mucha atención a las preguntas que responderás

No olvides colocar tus respuestas en tu carpeta de experiencias

11.2 -TV abierta
280 -Dish 311 -Izzi 330 -Sky
144 -Total play 311 -Star TV

20.1 TV abierta
120 -Axtel, Sky, Dish y Megacable
20 -Izzi y Totalplay

Cuadro 7. Tomado del sitio oficial del gobierno *La Escuela en Casa*.

Los periodos de transmisión que corresponden a la asignatura de *Lengua Materna* se distribuyeron para 1° y 2° año de primaria de 4 a 5 horas a la semana. No obstante, esta programación, principalmente televisiva, se empleó como un recurso secundario del cual se buscó que los docentes apoyaran su enseñanza de tal asignatura. Esto, como señaló Juan Rubén Compañ, doctor en pedagogía, en su artículo *Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del COVID-19* publicado por la UNAM, se articuló junto con la implementación una enseñanza a distancia que usó distintos recursos: desde una comunicación vía *Whatsapp* entre padres de familia y profesores para aplicar actividades y crear “evidencias” de evaluación, hasta el uso de plataformas *Zoom* o *Meet* para impartir clases virtuales una hora dos días a la semana a los alumnos del nivel básico. Esto impuso la necesidad de mediadores en la educación de niños y niñas en todo el país, principalmente padres de familia o tutores. Si antes el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba concentrado en la relación docente-alumno(s), la modalidad a distancia tuvo la necesidad de la intervención directa de padres de familia y tutores en el proceso de enseñanza, por lo menos en los primeros niveles de escolaridad básica.

De esta forma, a las 5 cuestiones que se habían planteado respecto al planteamiento didáctico del programa curricular del 2017, se le presentaron una serie de vicisitudes ante el escenario de emergencia sanitaria. En síntesis pueden mencionarse: 1) el recorte de tiempo destinado a

cada asignatura, incluyendo *Lengua Materna*; 2) la intervención de nuevos mediadores para el proceso de enseñanza; 3) la reformulación del programa curricular para adaptarse a los tiempos y condiciones a distancia; 4) la adaptación comunicativa a través de medios digitales. Ante estas condiciones se puede esperar que las problemáticas antes identificadas por Delia Lerner se agudizaran durante la pandemia: como el tiempo parcelado en las actividades recortadas o la mayor concentración de una evaluación por evidencias planteada de forma jerárquica.

Consideramos que la participación local de los agentes en cada uno de los hogares fue crucial para que se desarrollara el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia en cada niño y niña, es decir, la participación de los padres de familia o tutores jugó un papel importante. También el acceso a las TIC y el planteamiento comunicativo que se haya entablado a través de las tecnologías implicó un proceso de adaptación a las interfaces, plataformas y medios digitales, que antes no ocupaban un lugar central. Cabe preguntarse ¿cómo es posible plantear una didáctica de enseñanza a través de estos medios y en tal escenario, y cuál es su diferencia con el enseñanza presencial que estaba previamente?

En lo que toca a la asignatura de *Lengua Materna*, en el programa ‘Aprende en casa’, y gran parte de los planteamientos didácticos que se muestran allí, parece haber permanecido un tipo de enseñanza-aprendizaje y evaluación individual, no comunitaria. También parece haber permanecido una fragmentación de los contenidos que no formó un sentido en la vida social y cotidiana de los niños a partir de proyectos en comunidad que empleara la lectura y la escritura. En los programas televisivos de “Aprende en casa”, se enseñan contenidos en donde no es posible plantear un verdadero proceso comunicativo, lo cual obstaculiza completamente la posibilidad de crear una comunidad de lectores y lectoras, de escritores y escritoras. También se plantea una barrera para la creación de proyectos en comunidad de manera consensuada.

Por otra parte, para lo que corresponde al regreso a clases presenciales a partir del 7 de junio del 2021 que se propuso por parte de la SEP en el *Boletín No. 105*, habría que resaltar una serie de vicisitudes que trajo consigo, debido a las condiciones mismas, en lo que toca al planteamiento curricular, didáctico, de los tiempos lectivos y los contenidos.

Así, puede indicarse que en lo que toca al programa educativo de manera general, el planteamiento es prácticamente el mismo, por lo que sigue presentando las mismas dificultades previas a la pandemia, con la diferencia de los recortes y cambios que impuso la modalidad a distancia. Así, las 5 cuestiones y problemáticas indicadas en torno al problema del planteamiento didáctico de la lengua escrita se espera que se hayan agudizado.

En gran parte, concentrándose en lo que toca a la asignatura de *Lengua Materna* en 2º año, los cambios, adaptaciones y vicisitudes que trajo consigo la pandemia y el escenario posterior en el regreso a clases presenciales, parece traer consigo un problema previo en el planteamiento curricular del 2017, del cual hemos expuesto a través de las ideas que ya Delia Lerner había identificado desde por lo menos el año 2001. Sin embargo, el problema conlleva a plantear cuestiones y problemáticas de índole psicológico, las cuales se intentarán abordar, plantear y explicar en lo que sigue.

1.2 Nociones para comprender el enseñaje de la lectura y escritura como lenguaje escrito

Una toma de conciencia del lenguaje escrito, tal como lo plantea Delia Lerner en su propuesta didáctica, supone una serie de cuestiones complejas desde el punto de vista psicológico e institucional. Primeramente, comprendemos que la situación en el nuevo programa educativo del 2017 no propuso una modificación profunda en el planteamiento didáctico. Lo anterior hubiera requerido de la necesidad de un proceso de capacitación prolongado en las comunidades escolares del país y la reformulación de los contenidos. Contrariamente, se encuentra una intencionalidad hacia el fomento a lo social, pero con prácticas educativas tradicionales que jerarquizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, similar a como Baudelot y Establet (1999; pp.22-26) lo identificaban en una de las redes educativas de Francia a finales de la décadas de los 90s del siglo pasado. Un fenómeno similar, no idéntico, acontece en México desde hace varias décadas en el planteamiento educativo: la *gradación y la repetición*, así como la *selección individual* a través de evaluaciones cuantitativas rígidas, parecen ser prácticas susceptibles de encontrarse en el planteamiento curricular actual de la SEP.

Contrario al planteamiento educativo de la SEP, la importancia de la toma de conciencia en el proceso educativo marca el enfoque de otras propuestas pedagógicas como la de Paulo Freire, por ejemplo (Freire, 1997; pp. 97-113). La perspectiva de Freire prioriza el proceso educativo, de aprendizaje de la lectura y la escritura, la búsqueda de *conciencia* sobre la importancia del lenguaje escrito, la autonomía, la horizontalidad, la reflexión y el pensamiento crítico. No obstante, cabe cuestionar desde un enfoque psicológico ¿cómo puede iniciarse a comprender la *conciencia*?

De acuerdo con Ricardo Baquero, el proyecto psicológico de Lev Vygotsky en 1917, a partir de una ponencia que dio en Leningrado intitulada ‘*Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*’ se enfoca en reclamar “*la necesidad de tomar a la conciencia*

como objeto de investigación de una psicología objetiva” (Baquero, 2001; p.22). De esta forma se comprende a la teoría vygotskiana como una *Teoría de la conciencia y del desarrollo ontogenético como proceso culturalmente organizado*, de acuerdo con el mismo autor. Sin embargo, en la revisión de los trabajos de Baquero(2001), Wertch(1985), Kozulín (2000) —donde se hace referencia a los trabajos de Vygotsky, Luria y Leontiev—, se encuentra un desarrollo conceptual donde se generan articulaciones conceptuales apropiadas para comenzar a comprender el concepto de *conciencia*, estrechamente relacionado con los procesos sociales, culturales, el aprendizaje, con los Procesos Psicológicos Superiores y, por lo tanto, con el desarrollo de la habilidad del habla y de la lengua escrita. De esta forma, entendemos que la *conciencia* es:

‘La capacidad del hombre para salir de los límites del reflejo inmediato sensorial de la realidad, del reflejar el mundo en sus relaciones complejas y abstractas, más profundamente de lo que puede hacerlo la percepción sensible... el reflejo abstracto y generalizado del mundo y el pensamiento abstracto (que) se realizan con la estrecha participación del lenguaje.’ (Luria, 1985. Pág. 29)

Antes bien, podemos iniciar la explicación a partir de la misma obra de Lev Vygotsky, en “*Pensamiento y Lenguaje*”, donde se señala la importancia del **significado** como un punto que interrelaciona, en el proceso de comunicación, el pensamiento y el lenguaje (Vygotsky; 1988. pp. 17-24), con la conciencia.

En esta obra se expone la importancia tanto del desarrollo ontogenético como de la interacción y mediación para el desarrollo de las habilidades del lenguaje en cada niño y niña (tales como los conceptos científicos, por ejemplo). En la misma obra se aclara, de acuerdo con Vygotsky, el concepto de conciencia:

‘deseamos aclarar el término *conciencia*, tal como lo usamos al hablar de funciones no conscientes, que se “tornan conscientes”. (Utilizamos el término *no consciente* para distinguir lo que no es todavía consciente del término freudiano inconsciente, que resulta de la represión, que es un desarrollo posterior, un efecto de una diferenciación relativamente alta de la conciencia) ... Usamos el término conciencia para dar a entender conocimiento de la actividad de la mente’ (Vygotsky, 1988. pp.111-112).

Ahora bien, ¿cuál es la relación que tiene el concepto de conciencia, central en la teoría vygotskiana, con el enseñaje de la lengua escrita? De acuerdo con Ricardo Baquero, el enseñaje (обучение ‘obuchenié’) del lenguaje escrito —el proceso de leer y escribir—, implica el desarrollo de un tipo de Procesos Psicológicos Superiores (PPS). La relación que tiene este desarrollo con el enseñaje que se imparte dentro de la escuela y que se intento establecer durante el periodo de resguardo permitió ir articulando otros conceptos básicos como una primera comprensión del complejo proceso que se suscita en el espacio educativo para el aprendizaje de la lecto-escritura en cada niño y niña.

De esta manera queda claro que el espacio donde se desarrolla la acción evolutiva del lenguaje escrito en el niño y la niña, como un tipo de Procesos Psicológicos Superiores es, en la mayoría de los casos, la institución escolar. Debido a lo anterior, se comprende como un proceso artificial, debido a que la escuela es un espacio fuera del ámbito familiar, diseñado con la finalidad específica del enseñaje y la enculturación que rompe con la naturalidad del aprendizaje (Baquero, 2001. pp. 98-106). Esto implica, pues, la necesidad de la inscripción de los niños y niñas a un sistema escolar para su desarrollo, que remite a un lugar con características especiales, diferentes a las del hogar. No está demás destacar que este espacio fue modificado drásticamente desde el inicio de la pandemia a nivel global.

Ahora bien, a diferencia de los Procesos Psicológicos Elementales (PPE), los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) —donde se comprende el desarrollo del habla correspondiente al tipo *Rudimentario* y el desarrollo del lenguaje escrito (lectura y escritura) al tipo *Avanzados*—, se distinguen por:

- Estar constituidos en la vida social y ser específicos de los seres humanos.
- Regular la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control por parte del entorno.
- Estar regulados conscientemente o haber necesitado de esta regulación consciente en algún momento de su constitución (aunque su ejercicio reiterado pueda haber "automatizado" su ejecución comprometiendo, una vez consolidada, en menor medida la actividad consciente)
- Valerse, en su organización, del uso de instrumentos de mediación. Dentro de estas formas de mediación será la mediación semiótica la que ocupará un lugar de mayor relevancia. (Baquero, 2001. pág. 33)

Así pues, queda en un lugar central la dimensión social para el desarrollo de los PPS. También se destaca en ellos su relación con la conciencia, el control voluntario y la implicación los instrumentos de mediación, también nombrados por Wertsch y Baquero como modos de mediación, instrumentos psicológicos y signos (Wertsch, 1999; Baquero, 2001).

Pese a que las explicaciones que da Baquero al desarrollo de ambos tipos de PPS tienen rasgos en común, concentraremos la síntesis teórica de la explicación a partir de la diferencia que marca el mismo autor, al señalar que el desarrollo del lenguaje escrito, como parte de la evolución de los PPS Avanzados, se suscita en la mayor parte de los casos en un espacio y condiciones artificiales que corresponden a los espacios de las instituciones escolares. De esta forma, nociones como Zona de Desarrollo Próximo (en función de un desarrollo potencial), el proceso de interiorización, la acción mediada, la contextualización y descontextualización, los agentes, los modos de mediación o instrumentos culturales, serán expuestos aquí en delimitación al proceso que acontece en lo que toca al desarrollo de procesos del lenguaje escrito (lectura y escritura) dentro de la comunidad escolar. Cabe aclarar que el fondo teórico, aparte de la dimensión ontogenética (correspondiente al desarrollo individual), también contempla una dimensión histórica —sociocultural y materialista histórica—, así como una parte filogenética, presente en la distinción de la especie humana.

Por otro lado, puede preguntarse desde un corte teórico vigotskiano ¿qué relación tiene la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) con el desarrollo de los PPS Avanzados? Si bien, la ZDP puede ser comprendida como un espacio de desarrollo donde se suscita el enseñaje, los elementos que se implican en tal concepto muestran la complejidad del mismo. Es a partir de la ZDP que se comprende un proceso de interiorización (de internalización mental en palabras de Vigotsky), donde se conduce a la capacidad individual de *descontextualización* para el dominio de las herramientas psicológicas. Sin embargo, habría que definir de manera más precisa cada noción. De esta manera, la Zona de Desarrollo Próximo puede comprenderse como *“la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero capaz”* (Vigotsky en: Baquero, 2001. p.137). En otras palabras, la Zona de Desarrollo Próximo es el momento en donde un mediador *capaz* apoya a un aprendiz para solucionar un ejercicio específico considerando un nivel de aprendizaje adquirido previamente (interiorizado) por el aprendiz.

A modo de ejemplo puede crearse una imagen en el aprendizaje del deporte del fútbol: cuando un padre mueve el pie de su hijo para que el niño logre golpear la pelota con su

propio pie y a su vez ejemplifica, el mismo padre, el movimiento para que su hijo le observe con el objetivo de que el niño aprenda a realizar el movimiento sólo, considerando que el niño ya ha aprendido a caminar, a correr y a saltar.

Baquero añade a la Zona de Desarrollo Próximo cuatro “cláusulas” para su comprensión, que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Lo que hoy se realiza con la asistencia de alguien más, mañana se realizará con autonomía, prescindiendo de la asistencia.
2. La autonomía en el desempeño de lo que se realiza se obtiene a partir de la asistencia o el auxilio de un segundo. Esto constituye una relación dinámica entre el aprendizaje y el desarrollo.
3. Es central tener en cuenta que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) remite a los procesos de constitución de los PPS (rudimentarios y avanzados).
4. La asistencia o auxilio de alguien que tiene mayor dominio de la actividad tienen algunas especificidades que no fueron clarificadas por Vigotsky mismo. Empero, puede distinguirse que: a) no toda situación desigual entre dos personas genera desarrollo; b) se habla de un buen enseñaje que debería operar sobre los logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración de un otro. (Baquero, 2001. pp. 138-139).

Ahora, pese a que la noción de ZDP tiene un potencial de desarrollo, interesa destacar la importancia de su comprensión como forma social y cultural en el desarrollo del habla (PPS Rudimentarios) y en el desarrollo de la lengua escrita (PPS Avanzados). De esta forma en el proceso de adquisición de *autonomía en el desempeño de lo que se realiza* —de lo que se está aprendiendo a realizar—, se comprenden dos capacidades distintas: la descontextualización y la interiorización. Alguien que ha aprendido a realizar autónomamente una actividad que se estaba aprendiendo de manera social ha desarrollado un aprendizaje que implica la capacidad de descontextualización y también supone un proceso de interiorización mental. De esta forma, pueden definirse esas dos nociones desde el aprendizaje: la de descontextualización y la de interiorización. De acuerdo con Vigotsky, en la adquisición y el desarrollo de las habilidades correspondientes al lenguaje oral y escrito ocurre una transición de lo social a lo autónomo donde se logra una capacidad de descontextualización a través de un proceso de interiorización.

De esta forma la interiorización se define como una “*serie de transformaciones entre las que se cita:*

- *Una actividad que inicialmente representaba una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente*
- *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal*
- *La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.” (Baquero, 2001. 42-43)*

Se comprende, pues, que el proceso de interiorización o internalización se constituye paulatinamente en el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Esto supone un paso de la interacción social a la constitución de un proceso psicológico internalizado o interiorizado que, de acuerdo con Vigotsky, Baquero, Wertsch, Kozulín, entre otros, no se comprende como una relación lineal sino como un proceso complejo de reestructuraciones en el interior del psiquismo mediante el cual ocurre el desarrollo de los sucesos del habla o de la lecto-escritura. Sólo en este sentido, desde la relación inter e intrapsicológica, se comprende lo que Ricardo Baquero señala como una relación mutua de apropiación entre sujeto y cultura implicada en el proceso de desarrollo ontogenético del lenguaje oral y escrito, entendido como un proceso de aprendizaje, de usos y dominios simbólicos por parte del niño que se desarrollan mediante el enseñaje. Este enseñaje marca un paso de lo social a lo autónomo, de la enseñanza social a un uso de signos a nivel individual. El desarrollo del proceso del lenguaje supone una *acción mediada* que se entabla entre niño/a —comprendido éste también como un *agente*— y las herramientas psicológicas (signos o sistemas de signos).

Ahora bien, para la comprensión de la *acción mediada* que se entiende por medio de una apropiación y dominio de herramientas psicológicas por parte de un agente (niño/a) en el desarrollo de los procesos de la lengua escrita, es necesario hacer una aclaración conceptual. Sin embargo, James V. Wertsch sugiere para la explicación y el análisis de la *acción mediada*, donde interviene primordial e irreductiblemente un *agente* y un *modo de mediación* (una herramienta cultural: psicológica o material), el concepto de *dominio* y *apropiación*. De esta forma podemos indicar, a modo de una acomodación conceptual que una *acción mediada* supone como trasfondo el desarrollo de la interiorización o internalización, pero para su análisis y reflexión conviene las nociones de **dominio** y **apropiación**, esto es: para el análisis del dominio y apropiación de un **agente** sobre los **modos de mediación** (herramientas culturales: materiales y psicológicas) que se suscitan en la *acción mediada*.

Así, en lo que toca a la comprensión del enseñaje de la lengua escrita como proceso de enseñanza-aprendizaje y andamiaje que se da socialmente a través de una ZDP por medio de

un planteamiento didáctico en la escuela primaria, podemos localizar el desarrollo de una *acción mediada* (relación entre el niño/a y las herramientas culturales, psicológicas o materiales).

De esta manera el enseñaje puede entenderse como un desarrollo en el niño/a donde éste aprende una *acción mediada* que se da entre él mismo y una herramienta psicológica o material. Esto implica un proceso de enseñaje que se da socialmente —por medio de un andamiaje que se plantea en una Zona de Desarrollo Próximo— donde se *contextualiza*. En la contextualización se ubican varios elementos: el aprendizaje que ya ha desarrollado o adquirido el niño/a donde se observa un grado de dominio y apropiación de las herramientas culturales (materiales y psicológicas) que éste ya posee o que ya sabe; también una mediación entre el aprendiz (niño/a) y las herramientas, por parte de alguien más capaz que le orienta hacia un “cómo” (un adulto o alguien más experto), con el objetivo de que el niño/a domine, use o se apropie de herramientas y desarrolle habilidades que aún están en potencia de desarrollarse. Es en este sentido que puede comprenderse a la *acción mediada* (entre el niño/a y las herramientas psicológicas) como parte del desarrollo a través de un proceso social que se establece en una Zona de Desarrollo Próximo.

Ahora bien, en lo que toca a la lengua escrita, en el aprendizaje que el niño/a ya ha adquirido está presente una *descontextualización* de las herramientas psicológicas (signos o sistema de signos). Es esta descontextualización la que permite hablar de una interiorización o internalización en el niño/a. En este sentido la descontextualización es “*el uso de los instrumentos de mediación (que) se refiere a la posibilidad de utilizar un instrumento semiótico fuera del contexto original en que se produjo su apropiación y uso inicial*” (Wertsch citado en: Baquero, 2001. pág. 87). Debido a esto último la *acción mediada* que acontece en la habilidad comunicativa de la lengua escrita remite en su origen y desarrollo a un proceso eminentemente social y de andamiaje, que acontece en el espacio escolar, mediado en principio por la asistencia de alguien con mayor conocimiento (un profesor o profesora): un tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico donde se forma una familiarización del niño/a con las herramientas culturales, más que un incremento de inteligencia por predisposición genética individual, como el mismo Wertsch señala.

Antes bien, sobre la *acción mediada*, susceptible de observación en la relación entre una herramienta cultural específica y un agente que se las apropia y las domina, Wertsch indica que es característico que esta relación esté presente de forma visible en el nivel exterior y material (Wertsch, 1999. p.88). Pese a esto, en el caso de apropiación de la lectura y la escritura que se comprende desde los PPS Avanzados —siguiendo a Vigotsky y a Baquero—,

es imprescindible considerar la dimensión intrapsicológica, es decir, una internalización de los signos, sistemas de signos o instrumentos semióticos, por parte del niño/a, que se presentan en el nivel mental entendido como una forma de interiorización del lenguaje social (Cfr. “*Pensamiento y Lenguaje*” Vygotsky, 1988. especialmente págs. 61-ss.).

En la *acción mediada*, el grado de *descontextualización* tiene una relación directa con el grado de internalización o interiorización del signo definido por su significado y su significante, en el sentido de desarrollo lingüístico de la escritura (distinto al que tiene la lengua hablada), tal como lo explica Ferdinand de Saussure. Recordemos que para este autor:

“Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa imagen es sensorial, y si llegamos a llamarla «material» es solamente en este sentido y por oposición al otro término de la asociación, el concepto, generalmente más abstracto [...] El signo lingüístico es, pues, una entidad psíquica de dos caras, que puede representarse por la siguiente figura:



[...] proponemos conservar la palabra signo para designar el conjunto, y reemplazar concepto e imagen acústica respectivamente con significado y significante; estos dos últimos términos tienen la ventaja de señalar la oposición que los separa, sea entre ellos dos, sea del total de que forman parte. En cuanto al término signo, si nos contentamos con él es porque, no sugiriéndonos la lengua usual cualquier otro, no sabemos con qué reemplazarlo. El signo lingüístico así definido posee dos caracteres primordiales. (Saussure, 1945. pp. 92-93)

En este sentido, en lo que toca al desarrollo de la habilidad, el dominio y apropiación de las herramientas psicológicas (**signos, sistemas de signos, sistemas semióticos**) en la lecto-escritura, se desarrolla en términos de interiorización de signos (herramientas psicológicas) y de dominio de este en su **significado** y **significante**. Habría que poner énfasis en que las *herramientas psicológicas* en la corriente vygotskiana son **signos** o **sistemas de signos**.

Esto significa un paso de la contextualización en la ZDP, donde ocurre el enseñaje, a una capacidad de descontextualización donde el agente ya ha desarrollado en cierto nivel de aprendizaje que corresponde a un grado de dominio y apropiación de las herramientas psicológicas; expresa un paso de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo, un desarrollo de la habilidad, dominio y apropiación del *agente*.

Esto es lo que se manifiesta en la habilidad de leer y de escribir, correspondientemente: la relación con el papel y el lápiz/pluma, o las herramientas materiales, en donde está representado un signo al que a su vez le corresponde una huella psíquica que tiene su o sus significados y significantes, (o su concepto e imagen acústica).

Entendemos, pues, por **apropiación, dominio y habilidad** de las herramientas culturales (materiales y psicológicas) a través de su capacidad representacional en la escritura, y de interpretación en la lectura, en distintos niveles de alfabetización, los cuales se explicarán más adelante. Para el niño o la niña mientras más desarrollado tenga sus capacidades de lectura y escritura, mayor capacidad representacional en la escritura mostrará, en términos de capacidad de descontextualización, de apropiación de signos y de dominio representacional, y mayor capacidad de comprensión en lo que toca a la lectura.

En consecuencia, la *acción mediada* que se suscita entre un *agente* y una o varias *herramientas psicológicas* (signos, sistemas de signos, sistemas semióticos, modos de mediación o tipo de herramientas culturales) es susceptible de comprensión a través de un proceso de internalización, pero también es susceptible de análisis y evaluación mediante las nociones de *dominio* y *apropiación* reflejadas en su capacidad representacional o en su capacidad de interpretación (Wertsch, 1999. pp. 82-98).

Por lo que toca a la noción de *apropiación* —explicada por Wertsch a través de la relación conceptual entre «*chuzhoy*» (ajeno, de otro) y «*svoi*» (lo de uno, lo apropiado)—, se muestra una forma de comprender a la *acción mediada* que sucede en lo que toca al uso del lenguaje, esto es: la relación entre *agente* y las herramientas psicológicas o signos (modos de mediación o tipos de herramientas culturales). Es aquí donde se ve claramente la conexión con la propuesta y reflexión de Delia Lerner respecto al planteamiento didáctico para el aprendizaje de la lectura y la escritura, enfocado a priorizar en la comunidad, el acto comunicativo y la socialización de la lengua escrita.

De esta forma se añade que “*la relación entre lenguaje y acción es una relación dinámica en el curso del desarrollo*”, propio del ser humano (Vygotsky, 2000. p.52). Por tanto, el lenguaje escrito adquiere una importancia clara en el desarrollo del niño/a, como parte de la

adquisición de acciones que implican tanto la solución y realización de tareas, la realización de trabajo, como un valor comunicativo, al igual que el lenguaje hablado.

Así, las Funciones Superiores del lenguaje presentes en el uso de signos y símbolos (herramientas psicológicas) son de suma importancia para el niño y la niña en su proceso de apropiación de la cultura. Vigotsky indica de estas Funciones Superiores que:

La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales. (Vigotsky, 2000. pp.53-54)

Cabe aclarar que, de acuerdo con el autor, se observa la importancia de una relación entre las Funciones Superiores y el entorno material donde se desarrolla el niño/a, es decir que el desarrollo del lenguaje permite al ser humano un tipo de apropiación del entorno material, así como de las herramientas materiales y simbólicas de su entorno, lo cual deja comprender el punto fundamental que tiene el lenguaje para el ser humano en general. Por lo anterior, la lectura y la escritura debe ser comprendida como *lenguaje escrito*, debido a que supone una relación con las funciones cognoscitivas y comunicativas, como bien indica Vigotsky.

De esto último se indica que hay una conexión profunda entre el desarrollo del lenguaje y el uso de los instrumentos psicológicos, similar a los instrumentos materiales, que afectan a las funciones psicológicas como la percepción y la atención (Vigotsky, 2000. p.57). Esto quiere decir que desde la perspectiva vigotskiana, a medida que se desarrolla el lenguaje en el niño/a, en el paso interpsicológico al intrapsicológico, en los procesos comunicativos y de aprendizaje, se introducen cambios que modifican estructuralmente los Procesos Psicológicos Superiores de manera compleja y eso supone una modificación de la relación del niño/a con su entorno. Una de las manifestaciones del lenguaje, sin duda, se observa en que:

Gracias a las palabras, los niños distinguen elementos separados, superando con ello la estructura natural del campo sensorial y formando nuevos (artificialmente introducidos y dinámicos) centros estructurales. El niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también de su lenguaje. En consecuencia, la inmediatez de la percepción «natural» queda sustituida por un proceso mediato y complejo; como tal, el lenguaje se

convierte en una parte esencial del desarrollo cognoscitivo del niño. (Vygotsky , 2000. p.59)

La importancia del lenguaje está manifiesta aquí tanto desde un punto social comunicativo y a su vez, desde un punto cognoscitivo, de acuerdo con el mismo autor. Sin duda, se entiende que el uso, el dominio, apropiación y el empleo de las herramientas psicológicas y signos auxiliares por parte de un agente (el niño o niña) modifica *“la fusión del campo sensorial y el sistema motor, posibilitando así nuevas formas de conducta”* (Vigotsky, 2000. p.62).

Por su parte, de la *atención*, Vigotsky indica que subyace de forma importante dentro de la estructura psicológica y de los PPS, al uso de las herramientas en relación con el éxito o fracaso de las operaciones prácticas: *“Con la ayuda de la función indicativa de las palabras, el niño comienza a dominar su **atención** creando nuevos centros estructurales en la situación percibida”* (Vygotsky, 2000. p.63). En el niño/a, esto implica un mayor control de su propia actividad, una mayor capacidad de elección en circunstancias específicas, así como una reorganización de su campo visual y espacial. En el desarrollo del lenguaje oral y escrito ocurre una reestructuración de las funciones psicológicas debido al mismo desarrollo del lenguaje. Así:

La transición de la estructura simultánea del campo visual a la estructura sucesiva del campo dinámico de atención se logra a través de la reconstrucción de las actividades separadas que son parte de las operaciones necesarias. Cuando ello sucede, podemos decir que el campo de atención se ha alejado del campo perceptivo y se ha desarrollado, al igual que un componente de una serie dinámica de actividades psicológicas. Vigotsky, 2000. p.64)

No obstante, para que acontezca esta *reconstrucción de las actividades separadas* a través del lenguaje que median la relación del niño con la solución de un problema u objetivo, se tiene que considerar el desarrollo de otra función psicológica superior: la memoria. Esta capacidad de reconstrucción que forma parte de las habilidades inscritas en los PPS en el ser humano, da una dimensión temporal a la acción. En palabras de Vigotsky, proporciona un *“campo temporal para la acción (que) se extiende tanto hacia adelante como hacia atrás. La futura actividad que puede incluirse en una actividad continua está representada por signos (...) el niño puede disgregar la operación en sus distintas partes, convirtiendo a cada una de ellas en un problema diferente que él mismo se formula con la ayuda del lenguaje”* (Vigotsky,

2000. p.64-66). Es por esto que se considera, siguiendo Vigotsky y a otros autores, que el ser humano tiene una dimensión sociohistórica, debido a que tiene una capacidad de reconstrucción donde emplea la función psicológica de la memoria usando el lenguaje.

Hasta aquí puede comenzarse a entender el papel y la importancia que tienen las Funciones Psicológicas en el lenguaje escrito: la atención, percepción y la memoria en la lecto-escritura entendida como una *acción mediada* que se da entre un agente (niño/a) y las herramientas psicológicas (signos, sistemas de signos, sistemas semióticos).

En este sentido, buscamos aproximarnos a lo que sucedió en la Zona de Desarrollo Próximo durante la pandemia, como una categoría que no logramos determinar por las propias cualidades restrictivas del escenario, pero que nos permite investigar otros elementos inherentes al enseñaje de la lecto-escritura. De esta forma, buscamos lo visible y observable en el desarrollo actual (Zona de Desarrollo Actual) de los niños y niñas que forman parte de la investigación, en lo que toca a los procesos con la lengua escrita, a través de ejercicios y actividades de lectura y escritura que se detallan en la metodología.

Respecto al escenario y el objeto de investigación, podemos agregar que en el desarrollo de los niños/as encontramos que se juega y jugó una articulación de varios elementos: el proceso de andamiaje y enseñaje donde intervino o intervinieron agentes más experimentados como mediadores para el desarrollo del niño/a en su apropiación y dominio de las herramientas psicológicas (signos) que implica la habilidad de la lecto-escritura; la modificación en los tiempos y espacios destinados a plantear la ZDP fuera de la escuela durante la pandemia; el uso de diversos modos de mediación como herramientas culturales materiales nuevas, donde se incluye el uso de las TIC durante la pandemia; un grado de dominio sobre herramientas psicológicas, signos, relativos a su aprendizaje de la lecto-escritura atravesado por el escenario de pandemia; el desarrollo del dominio del agente principal (el niño/a) sobre los diversos modos de mediación o herramientas culturales (materiales y psicológicas); un grado de dominio del niño/a sobre las herramientas psicológicas, un tipo de desarrollo de los PPS Avanzados que remite a un modo de desarrollo de las funciones psicológicas superiores como: lenguaje, memoria, atención y percepción; un desarrollo de la habilidad de la lecto-escritura que implica un grado de dominio, apropiación y uso sobre los modos de mediación como herramientas psicológicas por parte del agente (ej. del alfabeto, palabras, oraciones, capacidad representacional escrita, comprensión del lenguaje escrito, etc.)²; un tipo

² En este punto es viable inscribir en el análisis de las producciones de los niños y niñas en las actividades, algunas de las nociones de Ferdinand de Saussure, en la relación entre significado y significante, para la comprensión del lenguaje.

de vinculación especial con la cultura en términos de acceso y apropiación de ella por medio del desarrollo de la lecto-escritura; una tipo de desarrollo de los PPS Avanzados que se suscitó través de una Zona de Desarrollo Próximo que se implementó tele-comunicativamente, a distancia y en el hogar, donde se implica una relación especial distinta a la del espacio escolar regular.

En el texto *Instrumentos Psicológicos* de Alex Kozullin se sintetiza a la ZDP antes abordada con mayor profundidad, como un tipo de experiencia de aprendizaje mediada. Esta no sólo identifica “*los procesos cognitivos del niño que están plenamente desarrollados, sino también los que se encuentran en proceso de desarrollo en el momento de la evaluación*” (Kozulin; 2000. p.87). También, como se ha anotado anteriormente, se hace énfasis en que “*depende de una interacción cooperadora entre el niño y el adulto que representa la cultura y que le ayuda adquirir los instrumentos simbólicos necesarios para el aprendizaje*” (Kozulin; 2000. p.87). En esta mediación entre experto/adulto y niño, ocurre un enseñaje donde se busca principalmente que el niño aprenda las habilidades de la lectura y escritura inscritas en la asignatura curricular de la SEP *Lengua Materna*. El desarrollo de esto implica la apropiación del niño/a sobre la cultura y viceversa, en este sentido se entiende la *cultura de lo escrito* como lo asevera Delia Lerner.

Finalmente, hacemos énfasis en las condiciones materiales socio-históricas (siguiendo la línea marxista que toma de manera central la corriente vigotskiana), en lo que toca al planteamiento de la *acción mediada* con las herramientas materiales, debido a que el escenario de pandemia hizo uso de un tipo de herramientas materiales especialmente presentes en las TIC's. En este sentido, las condiciones materiales plantearon una modificación en el proceso de enseñaje durante la pandemia, así como un cambio en el tipo de relación comunicativa al cambiar los medios para entablar el proceso comunicativo entre el profesor/a y el alumno/a, tomando como intermediario a los padres de familia o tutores.

El apoyo en estas nociones y conceptos teóricos puede fungir como un camino que permita cuestionar, pensar, analizar y reflexionar los cambios en las formas de enseñaje y aprendizaje que acontecieron tras el escenario de pandemia en la comunidad educativa que se investiga, en la escuela “José S. Benitez” de la Alcaldía Tlalpan de la CDMX. Esto anterior tomando en cuenta las cuestiones sobre el programa y plan de estudios previo a la pandemia (que ya se han revisado de forma sintética), los cambios y vicisitudes curriculares que impuso la pandemia, así como las problemáticas que subyacen al planteamiento didáctico del sistema educativo desde antes de la pandemia, concentrando la investigación en el enseñaje y

aprendizaje de la lectura y escritura (lenguaje escrito) como un proceso eminentemente comunicativo.

CAPÍTULO II

ENFOQUE Y CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DE LOS PRODUCTOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS.

En este apartado mostramos las categorías aportadas por autores cuyos estudios han permitido conocer el desarrollo de la lectura y escritura en los niños, desde un enfoque Psicogenético, iniciado por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y desarrollados por otros autores como Sofia Vernons, Graciela Quinteros, entre otros.

Así pues, se puede describir que, desde el enfoque psicogenético, hay dos aspectos centrales en el proceso de desarrollo del lenguaje escrito de niño/niña por categorías; considerando que en términos cognitivos, producir una escritura implica para los niños tomar decisiones y comprender: cuántas letras hay que poner para escribir una palabra bien escrita, posible de ser legible o interpretable, desde sus propios puntos de vista.

La primera es de un corte cualitativo ya que se refiere a la necesidad de determinar cuál letra poner, entendiendo que esto exige al niño comprender e identificar las letras del alfabeto de su lengua (conocimiento de las letras y su identificación), siendo que el niño debe generar un largo proceso que inicia en una diferenciación del uso de letras, símbolos y números que puede utilizar el niño o la niña al escribir, sólo utilizando la escucha y la imaginación para determinar la escritura; hasta lograr reconstruir y comprender el sistema gráfico de escritura, es decir el alfabeto. La segunda categoría se centra en lo cuantitativo, lo cual exige al niño construir ideas acerca de cuántas letras poner al escribir una palabra o producir una palabra escrita; y es aquí donde se diferencia o no la longitud de letras que tienen las palabras, la importancia del corte y los espacios para la redacción de diversas palabras que conforman las oraciones y enunciados. La cantidad de letras depende de la concepción que tiene el niño del sistema de escritura, en cuanto al descubrimiento o comprensión de: ¿qué es lo que la escritura representa? Existen en el mundo muchas lenguas cuyos sistemas de escritura no son alfabéticos, por lo que esta pregunta deben hacerse los niños. En algunos sistemas de escritura como los silábicos por ejemplo (hebreo entre otras lenguas) cada letra representa una sílaba, en cambio en nuestro sistema alfabético requerimos más letras para representar una palabra porque nuestro sistema alfabético representa el sistema fonológico de la lengua,

debiéndose considerar entonces tanto las vocales como las consonantes de la palabra escrita. Pero si un niño aún no comprende que la escritura representa la forma oral de la palabra, sus criterios para determinar cuántas letras poner sólo podrán ser determinados por el niño a partir de criterios gráficos.

En función de estas dos grandes aspectos cognitivos relativos al conocimiento del alfabeto o sistema gráfico de escritura (las letras) y de la comprensión del principio alfabético (qué es lo que la escritura representa, es que se ha establecido distintos momentos del desarrollo de la escritura, entendidos desde la psicogénesis como “los sistemas de escritura “ que los niños de alguna manera inventan en su proceso de reconstrucción y comprensión del principio alfabético. Estamos entonces considerando sus aprendizajes en términos de la comprensión del sistema de escritura como uno de los aspectos esenciales a evaluar.

En estos términos, Emilia Ferreiro en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, determina cuatro categorías por las cuales transita la evolución de la escritura: pre-silábico, silábico, pre-alfabético y alfabético (Ferreiro, 1979). Asimismo, la maestra Graciela Quinteros complementa dichas categorías con dos vertientes en cada una: por un lado, se tiene a la fase “inicial” y por el otro a la “avanzada” (Quinteros, 2022). Esta ampliación permite la evaluación del desarrollo de alfabetización de los niños y niñas, y la clasificación de los mismos en tales categorías.

De esta manera, las autoras muestran la anterior clasificación basándose en características específicas. Primero, en la fase pre-silábica los infantes guían su escritura con criterios gráficos. No hay relación entre los criterios cualitativos y cuantitativos. De esta manera se integran en dos fases llamadas Pre-silábica Inicial (P-I) y Pre-silábica avanzada (P-A):

‘En P-I la escritura representa el nombre de las cosas. Suelen ser cadenas de pseudoletas, palitos y bolitas, líneas que van de un lado al otro de la hoja porque no tienen criterios para saber cuántas letras poner ni cuáles, ni en qué orden. Estos niños requieren poder trabajar con el eje cuantitativo, es decir, controlar la cantidad de letras para pasar al siguiente nivel.

En P-A comprenden que una palabra escrita es un conjunto de partes (letras) dispuestas en cierto orden y linealmente. Construyen normas gráficas que les permiten saber cuándo una palabra está bien escrita o no: hipótesis de variedad interna: debe tener letras distintas para que “pueda decir algo ahí” o “pueda leerse”; y la palabra escrita debe tener una cantidad mínima de letras para que pueda leerse.’ (Quintero, 2022. Pág.20)

Posteriormente, encontramos el segundo nivel: el Silábico. Quien se encuentra en esta etapa logra comprender la relación bilateral entre la oralidad y la escritura y la descomposición silábica de las palabras. También se clasifican en dos fases, Silábico Inicial (S-I) y Silábico Avanzado (S-A):

‘En S-I no hay predominio de valor sonoro convencional; silábicos estrictos, no representan casi en ningún caso más de una letra por sílabas.

En S-A logran poner más de una letra por sílabas, pero sólo en muy pocas con mucha dificultad.’ (Quintero, 2022. Pág. 21)

El tercer nivel es el Silábico-Alfabético. Aquí hay un predominio del uso de sílabas por palabras, sin embargo la *descontextualización* del conocimiento aún se dificulta en esta etapa, es decir, el papel del que enseña (el agente más experimentado en términos vigotskianos) aún es importante para que el aprendiz realice las actividades de escritura. Igualmente se clasifican en Silábico-Alfabético-Inicial (SA-I) y en Silábico-Alfabético-Avanzado (SA-A):

‘En SA-I cambian mucho de escritura de palabra a escritura de oración, en esta última se vuelven silábicos porque la unidad a representar es más larga y tiene varias palabras, pierden control en el análisis oral de las palabras.

SA-A. Durante esta fase se está ejercitando y reforzando el armado de sílabas para la formación de palabras y oraciones.’ (Quintero, 2022. Pág. 22)

Por último el cuarto nivel es el Alfabético. En este nivel las palabras se van formando sin interrupción de letras. Asimismo las conjugaciones para oraciones se formulan de manera concreta. Aquí ya se implica un grado de *descontextualización* visible, el cual remite a un grado de interiorización o internalización de los signos o sistema de signos, que es precedido por los anteriores niveles. Este nivel también consta de dos fases, Alfabético Inicial (A-I) y el Alfabético Avanzado (A-A):

‘En A-I la atención se logra concretar al escribir palabras sin gran extensión, la **memoria** está latente al recordar sonido y forma de las letras que construyen las palabras.

En A-A el trazo gráfico es uno de los criterios que se denota en esta fase, denotan conocimientos básicos gramaticales, entonaciones, diferenciaciones entre mayúsculas y minúsculas, etc. (Quintero, 2022. Pág. 23)

2.1 Adquisición del sistema de escritura y la lengua escrita.

Ahora bien, en lo que toca al *trazo gráfico* partimos de las aportaciones que Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desarrollaron desde diversas perspectivas referentes al nivel de escritura del niño/a (Ferreiro y Teberosky, 1979). Es importante aclarar que el trazo gráfico en primaria hace referencia a la motricidad en potencia con respecto a dos objetos en juego, una hoja de papel y el lápiz. Estos sistemas de escritura están en un plano en que el niño internaliza el significado y significante de lo escrito con respecto a lo aprendido en preescolar, y así presentar el nivel de dominio que tiene el niño/a al escribir. Nemirovsky, guiándose desde los trabajos de estas dos autoras, plantea e incorpora la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Al abordar esto desde el proceso de alfabetización, a la vista de cómo está escribiendo el niño/a dentro del sistema de escritura alfabetizado propuesto por Ferreiro, Myriam Nemirovsky nos comparte:

‘Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. (...) Con esa distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.’ (Ferreiro, E. citado en texto de Nemirovsky 1991. Pág. 2)

Entendemos pues, que la producción de escritura en el niño/a es primitiva en las primeras fases. No comparte una comparación con lo que debería ser en la escritura social, pero el agente que está aprendiendo intenta plantear lo visto a su manera de escribir. Hay trazos gráficos interrumpidos y relacionados al poco dominio que tiene el niño/a con el material de escritura, es decir, respecto de lo que cree que realmente está escribiendo.

Al avance de su desarrollo en los siguientes niveles más avanzados de alfabetización, se muestra lo que Ferreiro denomina las exigencias cualitativas y cuantitativas de la escritura: el número de letras y el conocimiento de las variaciones de estas mismas. De esta forma sabemos que:

‘Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo (...) En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pauta sonora de la palabra, sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad)’ (Ferreiro, E. citado en texto de Nemirovsky 1991. Pp. 3-4).

En este segundo nivel hay cierto control del niño/a al momento de escribir las cantidades de trazos gráficos dependiendo de la cantidad de lo que le pidan escribir, y depende del agente si estas gráficas son similares o tienen trazos diferentes.

En el último nivel “*se empieza a establecer relación con aspectos sonoros y gráficos*” (Ferreiro, E. citado en texto de Nemirovsky 1991. Pág. 5). Asimismo, se propone el desarrollo del sistema de escritura: *la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética*, que ya se han explicado.

Con esta propuesta, Nemirovsky hace visible la necesidad de otros elementos para que propicien el desarrollo del nivel de escritura desde la práctica hasta la dinámica que proponen las instituciones educativas para implementarlo por más horas en su sistema. Es aquí cuando entran los agentes que intervienen en tal aprendizaje, así como, la responsabilidad educativa, encargada de generar una situación de enseñanza. Ahora bien:

‘los niveles reseñados no necesariamente guardan relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista’. (Nemirovsky, M, 1991, Pág. 23)

En conclusión para este apartado, se supone que en segundo grado, lo estipulado por la SEP es que el niño haya comprendido ya el principio alfabético y que se ubique más bien en un nivel de A.A (Alfabético-Avanzado), lo cual conlleva que: se haya apropiado del alfabeto utilizando con propiedad toda las letras y aún más, hayan logrado comprender la organización gráfica basada en la noción de palabra escrita; es decir, identificando espacios entre palabras y el uso de signos de puntuación y aspectos esenciales en términos ortográficos (mayúsculas- minúsculas, por ejemplo). Es decir, ir más allá de un simple análisis alfabético,

integrando aspectos esenciales de la organización gráfica de los textos. Este nivel conlleva en términos vigotskianos la internalización de los procesos cognitivos correspondientes a la apropiación del sistema de escritura.

De esta manera podemos entender que:

‘Si nos centramos en las características textuales se puede decir que los textos producidos en los tres primeros cursos de Educación Primaria se caracterizan por carecer de una estructura lógica de la información (introducción, cuerpo y conclusión); se limitan a enumerar ideas principales, escriben sólo la información que consideran relevante pero dejan de lado los detalles o ignoran la información que desconoce su lector, al igual que no toman en cuenta el registro a emplear para elaborar el escrito.’
(Albarran, 2010, Pág.11)

2.2 Apropiación del lenguaje que se escribe y los discursos del lenguaje narrativo y descriptivo.

Con base en la cita anterior también se puede hablar de una *composición textual*, lo cual determinará la fluidez con la que el agente logra una redacción con coherencia³ y relación entre las ideas. Una buena composición textual logrará tener la introducción, el cuerpo y la conclusión y en este contexto se vislumbran dos tipos de composición la reproductiva y la productiva es decir:

La reproductiva es un ejercicio mecánico (copia) en el cual interviene un número mínimo de procesos (lexicales y motores) (...) En cuanto a la escritura productiva se considera una actividad en la cual se procesan algunas de nuestras ideas o conocimientos a través de rasgos gráficos. Esto sucede, por ejemplo, cuando se elabora una carta, se argumenta o se narra un suceso, ya que se están transformando las ideas en palabras

Por otro lado, los textos descriptivos tienden a tener un corte en las ideas sin lograr detallar el objeto a diferencia del narrativo. (Matínez, J, 2010, Pág.36)

Es importante mencionar que para los efectos del presente trabajo, se clasificó la composición textual de los ejercicios de los alumnos en completo, medio e incompleto, haciendo alusión a la

³ Según la RAE, la coherencia es vista, como la manera en que se unen o relacionan dos o más cosas. Para efecto del presente trabajo es tomado en cuenta como la manera en que se relacionan las palabras para plasmar una idea de lo que el agente quiere transmitir.

relación entre las palabras escritas y la manera en que se logran redactar un inicio, desenlace y el fin de la historia redactada.

Por otro lado, Ana Kaufman en *Hacia una tipología de los textos*, propone cuatro tramas presente en cada texto: narrativa, descriptiva, argumentativa y conversacional. La trama **narrativa** “*presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal*”; la acción, los personajes y la trama son pilares fundamentales en la creación del texto, y también el orden temporal y los verbos dan sentido a este (Kaufman, A, 1993, pág. 95).

Por otro lado, en lo **descriptivo**: “*se considera texto de trama descriptiva a todo aquello que presenta, preferentemente, especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos*” (Kaufman, A, 1993, pág. 95-96). Se desarrolla una estructura en la que los adjetivos y sustantivos son parte relevante de este texto, lo que propone una base de información breve pero fructífera al momento de mostrar un todo del objeto en cuestión.

Debemos comprender que el proceso de desarrollo de la escritura y la lectura en estos niveles corresponden a un desarrollo a partir de actividades cognitivas que se ejercitan en continuidad, a manera de hábito, dentro de la vida del *agente* de un espacio intersubjetivo que deriva un grado intrasubjetivo o de interiorización del propio conocimiento. También es importante mencionar que el desarrollo de la lectura y escritura corresponde al aprendizaje de un lenguaje que se inscribe en un proceso comunicativo.

En este sentido es importante mencionar que el proceso de comunicación al nivel en el que se aborda la presente investigación los alumno/as comienzan a llevar su conocimiento del lenguaje a un nivel más abstracto y avanzado en donde se requiere de procesos mentales-cognitivas y habilidades motrices. En este supuesto se habla de la creación de **composiciones textuales**, estas son definidas como el “*producto de la acción de escribir y/o al proceso cognitivo presente en la elaboración de ésta*”(Albarran, 2010, Pág.18). En otras palabras, es una acción que conlleva el uso de lápiz y papel para plasmar ideas con coherencia, sentido y significación.

La **composición textual** para la edad de entre 5 a 7 años se va conformando por la diferenciación de aspectos sonoros con respecto a gráficos escritos, lo que correspondería a lo que anteriormente se denominó como *adquisición de la gramática y las características textuales*. El escribir un texto representa entonces, un momento de descriptivo-narrativo dependiendo del grado de interiorización y conocimiento del signo, es decir, a un nivel

fonético por recordar los sonidos por medio de la pronunciación de lo que es primero sílabas y posteriormente consonantes que se conjugarán con vocales.

Así por ejemplo, un niño en *fase silábica* comenzará a generar una composición textual siguiendo sus sonidos y redactando de acuerdo a sílabas compuestas. El aspecto cuantitativo sobresale en esta fase: un ejemplo muy claro es cuando el agente intenta escribir “mamá”; al estar en un dictado con algún nivel de andamiaje se le dará la instrucción de escribir la “eme” y entonces lo redactará literal. La diferenciación de las letras y las sílabas en esta etapa son aún difusas.

Por otro lado en una etapa intermedia se encuentra la *fase silábica-alfabética*, el niño/niña ocasionalmente repetirá los patrones antes descritos escribiendo las sílabas con una, o a veces más letras. En la última fase descrita, la cual se abordará más adelante, es la *alfabética*. Se describe como la manera más convencional de escribir, para poder pasar a las reglas gramaticales en una etapa más avanzada después. Sin embargo saber producir una palabra escrita en términos de un sistema alfabético es solo un aspecto central pero no único porque el niño tiene que también poder producir un discurso escrito, un Texto escrito, lo cual implica el desarrollo del lenguaje en términos de la posibilidad de escribir narraciones bien escritas o también descripciones. Es decir, si hasta el momento hablamos de los procesos relativos a comprender el sistema de escritura ahora es necesario que el niño también desarrolle el “lenguaje que se escribe” (lo anterior sería el lenguaje escrito y este el lenguaje que se escribe), en tanto discurso. Esto requiere de un largo proceso para desarrollar las formas adecuadas de producir discursos escritos siendo que en este nivel del desarrollo (segundo grado) se trata de producir lenguajes narrativos básicos (estructura cuento escrito, en la escuela aparece como cuento o leyenda, usualmente por ser parte de la cultura infantil), y también el lenguaje descriptivo (que conlleva desarrollar formas pertinentes y objetivas de describir aspectos, fenómenos, cosas o personas del mundo). Esto conlleva un gran esfuerzo para el niño porque el lenguaje oral que ha logrado desarrollar hasta este momento (cuando cuentan historias orales, etc) no es suficiente para producir una narración escrita, ya que por ser un lenguaje que no se da cara a cara, requiere de una formalidad mayor en cuanto al uso de estructuras gramaticales en la construcción de oraciones “escritas”. Si en el aprendizaje del sistema de escritura el niño tiene que reinventar y descubrir el sistema fonológico de su lengua del cual depende la escritura alfabética; durante esta etapa tiene que redescubrir y ser consciente de aspectos centrales del sistema gramatical (estructura lógica) y semántico de su lengua, así como en cuanto a la organización de un discurso y estrategias discursivas. Este nivel está fuertemente asociado a la construcción de una identidad como lector y escritor, es

decir a la noción de que todo escritor debe tener con respecto al destinatario de su texto lo cual le permite que su texto sea interpretable, condición básica de cualquier lenguaje, en tanto medio de comunicación. Por tal motivo podemos afirmar que aprender estos aspectos implica adentrarse en una comunidad de personas que escriben, y escribir para interlocutores reales con objetivos específicos bien conscientes y con claridad en cuanto a lo que se quiere comunicar. Esto conlleva comprender e integrarse a una cultura escrita.

La finalidad de todo este proceso en donde se pretende el enseñaje y aprendizaje es poder generar *composiciones escritas*, textos con significado y también posibilitar el proceso comunicativo a través del lenguaje escrito, así como el acceso a la cultura de lo escrito. Por ello es importante mostrar y entender el proceso de aprendizaje y enseñaje por el que transitan y han transitado los niños y niñas de segundo año de primaria en la escuela “José S. Benitez”, tomando como consideración central el escenario educativo que se desplegó y estableció durante la contingencia sanitaria del virus del Covid-19.

SEGUNDA PARTE

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

CAPÍTULO III

EXPOSICIÓN DE LA METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN

Este trabajo se desarrolló desde un estudio de tipo cualitativo, empezando a indagar sobre las bases que dirigen este tipo de investigaciones y tomando como precedente que la *“investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ahí afuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior, asociado a experiencias de los individuos, sus interacciones y comunicaciones”* (Kvale, S. , 2011, pág. 12). De esta manera, para el trabajo cualitativo se emplearon distintos recursos para la intervención de campo.

Primero tomamos como herramienta global de apoyo de la investigación a la *observación participante* para la realización de las actividades con los niños y niñas de los dos grupos de segundo año de la primaria “José S. Benítez” de la CDMX en la alcaldía Tlalpan, para explorar la didáctica de trabajo sobre la lecto-escritura y las actividades mismas. También se hizo uso como herramienta de apoyo en los dos tipos de entrevistas semi-estructuradas con cada profesora y una entrevista grupal con 5 tutoras de los grupos.

De esta manera, teniendo en cuenta las aportaciones de Angrosino, tomamos para uso de la intervención a la observación participante, entendida como *“forma peculiar en la que el propio autor que está en la investigación se adentra en el campo para poder abastecerse de lo que la comunidad puede ofrecerle”*, más que como un método en sí mismo (Angrosino, M.; 2012. pág. 39). Es decir:

“Analizar la observación participante implica, pues, analizar lo subjetivo; supone revisar la distancia social y cultural respecto a aquello que se mira. Pero escribir sobre observación participante es también, aunque en menor medida, escribir sobre la participación”. (Guasch, Óscar., 1997, pág. 11)

Debido a esto los tres investigadores estuvieron en comunicación constante con la escuela, buscamos un ajuste constante en torno a los tiempos y las actividades a realizar, accesibles para todos. Junto con las autoridades escolares, las profesoras, los niños y niñas de segundo grado con quienes realizamos las actividades en dos distintas sesiones y las tutoras, los investigadores buscamos generar una participación que se acompañó por una observación del espacio simbólico y material constante desde el momento en que accedimos a la institución escolar.

En un segundo momento, desde la noción de acción participativa, se aplicó una serie de actividades a los niños y niñas en dos sesiones distintas: una para evaluar y observar el trabajo con la lectura y otra para evaluar y observar el trabajo con la escritura. Así, las actividades con los niños estuvieron directamente enfocadas en todo momento a lo que corresponde a la enseñanza de la lengua escrita. Tomamos como premisa que:

“La investigación acción participativa es una manera intencional de dar poder a las personas para que puedan asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida”. (Salazar, 1992, citado en Durston, J. & Miranda, M, 2002, pág. 48)

A través de las actividades realizadas con los niños y niñas, intentamos presentar dinámicas que nos dejaran evaluar, pero al mismo tiempo contribuir con una actividad dentro de la comunidad escolar. Buscamos brindar a la comunidad puntos objetivos en lo que toca a la situación escolar con la lectura y la escritura, que le permitiera reflexionar y, en dado caso, apoyar en la comprensión de la enseñanza actual con la lectura y la escritura.

Durante la intervención buscamos localizar puntos que proporcionaran un panorama a la escuela y a la comunidad misma sobre la situación actual de los niños y niñas de segundo grado en torno a la lectura y la escritura, luego de la pandemia, con la intención de orientar la comprensión de las problemáticas desveladas y proponer soluciones viables. Se inició la búsqueda intentando superar las barreras que supone la jerarquización que pueda formarse entre nosotros como investigadores y la comunidad escolar.

3.1 Población y Cronograma de la intervención de campo.

La población con la que trabajamos para esta investigación se conformó por niños y niñas de entre 6 y 8 años que cursan el segundo año de primaria en la escuela pública de jornada ampliada “José S. Benitez”, cabe resaltar que las escuelas con estas prácticas educativas responden al objetivo de:

“[...] mejorar y reforzar los aprendizajes de los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria en el Distrito Federal, a través de la ampliación de la jornada escolar en planteles educativos sin turno vespertino. Esta situación implica priorizar la prolongación de la jornada educativa respecto al horario tradicional, planteando un esquema de atención educativa que conjugue la oferta de servicios y los derechos laborales que asiste al personal, en razón de las

plazas que ostentan. Su diseño y arranque data del Ciclo Escolar 2009-2010, periodo en el que el modelo se definió e implementó. Por su naturaleza, es de innovación en la administración de recursos humanos”. (Alvarez, R. 2005, Pág. 2)

Con ellos y ellas realizamos dos actividades dinámicas y expresivas para evaluar su aprendizaje de lectura y escritura. Observamos sus capacidades creativas, de dominio y apropiación de la lengua escrita respecto a las herramientas psicológicas en dos ejercicios. Se realizó la intervención en los grupos “A” y “C”. Por tanto, contamos con el apoyo de dos profesoras, el personal de la escuela y las autoridades de la misma que forman parte de la población que hizo posible la intervención. También contamos con el apoyo de 5 tutoras para la realización de la entrevista grupal y con más de 40 padres de familia que respondieron una entrevista cerrada.

Respecto a los periodos de tiempo destinados a la intervención se llevaron a cabo en el trayecto de una semana con los dos grupos (A y C). Nos ajustamos a los tiempos escolares en función completa del horario escolar establecido por la misma institución a la que nos presentamos. Se planearon con programas y herramientas metodológicas diseñadas las dos sesiones con cada grupo en el mes de mayo. Cada una de las dos sesión de actividades de lectura y escritura fueron dentro del salón con cada grupo de manera correspondiente. Por tanto, tuvimos cuatro sesiones en total con cada grupo de niños y niñas: dos sesiones de lectura y dos de escritura, una sesión con cada grupo. La entrevista y diálogo con las profesoras también se realizó en el espacio que la institución nos brindó, al interior de un cubículo, en un horario fuera del periodo lectivo de los niños y niñas.

Para la realización de la entrevista grupal con las 5 tutoras, la escuela nos brindó un salón especial en un día de la misma semana. Este día no hubo clases, debido a que se ocupó para la limpieza de los salones. Aquí pudimos darnos cuenta que las características de las familias que predominan en esta escuela se integran por, por lo menos un padre de familia que laboraba fuera de casa durante el escenario de pandemia, hijos (la mayoría con 1 a 3 hijos) y en algunas casos familiares como abuelas o abuelos, tíos o primos forman parte de ese núcleo familiar. En el caso de la entrevista cerrada, fueron las profesoras de cada salón las que nos apoyaron para poder aplicarla a los padres de familia y tutores.

De esta forma presentamos la programación de nuestra intervención:

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN POR DÍA

Mes	Lunes 23	Martes 24	Miércoles 25	Jueves 26	Viernes 27
Mayo 2022	23 SESIÓN 1 GRUPO A (DE 8:00-9:00 AM) Y GRUPO C (10:00- 11:00 AM), ACTIVIDAD DE ESCRITURA	24 SESIÓN 2 CON GRUPO A (DE 8:00-9:00 AM) Y C (DE 9:00-10:00 AM), ACTIVIDAD DE LECTURA	25 SESIÓN 3, ENTREVISTA CON A CON DOCENTES GRUPO A (DE 10:00-11:00 AM) Y C (DE 9:00-10:00 AM)		26 SESIÓN 4 ENTREVISTA GRUPAL CON LOS PADRES DE FAMILIA

Cuadro 8. Programación de intervención por año, mes, día y tiempo estimado

CRONOGRAMA PROPUESTO POR LA ESCUELA “JOSÉ S. BENÍTEZ”

PROGRAMACIÓN PROYECTO			
DEP	SESIÓN 1/LUNES	SESIÓN 2/ MARTES	SESIÓN 3/MIÉRCOLES
8:00- 9:00	2° C	2° C	2° C
9:00 - 10:00		2° A	2° A
10:00 - 11:00	2°A		Entrevista/docentes
			2° C 9-10 2° A 10-11
	SESIÓN 4/ JUEVES	SESIÓN 5/ VIERNES	
8:00- 9:00	2° C	2° C	
9:00 - 10:00	2° A	2° A	
10:00 - 11:00			

Cuadro 9. Programación propuesta por la escuela “José S. Benitez”

3.2 Actividades realizadas con niños y niñas

Para la intervención con los niños y niñas de los dos grupos (A y C) de segundo año, se diseñaron dos ejercicios diferentes: uno para evaluar la escritura y otro para evaluar la lectura. El primero que se aplicó fue el ejercicio de escritura, el primer día de la intervención. Para el día dos, el segundo ejercicio que se aplicó fue el ejercicio de lectura. En este orden los presentamos a continuación.

ESCRITURA

A partir del libro de Miguel Murugarren, "*Animalario universal del Profesor Revillod: fabuloso almanaque de la fauna mundial*" (Sáez, J. 2003), en una sesión de una hora con cada grupo (2° A y 2 °C) se trabajó la actividad de escritura. Consistió en que a través de un animal irreal o fantástico pudieran proyectar y emplear sus destrezas en las acciones de la escritura. Se les presentó una hoja cuadriculada (cuadro grande) en donde estaba impreso en la parte superior la imagen del animal.

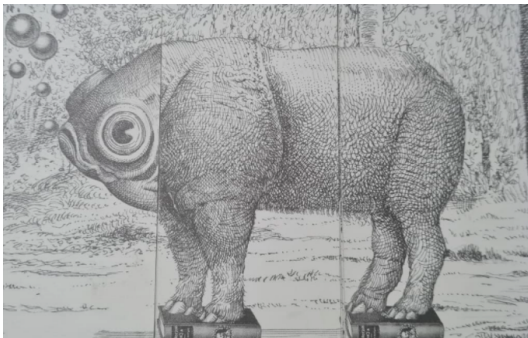


Imagen 1 y 2. *Animales compuestos de diferentes partes*. Tomados del "*Animalario Universal del profesor Revillod: fabuloso almanaque de la fauna mundial*".

Se les dio las instrucciones a los niños y niñas. A través de su imaginación, creatividad y dominio de las *herramientas psicológicas*, tenían que dar un nombre al animal y describir sus características físicas, su temperamento, lugar de procedencia e información. Con el fin de apoyarlos se ejemplificó la actividad. Previamente se les presentó una imagen ampliada de un animal siguiendo con las indicaciones. En el ejemplo, el animal fue nombrado "*Trinopa*". Luego, se generaron preguntas en torno a ese "animal": *¿En dónde vive? ¿Qué come? ¿Cómo es su cuerpo?* con el objetivo de que pusieran atención a los rasgos físicos ya evidentes. También se hicieron preguntas sobre el temperamento y la personalidad del animal, ejemplificado, para poder dar a los niños un bosquejo de cómo podrían describirlo. Luego, se les repartió una hoja cuadriculada (cuadro grande), con cuatro animales diferentes. Los niños estaban sentados en parejas así que se les dio dos animales diferentes por cada niño. La primera indicación fue poner su nombre, fecha y grupo en la parte superior de la hoja. Posteriormente se les pidió que le otorgaran un nombre/especie al animal y pusieran la descripción en la debajo. Luego se escribió en el pizarrón: *¿Qué pasaría si tu animal se encuentra con el animal de tu compañero que está junto a ti?*

Con este ejercicio se obtuvieron productos de su capacidad representacional con la escritura.

Comprendimos que en la actividad el niño/a se relacionó con una serie de herramientas culturales específicas (materiales y psicológicas) previamente adquiridas, aprendidas, apropiadas, interiorizadas, presentes durante el ejercicio diagnóstico que se le aplicó. Por ello en el análisis se inició una reflexión desde el establecimiento de la *acción mediada*, que se desarrolló previamente, la cual pudo reflejarse en los ejercicios entre el agente (el niño) y las herramientas culturales (materiales y psicológicas) a la hora de aplicar nuestra actividad.

Al realizar la actividad de escritura cuestionamos a los alumnos/as sobre ¿qué pasaría si el animal de él/ella y el de su compañero de junto se llegaran a conocer? Tuvieron que desarrollar un diálogo entre ambos personajes en forma de historieta. Por último, los alumnos redactaron su cuento favorito.

Ahora bien, en los procesos de lectura y escritura que los niños y niñas proyectaron, corresponden a una vía de análisis de lo que Vigotsky denominó *Procesos Psicológicas Superiores Avanzados* desde el nivel de interiorización, dominio y apropiación de *herramientas psicológicas*, manifiestas en sus procesos representacionales, es decir: este trabajo buscó poder reflejar el dominio de signos o sistemas de signos, específicamente con el lenguaje escrito. El trazo, su capacidad representacional en el uso de palabras, de ideas, de significados con base en la imagen del animalario, implicaron un nivel de atención y memoria con respecto al uso y dominio de los signos aprendidos o no aprendidos previamente. Esto remitió al proceso de aprendizaje en la pandemia, en la escuela a distancia y en su proceso de reincorporación a clases presenciales. Tanto en la actividad de escritura como en la de lectura que se realizaron, reflexionamos el proceso de aprendizaje y de enseñanza, partiendo directamente de sus representaciones en el papel y los antecedentes investigados.

Es importante no perder de vista el hecho de que nos encontramos con niños/as que ya han tenido un proceso de desarrollo previo, trastocado por la pandemia, donde se involucraron diferentes factores, como se mostrará en el desarrollo del análisis. Para ello tomamos en cuenta la manera como el desarrollo, según el enfoque vigotskiano, se da en dos planos: el plano social que está compuesto por las relaciones sociales interpsicológicas, y el plano psíquico que corresponde al plano intrapsicológico. Así, los ejercicios permitieron reflexionar acerca del estado de internalización del lenguaje escrito en el niño, en términos de apropiación y dominio, siguiendo los conceptos de James Wertsch.

LECTURA

Para el desarrollo de la actividad de lectura, durante una sesión de una hora con cada grupo (2° A y 2° C) diseñamos una fábula llamada "*La Zorra y la Pantera*". El ejercicio se hizo a partir de una fábula tomada de internet que se reelaboró por el equipo de investigación, tomando en cuenta los aportes de Ana Kaufman (2009). Luego, como dinámica iniciamos a leer de manera conjunta, tanto los niños y niñas como nosotros, en voz alta la lectura, dos veces respectivamente con cada grupo. Posteriormente, ellos tuvieron la libertad de releer su texto en una hoja que se le entregó a cada uno con la misma fábula leída. La hoja contenía el texto y la ilustración. Se anotaron en el pizarrón 6 preguntas sintéticas con base en la lectura, acorde a su edad. Durante toda la hora de aplicación de la actividad tuvieron una hoja con la fábula y la ilustración de cada alumno y alumna y aparte otra hoja para anotar sus respuestas. Esta actividad tuvo como propósito, desde la perspectiva vigotskiana, poder ver las implicaciones sobre el grado de dominio y apropiación del niño en la lengua escrita (herramientas psicológicas) con base en el mensaje moral contenido en la fábula "*La Zorra y la Pantera*", así como también poder visualizar la fase en la que se encuentran los niños al poder crear una composición textual con base en criterios ya antes descritos. . El grado de dominio y apropiación de las herramientas psicológicas se manifestó de acuerdo con: 1) su grado de comprensión del mensaje de la fábula; 2) su grado de comprensión de las preguntas específicas; 3) el contenido de sus respuestas representadas en el papel y 4) dominio representacional en el uso de la letra escrita en el papel con el lápiz en la hoja cuadrículada. Esto nos permitió reflexionar sobre su desarrollo de la habilidad de lectura, en grados de *interiorización, internalización y descontextualización*, hasta el momento conseguido en cada alumno y alumna a través de su proceso de enseñaje previamente acontecido.

Esto implicó una Zona de Desarrollo Actual, la cual responde a un proceso de aprendizaje sucedido previamente en una Zona de Desarrollo Próximo, durante el periodo de pandemia y un proceso de adaptación a clases presenciales. Así, si tomamos en cuenta la fecha de aplicación, se tenían poco tiempo de su reincorporación total a clases presenciales: tenían una semana de reincorporarse completamente a clases presenciales de manera regular.

Para esta actividad es importante destacar la relación imagen-texto en el diseño. La imagen no sólo tuvo la función de ilustrar de forma literal, es decir plasmar una sola palabra, sino de contribuir a la comprensión del texto mismo. Para entender esto nos basamos en la relación que establece José Rosero entre la imagen y el texto, en la forma que llama "*Vasallaje*" (Rosero, 2010). En su texto "*Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro*

del álbum ilustrado". El vasallaje se define como imagen decorativa del texto. Sin embargo, también tiene algunos elementos de simbiosis y de clarificación, pues ilustró muy bien la situación entre los personajes de la fábula, y el mensaje moral que contiene el texto.

El texto no sólo dio la oportunidad de reflexionar el mensaje moral de la fábula con los niños y niñas, sino que permitió analizar las formas como posiblemente empleen sus herramientas psicológicas en la acción mediada establecida durante la lectura entre el texto y el trabajo de comprensión para la solución de las seis preguntas.

La actividad duró aproximadamente una hora, contando el tiempo de lectura grupal, de lectura individual y de resolución de las seis preguntas. Luego, la actividad se acompañó de observación participante. Hubo niños y niñas que terminaron primero y otros que no lograron completar la actividad. También se logró observar que los niños que ya tenían desarrollada la capacidad de lectura, aún empleaban la señalización con el dedo índice en la hoja que tenía la fábula con la imagen.

Se hizo un registro de la narrativa del niño o niña a partir de su lectura del texto y sus respuestas a las siguientes preguntas que fueron anotadas en el pizarrón y dictadas a todos los alumnos y alumnas de cada grupo:

1. **¿En la fábula qué es la belleza?**
a) *El aspecto físico* b) *Los valores* c) *El aspecto físico y los valores*
2. **Describe el personaje de la Zorra**
3. **¿Por qué crees que cambió la Pantera al final?**
4. **¿Cuál es tu personaje favorito?** a) *Pantera* b) *Zorra*
5. **¿Por qué es tu personaje favorito?**
6. **¿Qué te gustó de la fábula?**

Como se apuntó, las preguntas fueron orientadas a partir del texto de Kaufman (Kaufman, Ana. 2009). En este sentido, se buscó una evaluación en la lectura de aspectos específicos, como los de la pregunta 2 y 3. Por su parte, en la pregunta 4 buscamos *descubrir correferencias*, planteando una diferenciación en el cambio de un antes y un después del personaje de la pantera. Por último, la pregunta 1 y la pregunta 5 tuvieron por objetivo establecer una relación libre entre el contenido del texto y el niño o niña.

Es necesario destacar que observamos durante el proceso de investigación, y con los datos previos a la intervención, que la escuela no es la única influencia en el aprendizaje de la

lectura y la escritura en el niño o niña, sino que también influyen elementos de la familia y otras influencias sociales.

Para poder ver una parte del grado de aprendizaje adquirido referente a la lectura es necesario recalcar nuevamente el papel que tuvo la *acción mediada* respecto al grado de dominio y apropiación del lenguaje escrito de niños y niñas, en lo que toca al uso de herramientas culturales (materiales y psicológicas).



Peleaban otro día la zorra y la pantera acerca de la belleza. La pantera celebraba y alababa las manchas de su piel, el color de sus ojos y la gracia de su andar.

Entonces la zorra muy humildemente le respondió —¡Mucho más hermosa me considero a mi misma, no por las apariencias de mi cuerpo sino por mi modestia, mi generosidad, mi amabilidad, mi honestidad, mi responsabilidad y mi buen espíritu!—.

Días después, la pantera volvió a hablar con la zorra, diciendole —te admiro por tus cualidades, creo que sin esos valores mi belleza quedaría escondida—.

Fábula hecha con base en el sitio web: www.energuate.com

3.3 Actividades realizadas con docentes y padres de Familia.

Luego de la actividad con los niños y niñas en cada uno de los dos grupos (A y C), se realizaron tres tipos de entrevistas: una entrevista individual a cada profesora de los grupos con los que se llevaron a cabo las actividades; una entrevista grupal a 5 tutoras de ambos grupos; y una encuesta cerrada a todos los padres de familia y tutores de ambos grupos. En lo que sigue presentamos los diseños que se ocuparon en la intervención para las diferentes entrevistas.

ENTREVISTA A PROFESORES

Para la elaboración de la entrevista se eligió, por la duración, a la entrevista semiestructurada. A diferencia de la entrevista a profundidad o la entrevista cerrada, la entrevista semiestructurada plantea una coordinación a través de temas u objetivos establecidos. Tal como la describe el psicólogo de la educación Steinar Kvale. (Kvale, 2011), la entrevista ayuda a establecer un panorama de preguntas abiertas y una escucha dirigida al entrevistado. Con esta descripción estructuramos una entrevista con base en objetivos, ejes temáticos y preguntas ejes, para obtener información respecto al papel del docente en nuestro objeto de investigación. Estos son: el aprendizaje de la lectura y escritura en el contexto que se vivió con el programa “Aprende en casa” y la escuela a distancia a raíz de la contingencia sanitaria en niños y niñas de segundo año de primaria.

Durante la entrevista se involucró la narración de su relación con los alumnos y alumnas, padres de familia o tutores, su situación y circunstancia particular, su relación con la institución educativa, el planteamiento curricular y el uso de nuevas herramientas y técnicas para el enseñaje de la lectoescritura, principalmente.

Cabe resaltar que a través de estas temáticas se buscó generar una inspección aproximada sobre los elementos que estuvieron implicados en el *enseñaje* durante la pandemia a distancia, y en cierta medida en la forma como se estableció la Zona de Desarrollo Próximo durante el periodo de resguardo en las clases en línea. En este sentido, buscamos conocer: el conocimiento de las herramientas culturales empleadas, los ejercicios y contenidos, periodos lectivos, los métodos, la didáctica, las vicisitudes y obstáculos, las cualidades de los actores que realizaron el acto de enseñaje, que cobraron importancia durante la reflexión y análisis de los trabajos realizados por los niños y niñas. Por ello, las entrevistas tuvieron por objetivo reconstruir parte de lo acontecido durante el escenario de la pandemia.

Pese a que el diseño original constó de 16 preguntas y 3 ejes temáticos, el transcurso de la narrativa con las profesoras abarcó la totalidad de los objetivos de la entrevista que se planearon abordar, tal como pudimos observar en el proceso de transcripción. En el Cuadro 3 presentamos la estructuración de una entrevista programada con las profesoras de cada grupo, con una duración de aproximadamente una hora.

ESTRUCTURACIÓN DE LA ENTREVISTA A PROFESORAS (duración aprox. 1hr)

OBJETIVOS PRINCIPALES DE LA ENTREVISTA	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS EJE
<p>1. Conocer datos generales sobre su trayectoria como docente.</p>	<p>Trayectoria profesional y docente del profesor/a dentro de la escuela con los niños de segundo año.</p>	<p>¿Cuál es su nombre, edad, carrera, grado de estudios?</p> <p>¿Podría contarnos sobre su experiencia como profesora durante las clases en línea en la pandemia? (extenderlo al regreso a clases)</p> <p>¿Cómo influyó al interior de su hogar en todo esto?</p> <p>¿Qué tipo de actividades de lectura y escritura realiza en su vida diaria?</p> <p>En comparación a antes de la pandemia ¿cómo observa el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños de segundo año?</p> <p>¿Cuál fue la forma como la institución escolar y usted se adaptaron a las condiciones de la pandemia? (relación comunicativa profesora-escuela)</p>
<p>2. Conocer la opinión y experiencia acerca del programa 'Aprende en Casa'</p>	<p>'Aprende en Casa' durante la pandemia y con el regreso a clases presenciales</p>	<p>De manera general ¿cuál fue su experiencia con el programa audiovisual de 'Aprende en casa'? (durante y después de pandemia)</p> <p>¿Cómo fue la organización de horarios y contenidos para la enseñanza durante la pandemia? (materia, actividades y tiempos)</p> <p>¿Usó el 'Aprende en casa' para la enseñanza de la lengua materna? sí/no ¿de qué manera?</p>

<p>3. Indagar sobre los contenidos y actividades que los niños realizaron con base en el aprendizaje de la asignatura <i>lengua materna</i> para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura.</p>	<p>Planeación y enseñanza de <i>lengua materna</i> (didáctica y proceso de aprendizaje de la lectura y escritura).</p>	<p>¿Podría contarnos acerca de las actividades, las herramientas y los materiales para la enseñanza de la lectura y escritura en los niños y niñas? (diferencias antes, durante y luego de la pandemia)</p> <p>¿En qué tipo de actividades realizaban para el aprendizaje de la asignatura de <i>lengua materna</i> antes, durante y después de la pandemia?</p> <p>¿Cómo se organizaron los contenidos de '<i>Lengua Materna</i>' con base en los horarios de clase durante la pandemia? (diferencia antes y luego de la pandemia)</p> <p>¿Cómo es y ha sido la participación y organización con padres de familia y alumnos para enseñar '<i>Lengua Materna</i>'? (lectura y escritura)</p> <p>¿Cómo fueron las formas de evaluación a los niños y niñas para su habilidad lectora y de escritura?</p> <p>¿Qué tipo de lecturas o textos han leído los niños y niñas?</p> <p>¿Qué tipo de escritos han elaborado?</p>
---	--	---

ENTREVISTA CERRADA A PADRES DE FAMILIA O TUTORES.

Con el objetivo de hacer una inspección sobre otros elementos que se involucraron en el proceso de enseñanza durante el periodo de resguardo por pandemia y de regreso a clases presenciales, aplicamos una entrevista cerrada a los padres de familia y/o tutores de los niños y niñas. Esta constó de treinta y tres preguntas cerradas. Se contestaron con base en distintas opciones tipo likert o de opción múltiple. A excepción de la pregunta 3, todas las preguntas tienen reactivos y escalas para seleccionar la respuesta de manera rápida. Esta entrevista se diseñó como una opción a la falta de tiempo de varios padres de familia o tutores para participar en la entrevista grupal. No obstante, tomamos a consideración información de una

encuesta realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) para el sondeo de las habilidades de lectura y escritura en 2015. Mediante las respuestas a las preguntas cerradas se busca analizar otros elementos que se articulan en la investigación.

Como se apuntó, la elección de realizar la entrevista cerrada nos orientamos a partir de la advertencia del tiempo reducido que muchos padres de familia de la misma institución tienen. En este sentido, la encuesta estuvo planeada para ser respondida de manera breve: aproximadamente 10 minutos. Pese al poco tiempo, es importante resaltar que no todos los padres de familia pudieron responder la entrevista.

Ahora bien, la elaboración de la misma estuvo basada en el trabajo que CONACULTA realizó en 2015, clasificando las temáticas en: lectura, escritura, socialización, uso de las TIC y hábitos con el libro. Tal trabajo de CONACULTA fue aplicado a nivel nacional, por región, género, características demográficas, nivel adquisitivo y otras características. En el caso de la entrevista cerrada para nuestra investigación, se tomaron algunas de las preguntas directamente del documento de CONACULTA. También añadimos otras más y modificamos el orden, tomando en cuenta los objetivos de la investigación.

Cabe señalar que, al igual que la entrevista semiestructurada a profesores, los contenidos de esta entrevista cerrada buscaron inspeccionar algunos elementos que pudieron involucrarse en el planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo y el enseñaje, el aprende en casa, el uso de nuevas herramientas como las TIC, durante y luego del resguardo por pandemia.

ESTRUCTURACIÓN DE LA ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Nombre: _____

Ocupación: _____ Estado civil: _____ Edad: _____

Nombre de su hijo/a: _____ Grupo: _____

1. ¿Usted lee libros por necesidad?

- Sí
No

2. ¿Qué tanto le gusta leer? (si responde **“No me gusta, no leo”** pase a la pregunta 10)

- No me gusta leer, no leo
Sólo leo si tengo que hacerlo
Me gusta leer poco
Me gusta leer regularmente
Me gusta leer mucho

3. ¿Me podría decir el título del último libro que leyó?

4. ¿Cuánto tiempo dedica a leer por gusto?

- Ocasionalmente De una a dos horas al día
Menos de una hora al día Más de dos horas al día
Más de tres horas a la semana

5. ¿Cuál fue su relación con la lectura durante la infancia? (puede seleccionar varios)

- Leía solo Le leía algún familiar
Le leía su padre Le leía su maestro/a
Le leí su madre Leía en la escuela

6. ¿En qué lugares acostumbra leer? (puede seleccionar varios)

- En casa En parques o plazas
En la escuela En la Iglesia
En el transporte público En una biblioteca
En un lugar de trabajo u oficina Otros

7. Los libros que leo son...

- Comprados Prestados de biblioteca
Regalado Descargados gratuitamente de internet
Compartidos Fotocopias
Prestados de amigos/familiares Biblioteca de la familia
Otro

8. Me podría decir si en general... (puede seleccionar varias)

- Deja libros a la mitad Lee los mismos libros más de una vez
Lee, toma notas o subrayar el texto Lee mientras hay un distractor de fondo
Busca información complementaria a su lectura Lee más de un libro al mismo tiempo
Lee mientras come

9. A continuación responda si/no a las siguientes frases:

- Me alegra recibir un libro como regalo (si) (no) (no sé)
Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leí (si) (no) (no sé)
Disfruto visitando bibliotecas (si) (no) (no sé)
Me gusta intercambiar libros con mis amigos (si) (no) (no sé)
Comparto mis lectura en redes sociales (si) (no) (no sé)

>10. ¿Qué tipo de libros impresos hay en su casa?

- | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|----------|-----------------------|--------------|-----------------------|---------------|-----------------------|
| Libros de texto | <input type="radio"/> | Religión | <input type="radio"/> | Cuentos | <input type="radio"/> | Enciclopedias | <input type="radio"/> |
| De historia | <input type="radio"/> | Novelas | <input type="radio"/> | Recetarios | <input type="radio"/> | Poesía | <input type="radio"/> |
| Literatura | <input type="radio"/> | Ciencia | <input type="radio"/> | Diccionarios | <input type="radio"/> | Periódicos | <input type="radio"/> |
| Ninguno | <input type="radio"/> | | | | | | |

11. ¿Usted lee en alguna lengua extranjera?

- Sí No No sé

12. ¿Qué tipo de textos *digitales* tiene en su PC/Tablet/Móvil? (puede seleccionar varios)

- | | | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------|-----------------------|------------|-----------------------|---------------|-----------------------|
| Libros de texto | <input type="radio"/> | Religión | <input type="radio"/> | Cuentos | <input type="radio"/> | Enciclopedias | <input type="radio"/> |
| De historia | <input type="radio"/> | Novelas | <input type="radio"/> | Recetarios | <input type="radio"/> | Poesía | <input type="radio"/> |
| Literatura | <input type="radio"/> | Ciencia | <input type="radio"/> | Artículos | <input type="radio"/> | Diccionarios | <input type="radio"/> |
| Periódicos | <input type="radio"/> | Autoayuda | <input type="radio"/> | Blogs | <input type="radio"/> | Doc. Trabajo | <input type="radio"/> |

13. A continuación responde sí/no ...

- | | | | |
|--|------|------|---------|
| Hace falta bibliotecas o algo similar cerca | (si) | (no) | (no sé) |
| Me falta tiempo para leer | (si) | (no) | (no sé) |
| Me falta dinero para comprar material de lectura | (si) | (no) | (no sé) |
| A veces no comprendo lo que leo | (si) | (no) | (no sé) |
| Me falta concentración para leer | (si) | (no) | (no sé) |
| Leo muy despacio | (si) | (no) | (no sé) |
| Me hace falta un lugar adecuado para leer | (si) | (no) | (no sé) |
| Soy impaciente para leer | (si) | (no) | (no sé) |

14. ¿Qué tanto diría que le gusta escribir?

- | | | | |
|---------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| No le gusta | <input type="radio"/> | Le gusta regular | <input type="radio"/> |
| Le gusta poco | <input type="radio"/> | Le gusta mucho | <input type="radio"/> |

15. Usted escribe...

- | | | | | | |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|
| Recados | <input type="radio"/> | Mensaje SMS (celular) | <input type="radio"/> | Trabajos escolares | <input type="radio"/> |
| Documentos de trabajo | <input type="radio"/> | Cartas | <input type="radio"/> | Mensajes en redes sociales | <input type="radio"/> |
| Conversaciones en chat | <input type="radio"/> | Poemas/canciones | <input type="radio"/> | Cuentos/relatos | <input type="radio"/> |
| Correo electrónico | <input type="radio"/> | Memorias | <input type="radio"/> | Diario | <input type="radio"/> |
| | | | | Otros | <input type="radio"/> |

16. ¿Por qué razón escribe usted? (puede seleccionar varios)

- | | | | |
|---|-----------------------|---------------------------------|-----------------------|
| Para comunicarse con otros | <input type="radio"/> | Para sentirme mejor | <input type="radio"/> |
| Porque lo requiero en la escuela | <input type="radio"/> | Para discutir o concretar ideas | <input type="radio"/> |
| Porque lo requiero en el trabajo | <input type="radio"/> | Otro | <input type="radio"/> |
| Porque quiero expresar mis emociones y sentimientos | <input type="radio"/> | | |

17. ¿Cuáles son las principales razones por las que utiliza internet? (puede seleccionar varios)

- | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| Para chatear | <input type="radio"/> | Para estudiar | <input type="radio"/> |
| Para buscar información | <input type="radio"/> | Para leer libros | <input type="radio"/> |
| Para participar en redes sociales | <input type="radio"/> | Para leer PDF | <input type="radio"/> |
| Para descargar música, fotos o vídeos | <input type="radio"/> | Para hacer compras | <input type="radio"/> |
| Para trabajar | <input type="radio"/> | Otro | <input type="radio"/> |

18. ¿Qué dispositivo usa para conectarse a internet? (puede seleccionar varios)

CPU de escritorio Smart Phone
Lap Top Tablet/iPad

19. Estuvo totalmente informado sobre el programa “Aprende en casa”

Totalmente Mucho Regular Poco Nada

20. El programa “Aprende en casa” ayudó para el proceso de aprendizaje de su hijo/a

Mucho Regular Poco Nada

21. ¿Cree que la pandemia podría afectar el aprovechamiento de su hijo/a en el futuro?

Totalmente Mucho Regular Poco Nada

22. Para el aprendizaje de su hijo/a durante la pandemia ¿qué tanto se brindó apoyo de usted u otro integrante de su familia?

Totalmente Mucho Regular Poco Nada

24. Durante la pandemia las calificaciones fueron el reflejo de los conocimientos que tuvo su hijo

Sí Tal vez No sé No

25. La escuela aportó las herramientas necesarias con las que se realizó el aprendizaje de su hijo/a durante la pandemia

Sí Tal vez No sé No

26. ¿Cómo calificaría el espacio destinado para el estudio de tareas de su niño/niña durante la pandemia?

Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy malo

27. ¿Su hijo ha mostrado dificultades para escribir y leer?

Sí Tal vez No sé No

28. ¿Qué tan importante es para usted leer con su hijo?

Muy importante Importante Regular Poco Nada

29. La escuela a distancia afectó a sus tiempos de trabajo

Totalmente Mucho Regular Poco Nada

30. La telecomunicación durante la pandemia entre su hijo, el profesor/a y usted fue...

Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy malo

31. En resguardo por pandemia ¿qué tanto utilizó su hijo/a las tecnologías fuera de tiempo escolar?

Mucho Regular Poco Nada

32. ¿Qué tan importante es que su hijo/a esté involucrado con el uso de dispositivos digitales? (computadoras, celulares, tablets, etc.)

Mucho Regular Poco Nada

33. Durante el periodo de pandemia y confinamiento ¿qué tanto utilizó su hijo/a las tecnologías para la escuela?

Mucho Regular Poco Nada

ENTREVISTA GRUPAL A PADRES DE FAMILIA O TUTORES

A partir de una estructuración de tres ejes temáticos se aplicó el último día de intervención una entrevista grupal a 5 tutoras de ambos grupos de segundo año (A y C). No hay que olvidar que el *¿para qué?* Fue fundamental para la reflexión previa a convocar al grupo. En este sentido:

la importancia que subyace a la cuestión de la *finalidad*. Ésta constituye un interrogante que tiene que hacerse todo profesional que trabaja con grupos ya que, junto al sustento teórico y metodológico de estas prácticas, subyace una dimensión ética y política que no puede ser soslayada. El “para qué” de una intervención es una cuestión que debería ser invariablemente reflexionada... (Margarita Baz, 2007. pág. 698)

Por lo tanto, resaltamos aquí, en torno a la finalidad, la transparencia de la información y propósitos de la investigación que se tuvo con las 5 tutoras. Esta misma transparencia se tuvo con la institución escolar misma que nos proporcionó el permiso y espacio para realizar la intervención de todas las actividades expuestas, incluyendo esta entrevista grupal. A directivos, profesores y padres de familia o tutores se les informó del propósito y objetivos de la investigación, tomando en cuenta lo que Margarita Baz indica como dimensión ética y política.

Antes bien, los objetivos se concentraron en la inspección de la lectura y la escritura, desde un corte teórico vigotskiano, también en el planteamiento de la didáctica de aprendizaje desde casa durante la pandemia, en los obstáculos que esto supuso, entre otros temas, considerando los antecedentes expuesto en la primera parte de todo este trabajo.

Podemos indicar que la finalidad del grupo fue no sólo la entrevista misma sino el abordaje de los temas sobre las experiencias y narrativas diversas que pudieran suscitarse durante el periodo de pandemia como tutoras de los niños y niñas, en sus periodos lectivos, relacionados con nuestro objeto y problema de investigación.

Este ejercicio de diálogo sobre la experiencia de cada participante, fue útil para conocer cómo enfrentaron el proceso de pandemia en lo que toca a la educación de sus niños y niñas. Fue crucial, debido a que pudo proporcionar varias vías de análisis clave en relación directa con nuestro tema, tomando en cuenta tanto las actividades con los niños como las otras entrevistas y los antecedentes. Algunas de esas líneas que se tomaron en cuenta fueron indagar: 1) cómo fueron los obstáculos que acontecieron dentro del hogar de los niños y niñas

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura durante la pandemia; 2) el tipo de relaciones que pudieron establecerse con sus niños y niñas a raíz de las modificaciones que impuso el escenario de emergencia sanitaria; 3) las dificultades que pudieron traer consigo los cambios respecto a la situación particular de cada hogar donde se planteó la relación con los tiempos de trabajo de los padres y los tiempos dedicados a la escuela, el uso de materiales y herramientas nuevas (TIC), la organización de los periodos lectivos, etc. y 4) la forma en cómo pudieron o no integrarse como mediadoras para el aprendizaje de sus niños y niñas por medio de la orientación de la escuela; 5) cómo pudieron o no influir como mediadoras para el aprendizaje fuera del margen curricular; y 6) las opiniones que tuvieron sobre la educación durante y después de la pandemia.

Es importante anotar que tomamos en cuenta para la aplicación de la entrevista el que:

Estos productos pueden ser escuchados a través de un discurso grupal donde se infiere el despliegue diversos sujetos en relación a otros, en las dimensiones de “lo real, lo simbólico y lo imaginario”. A partir de ello se da un despliegue de problemáticas que se entretajan, con posibilidad de escucha e interpretación para comprender qué es lo que subyace a dichos “nudos”, “tramas” y sufrimientos. (Ríos Miranda, 2012, P. 160.)

De esta forma hicimos una sesión grupal con 5 tutoras en forma de grupo de diálogo. La entrevista duró aproximadamente 60 minutos. Buscamos encontrar narrativas que aporten a comprender el objeto de nuestra investigación a través de sus palabras sobre las experiencias particulares y articulando la información con los otros productos de manera reflexiva y analítica. En este sentido la entrevista se realizó de forma presencial en el espacio que la escuela misma nos brindó: un salón de clases. Las tutoras eran madres de los niños o abuelitas, en cada caso respectivo.

ESTRUCTURACIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL (duración 1 hr. aprox.)

OBJETIVOS PRINCIPALES	EJES TEMÁTICOS	PREGUNTAS EJE
<p>1. Indagar sobre la opinión y experiencia de los padres de familia en el programa de “<i>Aprende en casa</i>”</p>	<p><i>Aprende en casa</i> (tiempo aproximado destinado al eje temático: 17 minutos)</p>	<p>¿Cuáles fueron los obstáculos que tuvieron con el uso de la tecnología para la adaptación de enseñanza en casa?</p> <p>¿Cuánto tiempo le dedicaron al estudio en casa durante la pandemia? (clases, “<i>aprende en casa</i>”, tareas y el envío de trabajos)</p> <p>¿Cómo fue la dinámica de estudio durante la pandemia entre ustedes, la profesora y sus hijos?</p>
<p>2. Entender el proceso de adaptación educativa durante la pandemia</p>	<p>Comportamiento y adaptación del niño (tiempo aproximado destinado al eje temático: 17 minutos)</p>	<p>¿Cuál es su opinión sobre las dinámicas para la enseñanza de sus hijo/as?</p> <p>¿Qué obstáculos personales, laborales y/o familiares tuvieron que enfrentar en el proceso de adaptación durante el resguardo por la pandemia?</p> <p>¿Qué consecuencias tuvo esto en el aprendizaje de sus hijo/as?</p>
<p>3. Conocer el tipo de relación que tienen los padres de familia con la lectura y la escritura.</p>	<p>Hábitos de lectura y escritura (tiempo aproximado destinado al eje temático: 17 minutos)</p>	<p>¿Qué hábitos de estudio entre su hijo y usted consideran más relevantes?</p> <p>Para leer y escribir ¿hay actividades que usted le haya enseñado o heredado a su hijo para reforzar su aprendizaje?</p> <p>¿Fue usted o alguien más quien acompañó y ayudó a su hijo/a con el aprendizaje de leer y escribir?</p>

Cabe recalcar algunos aspectos que acontecieron durante la entrevista grupal misma. Estos son: la escucha activa y la observación participante (Bleger, 1985. pp.18-23). Estos dos elementos fueron pilares fundamentales, debido a que cada uno recalca la importancia de la voz de los entrevistados, coordinada por los dos entrevistadores. Esto supuso seguir de cerca los sentidos de la narrativa que se fueron tejiendo, desde la participación de la primera tutora, hasta el proceso de integración de todo el grupo en un proceso de diálogo. La segunda cuestión que se involucró fue la observación participante, que fue importante debido a que se lograron registros de detalles que acontecieron durante el proceso de la entrevista.

Puede puntualizarse que la entrevista se grabó en audio con un celular, informando de ello a las participantes. La entrevista se llevó a cabo por el entrevistador, un coordinador de apoyo y un observador participante. El rol fue de la siguiente forma: el entrevistador fue quien coordinó principalmente la formulación y orientación de las preguntas, auxiliado por el coordinador de apoyo, tanto para gestionar la participación como para apoyar la guía de preguntas a las integrantes del grupo, siempre buscando la cohesión misma del grupo. Por su parte el observador aseguró la grabación en audio añadiendo anotaciones sobre elementos importantes que se observaron durante el proceso de entrevistas.

Al igual que las entrevistas a profesoras, se transcribieron de manera textual, previo al análisis a partir de las grabaciones y observaciones realizadas durante los periodos de la intervención. De esta forma, tomando en consideración cada una de las actividades de intervención programadas con los niños y niñas, con las profesoras y con los padres de familia o tutores, es importante recalcar, a modo de síntesis, la importancia de la articulación entre la teoría y la metodología previa a la intervención que fue de plena importancia para el diseño y la aplicación de cada una. Desde los antecedentes, las construcciones a partir de Delia Lerner y los conceptos vigotskianos con las actividades para la intervención cualitativa, como parte de un mismo diseño de investigación e intervención, tal como Ruth Sautu lo explica en el segundo capítulo de *“Todo es teoría”* (Sautu, 2003. pp. 21- 49).

En lo que toca a nuestra investigación nuestro campo de intervención respondió a la forma de un microcosmos que corresponde a la comunidad educativa de profesoras, padres de familias y tutores, niñas y niños de segundo año de primaria de los grupos A y C de la escuela “José. S. Benitez”, ubicada en la alcaldía Tlalpan. Cada una de las actividades aplicadas tuvo una relación y coherencia con la construcción del marco teórico y de la metodología, como ha tratado de mostrarse hasta aquí, poniendo al centro el problema y los objetivos de la investigación.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Para la construcción del análisis que se mostrará a continuación usamos como guía algunas orientaciones teóricas metodológicas. De manera central, como eje de análisis, nos guiamos desde las aportaciones sociológicas de Alfred Schütz, en la relación entre el *corpus teórico* para la construcción de un mundo social desde nuestra interpretación del material empírico (Schütz, 1974. pp. 60-70). En este sentido, el *corpus teórico* que se empleará a continuación para el análisis remite a la primera parte de este documento y corresponde al desarrollo teórico de la didáctica de aprendizaje de Lerner y a los antecedentes recabados en torno al planteamiento educativo y pedagógico previo y durante la pandemia por parte de la SEP. De esta forma, poniendo como punto rector al objetivo y problema de investigación, realizamos una construcción del mundo social en donde estuvieron y están involucrados los niños y niñas con profesoras, padres de familia o tutores, y la misma institución escolar.

En lo que toca al proceso exacto de interpretación, tomamos como líneas guía las orientaciones de Coffey & Atkinson, de manera precisa lo que refiere a la interpretación de las narraciones en entrevistas desde la perspectiva de una estructura o dimensión estructural, donde hay un orden: inicio, desarrollo y final (Coffey, Atkinson, 2003. pp. 64-98). Estas nociones nos permitieron generar la interpretación del material de entrevistas, articulando los elementos aportados por las narrativas de profesoras y tutoras, para dibujar de manera más amplia cómo fue el escenario para el enseñaje de la lectura y la escritura durante la pandemia. Tal como lo sugieren algunos autores, utilizamos el recurso de la grabación de la entrevista (Castro, 2002. pp. 57-85). Tomamos en cuenta el proceso de interpretación y construcción como búsqueda de significado, propio del análisis cualitativo.

El proceso de interpretación, reconstrucción y análisis del material de las entrevistas y los productos con los niños, fue precedido por un proceso de transcripción de las grabaciones al que le acompañó un primer análisis para la organización de la información.

Antes bien, en lo que toca al *corpus teórico conceptual*, ubicamos tres grandes ejes:

- 1) El primero se enfoca en la reconstrucción del enseñaje durante la pandemia a partir de las entrevistas. Para ello tomamos en cuenta el uso de las TIC para la educación. También los antecedentes de la SEP y la organización de contenidos expuestos en la primera parte de este trabajo.

- 2) En el segundo eje pusimos al centro las evaluaciones de lectura y escritura de los niños y niñas en función de sus productos o producciones textuales durante lo que llamamos el ejercicio de evaluación de los niveles de escritura plantada por Emilia Ferreiro y los textos de Kaufman con respecto al texto narrativo y el texto descriptivo, así mismo la categorización del nivel de alfabetización de los estudiantes que realizaron las actividades y el análisis de su composición textual con base en coherencia y relación entre las ideas. Se trata de un enfoque lingüístico y desde la teoría psicogenética. Para ello, aparte de apoyarnos en la construcción del punto anterior, recurrimos a una explicación desde las categorías y conceptos propios de la psicología, la reflexión de las condiciones materiales e históricas; el análisis de la *acción mediada* que se da entre el *agente* (niño o niña) y las *herramientas culturales* (materiales o psicológicas) de acuerdo con los productos de los niños/as; la evaluación y el análisis del grado de internalización, apropiación, descontextualización y dominio de las herramientas culturales.
- 3) Finalmente, en el tercer eje centramos la atención en los datos conjuntos de los puntos anteriores con los antecedentes relativos a la SEP y las estrategias educativas de la escuela “José S. Benítez” para la reflexión de la didáctica del enseñaje desde las nociones y críticas de Bárbara Rogoff, Delia Lerner y Paulo Freire. En este sentido, reflexionamos sobre las formas de evaluación y didáctica de aprendizaje propuestas por la SEP y la institución, y las contrastamos con lo que proponen estos tres autores: la socialización del texto para el aprendizaje de la lectura y la escritura; formas de evaluación enfocadas más al desarrollo de los procesos de la lecto-escritura que en la colocación de un número como calificación; la ruptura de la jerarquización propia de las estructuras sociales industriales entre el maestro/a con el alumno/a rumbo a una estructura más horizontal, crítica, reflexiva e igualitaria.

Tomando en cuenta estos tres puntos centrales, se emprendió la articulación del material empírico producido durante la jornada de intervención con el *corpus teórico-conceptual*.

En lo que sigue mostramos el análisis de todos los productos desplegados en tres capítulos: primero, la reconstrucción del escenario de enseñanza aprendizaje durante y luego de la pandemia; segundo, el análisis individual y global de los trabajos de los alumnos/as de

segundo año de primaria de la escuela “José S. Benitez”; tercero, la reflexión acerca del acceso a la cultura de lo escrito por parte de los niños y niñas, luego de la pandemia.

CAPÍTULO IV

ADAPTACIÓN DEL ENSEÑAJE A DISTANCIA

Dentro de las narrativas de las entrevistas se mostró información importante acerca de todo el proceso de enseñanza de la lectura y escritura articulado entre las profesoras de cada grupo con los padres de familia o tutores para asegurar, en la medida de lo posible, la continuación de los periodos lectivos de los niños y niñas en primer año durante la pandemia. Antes bien, las entrevistas corresponden a los mismos grupos que cursaron, luego de la pandemia, el segundo año de primaria. En este sentido, lo primero que se debe tener en consideración es la fecha de reincorporación a clases en línea y luego a clases presenciales, así como la modificación completa de los periodos lectivos en estas dos transiciones.

Luego de la suspensión de clases en el nivel básico en México, por la pandemia del Covid-19, en marzo del año 2020, pasó alrededor de un mes para que se decidiera incorporarse a clases a distancia por parte de las autoridades federales. La reincorporación de los niños y niñas fue en un principio un proceso de aprendizaje mediado esencialmente por sus padres o tutores y dirigido por las profesoras a distancia. Estas últimas, junto con su comunidad escolar, acordaron y decidieron medidas para cumplir con los comunicados de la Secretaría de Educación Pública en relación con la continuación de estudios.

La reincorporación fue paulatina y a través de medios de comunicación digitales, no de trato directo o presencial. Esto lo constataron ambas profesoras: la *Profesora 1 del “Grupo A”* (con grados de estudios de licenciatura en psicología y una maestría en educación y docencia) y la *Profesora 2 del “Grupo C”* (con grados de estudios de licenciatura en educación primaria). Ambas nos compartieron cómo comenzaron a incorporarse al proceso de aprendizaje a distancia:

“Eh. Yo inicié, pues, en marzo 2020 y tenía segundo año, en ese entonces (...) ya íbamos en el último trimestre. La verdad es que, al principio ‘ps’ no sabíamos ni cómo abordar la situación y solamente nos indicaron que les enviáramos trabajos... actividades por correo electrónico. Todavía no manejábamos el Whatsapp. Entonces, este, les enviaba las actividades a la vocal, por ejemplo, al Whatsapp de la vocal del grupo, y la vocal se encargaba de compartirlo al grupo de los papás ‘¿mju?’ Ya después sí se optó con que la vocal me proporcionara todos los correos electrónicos de los niños para que yo mandara la tarea al classroom de los niños.”

—¿Osea, se manejaba por classroom o por correo electrónico? (pregunta la entrevistadora)—.

“Al principio por correo electrónico. Entonces yo le enviaba, por ejemplo, el listado de las actividades de la semana; y a la siguiente semana me las tenían que entregar. Así, eso trabajamos, de marzo a junio del 2020 aproximadamente. Y fue con mis niños de segundo en ese entonces, como solamente dos sesiones por Zoom, y eran máximo 40 o 45 minutos porque el Zoom nada más te deja eso. Entonces, pues la verdad es que allí fue como muy austero la cosa, la enseñanza...” (Profesora 1 del “Grupo A”).

“Durante las clases en línea, mira nos agarró en marzo ¿verdad? Yo tenía a segundo año... y la primera vez fue... fatal. Yo no sabía ni en qué plataforma ni nada, hasta recuerdo que yo hice un Facebook, porque la mayoría de los papás tenían Facebook. Entonces les realicé una encuesta y absolutamente todos tenían Facebook, y dije: “bueno”... Entonces abrí un Facebook: “La Maestra Dulce”; y una vez por ahí también di clases antes de que nos dijeran más de ‘Meet’ y del ‘Google’, porque también era todo un rollo de que no todos tenían el correo institucional, entonces se tardó más todavía. A lo mejor fue muy difícil, pero bueno, nos logramos ver (refiriéndose a los niños), a través de Facebook 2 sesiones y... como fue en marzo ese grupo fue reforzando lo que ya estábamos viendo...” (Profesora 2 del “Grupo C”).

En esta primera etapa de incorporación a clases a distancia, las profesoras enseñaban a otros grupos, distintos a los que tomaron posteriormente a partir del mes de **agosto del año 2020**. Como se narra en ambas entrevistas, la primera etapa de integración a la modalidad de enseñanza a distancia durante la pandemia fue a partir de la decisión de la escuela y con las estrategias rudimentarias que las profesoras encontraron en distintas vías de comunicación para el reinicio a clases. El objetivo de esta primera etapa fue, tal como se revisó en los antecedentes de este documento, concluir los periodos lectivos interrumpidos por la contingencia sanitaria de todo el nivel básico integrado a la SEP en el ciclo escolar 2019-2020.

La reincorporación en el primer caso fue mediada vía correo electrónico o por el *Whatsapp* con la ayuda de “La Vocal”, quien es, de acuerdo con las palabras de la *Profesora 1*: “una persona, una mamá o un papá, que ayuda a comunicar información a todos los papás, que ayuda a la organización con los papás”. Así, en esta primera etapa, la *Profesora 1* empleó el correo electrónico e intentó dos clases en línea a través de la plataforma *Zoom* por cuenta

propia y con el consentimiento de los padres de familia del grupo. Estas dos sesiones sólo duraron alrededor de 45 minutos. En el caso de la *Profesora 2*, fue a través de su cuenta de *Facebook*, y realizó dos sesiones por esta plataforma, igualmente con el consentimiento de los padres de familia de su grupo. Es importante destacar la búsqueda del uso de las TIC desde el primer momento para plantear el enseñaje a distancia, pese a que fueron usos de forma aún no establecida formalmente y como un recurso elegido por las profesoras de manera personal.

Luego de la primera etapa para la reincorporación al proceso de enseñaje a distancia, la comunicación comenzó a restablecerse por otras vías de manera formal. En esta segunda etapa, correspondiente al inicio del ciclo escolar 2020-2021, la articulación pedagógica se estableció a través de las profesoras con las autoridades de la Escuela “José S. Benitez”, capacitaciones de la SEP, y también a través de la comunicación establecida entre las profesoras y los padres de familia o tutores a distancia. El proceso, de acuerdo con las profesoras, fue el siguiente:

*“Ya después cuando regresamos a nuestro consejo técnico, a la fase intensiva, pues también fue por... pero ahora por ‘Meet’. Y entonces... no es cierto era por ‘Zoom’. Y ya después nos fue capacitando poco a poco la SEP para manejar ‘Classroom’, para manejar ‘Kahoot’, ‘Meet’, ‘Teams’, y varias plataformas ¿no? Y **arranqué en agosto del 2020 con primer grado**. Era súper difícil porque primer grado es, tu principal objetivo es que aprendan a leer y a escribir, y a distancia es más difícil. (Profesora 1 del “Grupo A”).*

“Cuando empieza el ciclo, ese sí, todo el rollo, se supone que todos ya tenían correo institucional, entonces ya podíamos hacer bien el uso del ‘Meet’, ‘Classroom’, con el correo institucional. Sin embargo, a los papás se les dijo, no pierdan la contraseña, saquen ese correo, y aun así pues: “no me abría el correo”... muchos pretextos. Pero sí tuvimos más gente en ‘Meet’ cuando se pasaban las ligas, no se movieron tanto las ligas, y poco a poco ya se fueron integrando. Yo tenía aproximadamente cada sesión 20 niños de 35.... —¿Durante la pandemia? (pregunta el entrevistador).— Durante la pandemia, ese mismo grupo, lo tuve en primer año [...] Empezamos primer año en la pandemia con Meet, nos conocimos apenas en este año (2022).” (Profesora 2 del “Grupo C”).

Al establecerse la comunicación y el enseñaje de manera formal a distancia, establecido de acuerdo con la SEP y la comunidad escolar a partir de **agosto del año 2020**, las profesoras tomaron los grupos de primer año, luego de haber atravesado una fase intensiva de

capacitación para el uso de plataformas y aplicaciones digitales, es decir, capacitación para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza a distancia. Este es el primer punto para concentrar la reflexión de nuestra investigación, en lo que toca al planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sin embargo, habría que aclarar la integración del grupo, previamente. Cabe recalcar que los grupos que tuvieron en primer año desde agosto del año 2020, durante la pandemia, fueron los mismos que corresponden a los grupos de segundo año con los que realizamos la intervención, luego de su reincorporación paulatina a clases presenciales.

Durante las clases a distancia que iniciaron desde el mes de agosto del año 2020, asistían alrededor de 26 a 27 alumnos de 35 que integraban el “Grupo A”. En el caso del “Grupo C”, asistían 20 alumnos de 35. Los niños y niñas que las profesoras tuvieron en primer año de primaria durante este ciclo escolar 2020-2021 en la pandemia también integraron los grupos en segundo año hasta el proceso paulatino de regreso a clases presenciales. Es importante señalar que la intervención de esta investigación se realizó una semana después de que terminaran de reincorporarse completamente a clases presenciales, de manera regular en los periodos lectivos que establece la SEP en clases normales en las escuelas de nivel básico.

Ahora bien, resalta la heterogeneidad y desigualdad que se impuso en el proceso de adaptación en las clases a distancia, debido a que esas diferencias fueron factores que influyeron directamente en la forma como se planteó la Zona de Desarrollo Próximo y el proceso de enseñanza a distancia. Se articuló una colaboración entre padres de familia o tutores y los niños y niñas con las profesoras de cada grupo, durante la modalidad de clases a distancia. Esto lo constataron ambas profesoras, así como las 5 tutoras que también se entrevistaron.

Antes bien, los obstáculos fueron de dos tipos: primero los que enfrentaron cada una de las profesoras en su proceso de adaptación al interior del hogar y en su adaptación con las TIC; segundo, los que se enfrentaron en cada uno de los hogares a los que pertenecía cada alumno y alumna que integran ambos grupos. En el caso de las profesoras se señaló lo siguiente:

*“Uy, fue súper complicado. Bueno, al principio mmm... también con mucha adaptación [...]Desde la adaptación de las computadoras ¿no? Porque yo nada más tenía una computadora... Te digo, **nada más teníamos una computadora** y dijimos: ‘no inventes, ¿y ahora?’ Pues son dos niñas, es mi marido, soy yo, tenemos que adquirir otra computadora ¿no? por lo menos... Y turnarnos [...] nos dieron la libertad de poner nuestro horario, entonces yo coloque mi horario de tal manera que una terminara, sobre*

todo con la chiquita, cuando ella terminaba yo me conectara y así ¿no? Con la grande, pues bueno, ella se hizo más independiente, le gustó ya más la tecnología...” (Profesora 1 del “Grupo A”).

*“¡Uy! Todo nos cambió, cambió de nosotros. Creo que yo siempre he sido muy firme en que mi trabajo es mi trabajo, le doy el lugar hasta en mi casa. Pero sí acondicionar espacios, este, siempre buscar: haber vamos a tener conexión, no toquen la computadora porque no quiero que se me mueva. Entonces sí era más estresante ¿no? Tener todo listo también en casa para que no fallara nada. Ahora sí para que no tuviera el pretexto de que se le fue la señal también a la maestra. No siempre fue la prioridad. **Hay internet; está bien la computadora; se oye mucho ruido; cierren las ventanas...** era una dinámica de que no, ya sabían de que hay clases y todos tenían que estar calladitos. No puedes salir, hacer ruido. Era como de ahorita no porque tengo, hay clase. Desde los espacios. Mi niña también cursó primer año en línea y era de yo adaptarme a ver en qué horarios tenía clases tú, para yo tener otro horario y no, este, y no molestarla...”* (Profesora 2 del “Grupo C”).

De lo narrado por las profesoras destaca la convivencia entre integrantes de la familia en el caso de ambas profesoras. Esto aparece como un factor clave en la distribución de los tiempos, periodos lectivos y del espacio al interior del hogar, donde interviene la organización al interior de las familias de ambas profesoras.

Las dos profesoras indicaron una organización basada a partir de su situación familiar con los demás integrantes de su hogar, especialmente hijos e hijas, de quienes se señala que también estaban en sus labores escolares a distancia. Del mismo modo, la distribución de los espacios al interior del hogar fue un punto crucial, tal como indica la *Profesora 2* respecto de la organización y adaptación del lugar destinado al proceso de enseñanza, el cual fue provisional y sustancialmente distinto al espacio que se plantea regularmente en un salón de clases al interior de la escuela “José S. Benitez”. Para la enseñanza recalcan la importancia del internet, de la computadora y del ruido o silencio del entorno.

La relevancia de lo anterior se encuentra en lo que toca a las condiciones materiales, siguiendo los planteamientos de la teoría vigotskiana, que influyen en el enseñaje como un factor fundamental al momento de plantear la Zona de Desarrollo Próximo. En este sentido, habrá que hacer énfasis en la diferencia entre el espacio al interior de la escuela y su diferencia con el hogar durante las clases a distancia y línea. Esta es la razón por la que se debe pensar en un *proceso de adaptación* de todos los integrantes del grupo durante el

periodo de clases a distancia: una adaptación por parte de las profesoras en sus espacios personales al interior de sus hogares; e igualmente un proceso de adaptación de los niños/as y padres de familias o tutores al interior de sus espacios personales. En lo que sigue nos concentramos en esta última parte.

La necesidad de la adquisición de *hardware* para acceso a internet se impuso de manera central durante el enseñaje a distancia: celulares, tablets o computadoras, como herramientas indispensables para el planteamiento educativo a distancia. Estas *herramientas digitales* deben ser pensadas como un tipo de *herramientas culturales* en el sentido que se expuso en el marco teórico conceptual de este trabajo a través de las aportaciones de Wertsch.⁴ De esta forma, el uso de las TIC supone un tipo de *acción mediada*.

Ahora bien, se encuentra un primer elemento de reflexión, tal como antes se observó, en torno a las TIC como parte esencial para establecer la Zona de Desarrollo Próximo durante la escuela a distancia. La necesidad de tener alguna herramienta que permitiera la conexión a internet, ya sea para entablar una conexión virtual en videollamada o para tener comunicación con las profesoras vía *Whatsapp*, *Classroom* o correo electrónico, fue indispensable para continuar con los periodos lectivos a distancia. Esto anterior se impuso como el primer obstáculo y punto de heterogeneidad y desigualdad en la integración de los grupos. Las profesoras comentaron al respecto:

“...no todos los niños se conectaron, por las posibilidades y las barreras que tienen de aprendizaje. Algunos no tienen internet, otros no tienen dinero ni siquiera para ponerle crédito al celular de la mamá, no tienen celular, no tienen computadoras, algunos niños se conectaban de la red de la Ciudad de México en la calle. Entonces, la verdad es que sí tuvimos como varias barreras de aprendizaje. Con los que pudimos de manera virtual y a distancia por medio de Meet. Se conectaban, eh... a sus sesiones, pero era una hora... una hora, y les dejaban tareas diario ¿no? Este... tratábamos de hacer las clases más dinámicas, más lúdicas, más enfocadas a la parte socioemocional, porque también ‘ps’ los niños se aburrían mucho en sus casas y tenían problemas ¿no?” (Profesora 1 del “Grupo A”).

“Sí, los ruidos, que se haya ido el internet, que no hay luz... ¡es que se cayó un poste, maestra!... Y no faltaban los que eran honestos: ‘no me voy a conectar porque tengo un compromiso’... y se iban. Pero, este, siempre tratamos de ser constantes. Hasta la

⁴ Véase el subcapítulo 1.2 *La comprensión psicológica del enseñaje de la lectura y escritura como lenguaje escrito* del Capítulo 1 del Marco teórico de este trabajo.

planeación con las maestras, nos juntábamos y ‘mire hay que pasarles este video, esta cancioncita’. Entonces sí era mucho el YouTube. Formó los cursos, las canciones, la música, para que se involucraran más los niños ¿no? Pero sí fue un tiempo en el que ya no querían, ya no querían, y dije: ‘a los que se conecten les voy a llevar un premio’, ¿no? Y fue otra vez como poco a poco, todos: ‘es que si sí va a venir la maestra, sí pero no’... era imposible visitarlos a todos y menos en pandemia. Creo que sólo visité como a diez, a diez así de lejos: ‘ten tu regalo, aquí está’.” (Profesora 2 del “Grupo C”).

Entre las barreras y obstáculos en el enseñaje durante la pandemia que se muestran en las entrevistas con las profesoras se encuentran: 1) el acceso a dispositivos con la capacidad para el uso de aplicaciones digitales y conexión a internet; 2) la motivación de los alumnos y alumnas; y 3) la disposición de las condiciones materiales de los hogares de las profesoras y los alumnos/as para poder entablar comunicación óptimamente y asegurar el enseñaje de manera virtual. Añadimos aquí un cuarto punto (4), en lo que toca a la disposición de los padres de familia y tutores para apoyar o actuar como soporte para el desarrollo del enseñaje a distancia.

En este sentido, se inicia a pensar el *andamiaje* del aprendizaje del alumno/a en un sentido distinto al que se establece en las clases presenciales, debido a que el apoyo de los padres de familia o tutores fue indispensable para que los niños y niñas de primer y segundo grado pudieran desarrollar sus habilidades de lectura y escritura a través de tareas enviadas por las profesoras a los tutores por medios virtuales. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que el docente tiene una formación profesional para aprender a enseñar y las estrategias didácticas tienen una función específica basadas en una perspectiva pedagógica que los tutores en la mayor parte de los casos no poseen.

Para comprender de manera más clara el cuarto punto, que toca a la disposición de los padres de familia y tutores, como apoyo o soporte para el desarrollo del enseñaje a distancia, las entrevistas con las 5 tutoras muestran información sustancial. A través de ellas logramos observar una pequeña parte de la heterogeneidad y desigualdad de condiciones que se erigieron en cada hogar al que los niños y niñas pertenecen, modificado en el proceso de enseñaje durante la pandemia. En este sentido, la primera tutora indicó lo siguiente.

“Como te comento, como la niña no tiene mucho que está conmigo, más bien, si nos costó trabajo adaptarla porque, como su mamá se fue, la dejó. Entonces no había quién entrara con ella a clases, ni nada de eso. Entonces nos cuesta más trabajo con ella [...]

su papá trabaja, y su mamá no. Su mamá se fue [...] entonces sí nos costó más trabajo. —¿Sabe si ella recibía apoyo de alguien más para hacer las tareas durante la pandemia? (pregunta el entrevistador)— Pues se supone que había una prima que era la que la cuidaba [asiente]... mientras mi hijo trabajaba. Pero, por ejemplo, cuando no venía a clases, la maestra sí nos comentaba que no se conectaba, que no mandaban tareas, no nada.” (Tutora 1 de la entrevista grupal).

De acuerdo con lo dicho por la *Tutora 1* se revela un caso donde los padres de familia no pudieron estar con la niña, lo cual tuvo consecuencias en el proceso de enseñanza. Compartió abiertamente en la entrevista un atraso en el aprendizaje de su niña. Si bien, se entregaban trabajos por parte de la alumna, los tiempos destinados para el enseñanza estaban impedidos por la falta de presencia de los padres de familia, por razones personales y por razones laborales.

Por su parte las tutoras 2 y 5 dijeron lo siguiente:

“(...) —¿Recuerda el proceso de adaptación que tuvo su hijo durante la pandemia? (pregunta el entrevistador)— Sí. Él, este, era muy inquieto, de hecho, luego no se quería levantar para las sesiones, tomar esas clases de Zoom: [imita la voz de su hijo] ‘no, es que yo no quiero... es que se tarda la maestra’. Le digo, este: es que tienes que pararte a tus clases, si no cómo vas a aprender. Y ¡ay! después, este, ya después, él solito se acordaba que tenía clase, y ya se levantaba y se conectaba. Este, pero sí, sí les costó trabajo.” (Tutora 2 de la entrevista grupal).

“... fue al principio como algo estresante. Pero también fue algo, que retribuyo a que nos uniéramos más como familia, el poder entender la situación que ellos estaban pasando ¿no? Los niños. Porque jamás habíamos pasado esto, y el poder también estar con ellos y recordar cuando tú ibas a la primaria. Yo la verdad me acordé de cuando iba a la primaria y también mis maestros me enseñaban y pues yo me ponía, al igual que la señora, luego luego a hacer tareas para que después tuvieran tiempo de comer y de jugar. [...] yo tengo una niña en la secundaria, va en 1º, y con ella pues no fue tan difícil pues porque ella también es más responsable. Pero con él sí, es más, más distraído. (Tutora 5 de la entrevista grupal)

Aquí se enfatiza más una falta de motivación en los niños. La *Tutora 5* expresa haber tenido un acercamiento con su hijo, sin embargo también compartió haber observado una diferencia en el proceso de adaptación entre su hija mayor (que cursa secundaria) y su hijo menor. Este

último, que está integrado al grupo de intervención en segundo de primaria, tuvo más dificultades de adaptación durante la pandemia, debido a su edad y al no estar acostumbrado a tomar clases a través de un teléfono celular, al igual que el hijo de la *Tutora 2*.

Por su parte, la *Tutora 3* dijo lo siguiente:

*“Yo tuve muchos problemas. Mi nieta es epiléptica, entonces, ella no puede tener contacto visual con televisión... Yo le ponía, precisamente, le apagaba la cámara. Por eso la maestra me decía: ‘rosita, tu cámara’, y luego se enojaba [...], en la clase en casa, ella se acordaba de tomarla con la cámara apagada y el micrófono en silencio, entonces, era muy obvio que ella no se conectaba a clases, o luego en definitiva no me podía conectar porque luego tenía fallos en el internet, se llevaban el teléfono y así [...] **era su mamá la que le ayudaba. Ya después ¿qué será?, como a finales de 1º, empecé yo a estar con ella [...]** Pero sí, fue cuando empezó conmigo.”* (Tutora 3 de la entrevista grupal).

De acuerdo con lo anterior, en esta tutora encontramos dificultades para conectarse a las clases virtuales debido a dificultades personales que tiene su niña directamente con el uso de la tecnología digital. También observamos obstáculos en lo que toca al primer actor que se encargó del proceso de enseñaje el cual se modificó: primero la madre y luego la abuela.

Por último, la *Tutora 4* expresó una dificultad que se presentó entre las clases virtuales de su hijo y las labores del hogar. Esta tutora nos compartió que tiene otros dos hijos, lo cual se impuso como un obstáculo al interior del hogar en el periodo de las clases a distancia, tanto en la distribución del tiempo y la realización tareas, como en la distribución del espacio al interior del hogar:

*“(refiriéndose a su hijo) a él sí le costó un poquito de trabajo igual aprender. Sí ya sabe escribir su nombre, los números y lo básico. Pero no le gustaba tomar clase en línea. A él ahorita le gusta más venir a la escuela. No le gustaba este, cuando venían un día sí y un día no, así intercalado. Este, luego no quería hacer la tarea en la casa, dice: ‘no, yo mejor me voy a la escuela’... y yo: no, ahorita no mi amor, porque no te toca a ti. Y ya. Este, hubo un tiempo que seguían tomando las clases en línea. Sí le costaba trabajo, pero se distraía mucho, incluso **yo estaba lavando los trastes y él en clase**, pero pues él se distraía [...] Pues se aburría. Él decía: ‘no, es que he tomado mucho tiempo en clase’, así, en el teléfono. Y a él no le gustaba.”* (Tutora 4 de la entrevista grupal)

De esta manera, podemos aproximarnos, a partir del testimonio de las 5 tutoras durante la entrevista grupal, a la comprensión de las diferentes condiciones que cada alumno y alumna tuvo durante el escenario de pandemia para continuar su aprendizaje de la lecto-escritura. Se observa de manera clara una heterogeneidad y serie de obstáculos en el proceso de adaptación de los alumnos/as, y también en la posibilidad de conectarse a las clases en línea o para realizar las actividades extraclase con sus tutores.

Antes bien, para intentar dibujar lo más aproximadamente posible la manera o las maneras como se estableció la Zona de Desarrollo Próximo en forma virtual, habría que hacer un recuento de lo antes dicho. Vemos en un primer momento elementos generales, que provee la comunidad de la escuela “José S. Benitez”, a través del apoyo de las autoridades y de la SEP a las profesoras. Destaca, centralmente, la capacitación para el uso de las TIC para desarrollar destrezas digitales que las profesoras antes no poseían. Las plataformas que se emplearon formalmente desde el inicio del ciclo escolar con primer año en agosto del año 2020 fueron ‘Google Meet’ y ‘Microsoft Teams’ para establecer las clases virtuales. También se hizo uso de grupos en ‘Whatsapp’, de correos electrónicos institucionales en las plataformas de ‘Google Gmail’, y ‘Google Classroom’. Todos estos fueron medios de comunicación escolar formalmente establecidos, apoyados directamente por la SEP, para lograr la comunicación entre la comunidad de cada grupo: entre las profesoras, los padres de familia o tutores, y los niños y niñas de cada grupo. Otras herramientas digitales que las profesoras utilizaron para el proceso de enseñanza en el periodo de escuela a distancia fueron: *Youtube* para exposición de material audiovisual; *Power Point* para las presentaciones de las profesoras; *Kahoot* para actividades de aprendizaje de manera interactiva con los niños y niñas elaboradas por las profesoras.

Por su parte, en lo que corresponde al uso de ‘*Aprende en Casa*’, señalaron que se hizo uso del programa televisivo de manera secundaria o no se hizo uso de él. Respecto a esto las profesoras señalaron lo siguiente:

“se me hacía muy bueno. Empezamos trabajando “Aprende en casa”[...] solamente que ahí, por ejemplo, yo tuve la opinión de los papás y la tomé mucho en cuenta que no era tan dinámico. Los niños se aburrían, ya no les gustaba ver la tele, preferían estar en la computadora, entonces, este, dijimos “no ‘ps’, es que ¿cómo le hacemos, no?” Entonces dijimos... Ya no les vamos a pedir las actividades de “Aprende en casa”, sin embargo, es una sugerencia y propuesta que ustedes sigan viendo “Aprende en casa” para complementar este aprendizaje.” (Profesora 1 del “Grupo A”).

*“...fue libre albedrío y como compañeras decidimos no usarlo, porque los niños venían muy bajitos. “Aprende en casa” en primer año se iba directamente a los libros y **teníamos niños que ni siquiera sabían agarrar un lápiz** ¿no? O sea, muy bajitos [...] Los libros no llegaban. O sea el “Aprende en casa” llegaron con los libros y los libros todavía no los tenían en las escuelas, entonces fue todo un desastre. [...] entonces ya ahí empieza esa situación que los papás se desesperan, los niños se desesperan, es mejor no hacer caso.” (Profesora 2 del “Grupo C”).*

Puede observarse que las profesoras optaron en no usarlo o usarlo de manera secundaria. La razones fueron falta de dinámica o falta de desarrollo de las habilidades en los niños y niñas para el uso de herramientas materiales y herramientas psicológicas que el programa televisivo de la SEP “*Aprende en casa*” exigía, en relación con los ejercicios de los libros de texto de primer grado o el uso del lápiz. Por lo anterior, el enseñaje se estableció de manera central a través de las TIC, empleando las aplicaciones digitales antes mencionadas.

Ahora bien, respecto a los medios electrónicos (*hardware*), las tutoras y las profesoras indicaron el uso de *Smartphones* o teléfonos inteligentes, de computadoras o tabletas electrónicas, para establecer la conexión virtual entre el niño o niña con sus profesoras a distancia. Es importante destacar que los niños y niñas también atravesaron un periodo de adaptación a las clases virtuales a través de estos medios, tal como expresaron algunas de las tutoras y las profesoras mismas. Este periodo de adaptación se mostró en la distracción o falta de atención sobre el medio digital acompañado por falta de motivación en los niños y niñas. En lo que toca específicamente a las sesiones virtuales durante la pandemia, se distribuyeron en diferentes periodos y tiempos lectivos:

“¿Cuál fue la organización de tiempos lectivos durante las clases en líneas? (pregunta el entrevistador)... Al principio dijimos ‘no, pues vamos a tener, este, toda la jornada’. Pero los niños no nos aguantan toda la jornada. Es más, su capacidad de atención y concentración era de 40 minutos, por que era una nueva dinámica. Entonces decidimos una hora. Una hora, primero, dos veces a la semana. Después tres veces a la semana, y después diario.” (Profesora 1 del “Grupo A”).

“Como profesoras teníamos que, este, tener nuestro horario. Teníamos horarios para las clases en Meet, pero también fue libre albedrío, cada maestra escogió.

¿Cuáles fueron sus elecciones?(pregunta el entrevistador)

¡Ay! No me acuerdo. Me acuerdo que eran 3 veces por semana, 3 veces por semana.

¿Cuánto tiempo?(pregunta el entrevistador)

Una hora.” (Profesora 2 del “Grupo C”).

De acuerdo con las respuestas de las profesoras, puede entenderse de manera sintética que los periodos lectivos se redujeron a 3 veces por semana 1hr. por sesión en el caso de la *Profesora 2*, y un tiempo máximo de 5 veces a la semana 1 hr. por sesión en el caso de la *Profesora 1*, durante las clases a distancia en la pandemia. Esto representa un recorte significativo, en la diferencia a los periodos lectivos de clases presenciales durante el periodo regular, fuera del escenario de pandemia, donde se destinaban regularmente en la escuela “José S. Benitez” hasta 6 horas por día a los periodos lectivos que incluían todas las materias 5 veces por semana. En el caso de la asignatura *Lengua Materna* que está enfocada al enseñaje de la lectura y escritura, se redujo de 8 horas a la semana en clases regulares y presenciales, a periodos de máximo 3 a 5 horas a la semana de manera virtual.

Se debe enfatizar aquí la necesidad que se tuvo de los siguientes elementos para el establecimiento del enseñaje en las clases a distancia: 1) el acceso a las TIC para poder establecer conexión virtual entre los niños y niñas con sus profesoras, tres o cinco veces por semana en sesiones de 1 hora; 2) el apoyo y tiempo de un adulto o alguien con más experiencia, aparte de la profesora, para encaminar el proceso de *andamiaje* y *enseñaje*, el cual consistió en la aplicación de ejercicios y tareas específicas coordinadas a distancia por las profesoras de cada grupo durante y fuera de las clases virtuales; 3) tener un espacio o condiciones materiales aptas para el proceso de *andamiaje* y *enseñaje* del niño o niña. Hasta aquí, habría que hacer un recuento de las condiciones educativas durante la pandemia, antes de pasar a la revisión del proceso de enseñaje de la lectura y escritura a distancia de manera específica.

Por una parte, es un hecho que hubo una fractura en el proceso de enseñaje y por ende un rezago en el aprendizaje de los alumnos/as, debido a que los periodos lectivos se recortaron por el mismo escenario sanitario. Específicamente en lo que toca a la distribución de tiempos destinados al enseñaje pasaron de aproximadamente 30 horas a la semana en las clases normales, a 3 o 5 horas a la semana, lo cual significa un recorte del 100% al 10 o 15% de tiempo destinado al enseñaje establecido directamente entre las profesoras y los alumnos/as. Debe ponerse especial énfasis en el uso secundario o nulo del programa “*Aprende en Casa*”, debido a la poca motivación y a la ineficiencia que planteaba el contenido de acuerdo con las

habilidades de los niños y niñas de esta edad en primero de primaria. Luego, los obstáculos se fueron añadiendo dependiendo del caso especial en cada hogar, como se mostró antes: desde obstáculos en torno al acceso a las TIC, al internet y los dispositivos, hasta problemas al interior del hogar o dificultades que tuvieron los alumnos/as en relación con la tecnología o cuestiones personales. Por lo anterior, el apoyo de los padres de familia o tutores, o en su caso alguien más experimentado para orientar al niño o niña en su proceso de aprendizaje fue determinante: ya sea para aminorar el rezago; para confrontar el atraso en la adquisición de habilidades que se tenían que aprender; o en su caso, para no interrumpir completamente el mismo proceso de adquisición de dichas habilidades. En el caso de esta investigación corresponden específicamente a las habilidades de lectura y escritura, que se enseñan a través de la asignatura de *Lengua Materna*.

Por otra parte, en lo que toca a los métodos, a las actividades en las sesiones virtuales, a las tareas y a la evaluación utilizada por las profesoras para el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura (asignatura de *Lengua Materna*), se comentó lo siguiente:

*“¿Cómo fueron las actividades de Lengua Materna, que se presentaron durante el periodo en línea? (pregunta la entrevistadora)... Pues todo lo manejábamos por Classroom. Entonces, por ejemplo, si yo hoy les enseñaba **signos de admiración e interrogación, entonces lo trabajaba en la clase y les decía: “Ya en su Classroom ya tienen la actividad para el día de hoy” [...] Y todo lo manejábamos por medio del libro de texto... tampoco como de copias y así porque no teníamos cómo dárselas, o a lo mejor les decíamos: “Les mando esta imagen, pueden copiarla o dibujarla o imprimirla”, entonces todo, todo lo manejábamos por Classroom [...] al principio sí les tenía que dejar tarea porque sentía que era muy poquito. Yo soy, yo tengo la filosofía como de que todo lo que se trabajó en la escuela se tiene que hacer en la escuela y no tienen porqué llevarse trabajo a casa. Sin embargo, por la dinámica que cambió tengo que optar por mandar tarea ¿ajá? Entonces, si la hacen, los niños participan. Al otro día retroalimentamos esa tarea... (Profesora 1 del “Grupo A”).***

“¿Y en ese tiempo con que trabajaron? ¿con el libro de texto digital o con copias? ¿o qué recursos utilizaron? (pregunta el entrevistador) Eh..., primero fue motricidad, motricidad fina. O sea, que los niños aprendieran a agarrar el lápiz, con plastilina. Si se les pedía otro tipo de material, hojas blancas, nosotros les pedimos cuaderno marquilla que es de dibujo... para que ahí pintaran, escribieran su nombre, o su nombre decorado con sopitas, con confeti... ¿Y en relación con la asignatura de Lengua Materna cómo fue? Sí.

*Veíamos en clase actividades y de ahí dejábamos la tarea. Nosotras... en pandemia nos pusimos de acuerdo y dijimos que nos íbamos a ir por el programa PRONALEES, y compramos... materiales del programa PRONALEES, que es un método... PRONALEES. Y ese método es de que empaparlos ¿no?, con tu nombre; es lectura; les pasábamos el video y les decíamos para ver el nombre. Por ejemplo: **empiezas con el nombre propio, la lectura, y ‘la ratita se llamaba Crisantemo’, ‘Cri-san-te-mo’** [deletrea]. Ese fue el primer nombre. Y ahora escribe tú tu nombre, o pregúntales a tus papás el nombre. Y así empezábamos con el método y les dejábamos tarea... También les dejábamos ese cuadernillo. Se los mandamos en PDF y ya cada quien lo imprimía y con ese también trabajamos (...) se los pasamos a los papás. Fueron más de 30 hojas pero era para orientarlos en la lecto-escritura. **Empezaban con su nombre: sigue la línea. O sea, empezaba muy acorde a lo que estábamos viendo. Y sin embargo no hacían esas actividades... Y entonces llega el cambio (a clases presenciales) y “escribe tu nombre”, cuando no sabían ni hacer rayitas. (...) Este método PRONALEES es que tú les hagas un dictado a los niños. No importa como salga, ahí ves los niveles de lecto-escritura ¿no? (...) O sea, si está en el nivel que tienen que estar, primitivo, silábico, pre-silábico y alfabético. Entonces tú de acuerdo a ese dictado, tú ya, lo clasificabas y en todas las tenían bien. A distancia todos eran alfabéticos, todos...**” (Profesora 2 del “Grupo C”).*

En el caso de las dos profesoras se resalta respecto de las actividades para el enseñaje: 1) durante el periodo de escuela a distancia, fuera del periodo de las clases virtuales de 3 a 5 horas por semana, se usó el recurso de tareas, el cual estaba coordinado con la plataforma *Classroom* y con un libro que estaba coordinado por el método PRONALEES; 2) las tareas requerían de la intervención de los padres de familia o tutores para su realización, lo cual tomó más en cuenta las evaluaciones a distancia que el proceso de aprendizaje de los niños y niñas (este punto se analizará con más detalle en el Capítulo 3 del análisis); 3) las actividades comenzaron desde el uso de coordinación motriz fina para aprender a usar la herramientas materiales adecuadas, antes de emprender el aprendizaje de las herramientas psicológicas. Podría describirse, de manera sintética, en qué consiste el método PRONALEES para el enseñaje de la lecto-escritura. El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), de acuerdo con Barranco Velazquez y Guitiérrez Leyton es:

una mezcla de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE), de la Implantación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (IPALE) y del Proyecto para la enseñanza matemática (PALEM), sin embargo, una diferencia

substantiva entre PRONALEES y PALEM, su antecedente inmediato, es la cobertura por grados, refiriéndose el primero a toda la educación básica y el segundo sólo al primer ciclo.(Velazquez, et. al. 2003. pág. 19)

De acuerdo con estas autoras, el método pone en el centro 4 elementos comunicativos: el escuchar, el hablar, el leer y el escribir, de manera conjunta. Estos elementos se ponen en marcha desde una participación grupal activa con el diseño de actividades con textos orales o escritos (Velazquez, et. al. 2003. pág. 22). A través de planes y programas, libros de texto para niños/as, ficheros de actividades didácticas, material didáctico, libros del rincón, libros de apoyo para los profesores, material didáctico y material escrito significativo para los alumnos/as, se elaboran actividades para el proceso de aprendizaje de lectura y escritura. Antes bien, la diferencia con el PALE, IPALE y el PALEM, recae en el enfoque que aborda el aprendizaje desde la interacción con el texto, que sustituye la puesta en el centro del aprendizaje de las sílabas para la construcción de palabras. El método permite, de acuerdo con las profesoras y las autoras, evaluar el grado de avance que tiene cada niño y niña en el dominio de las habilidades del leer y el escribir desde actividades dinámicas diseñadas por las profesoras.

En el caso de las profesoras, indicaron que el uso de este método consistió en dos procesos: 1) durante de las clases virtuales, donde se empleó el uso de las TIC, con imágenes, material audiovisual, actividades interactivas, etc.; y 2) fuera de las clases virtuales, con la aplicación de tareas que estaban mediadas por los padres de familias y tutores, las cuales debían de ser aplicadas a los niños y niñas para luego compartirse a través de las plataformas (*Classroom*, *Whatsapp*, correo electrónico, etc.). El enfoque, en estas actividades consistió en ejercicios enfocados al desarrollo de la motricidad fina para el dominio de herramientas materiales, tales como el lápiz, el cuaderno, el libro, etc. A su vez, se señaló que las actividades consistieron en ejercicios para el desarrollo del dominio de las herramientas psicológicas (signos). Esto se analizará más a detalle en el siguiente apartado, desde nociones teóricas vygotkianas y desde los ejercicios de los niños y niñas que aplicaron los investigadores durante el periodo de intervención a los grupos.

Por su parte, las evaluaciones de las actividades a distancia consistieron en dos fases: la retroalimentación de los ejercicios realizados dentro y fuera del aula virtual; y la evaluación de los ejercicios realizados fuera del aula los cuales eran enviados a las profesoras a través de los medios antes señalados. Esta forma de evaluación, de acuerdo con la *Profesora 2*, impuso un distanciamiento que contribuyó al atraso del aprendizaje. Se señaló que los niños y niñas

no reflejaban el aprendizaje al momento de su reincorporación a clases presenciales, en comparación con los ejercicios evaluados a distancia durante las clases virtuales. Esto anterior responde directamente a la forma de evaluación que impuso la SEP misma durante la pandemia, a través de “evidencias”, las cuales fueron descritas en los antecedentes de esta investigación, lo cual representó dificultades, incluso para las docentes, debido a que tenían que evaluar los contenidos de cada evidencia.

Ahora bien, de manera sintética, podríamos describir los elementos que sabemos que estuvieron involucrados de manera concreta en el planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo durante el enseñaje virtual de acuerdo con las entrevistas, considerando a los actores mismos que se requerían para el *enseñaje*. Primeramente, el papel de un agente con más experiencia que guiara al niño o la niña en el proceso de aprendizaje, aparte de las profesoras, fue crucial para no interrumpir el proceso de enseñaje a distancias, pues se enviaban tareas para realizar en casa. En este sentido, podemos pensar en dos formas de planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo: 1) durante las sesiones virtuales de 1hr que acontecieron de 3 a 5 veces a las semana; y 2) en el trabajo con tareas que las profesoras enviaban a los padres de familia o tutores para su realización presencial directamente con los niños y niñas. Ambos planteamientos estuvieron mediados por herramientas materiales, ya sea digitales (que va desde el uso de aparatos electrónicos hasta aplicaciones interactivas y audiovisuales, lo cual representó una novedad para los niños y niñas) o convencionales (tal como el lápiz, la hoja, materiales para manualidades, etc). Al desarrollo del aprendizaje de estas herramientas materiales se añade la orientación didáctica por mediación de las profesoras a través de actividades y tareas específicas compartidas a los padres de familia por los medios telecomunicativos. En este sentido, la experiencia y destreza de los actores que aplicaron tales actividades y tareas fue fundamental para el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas en cada caso específico. Finalmente, las condiciones materiales fueron un punto crucial que habrá que tomar en cuenta, como antes se indicó, debido a que el espacio en el período virtual fue distinto completamente al que se presenta normalmente dentro del aula en el salón de clases de la escuela. Sin duda, la Zona de Desarrollo Próximo en función de una Zona de Desarrollo Real y una Zona de Desarrollo Potencial dependió de cada caso específico.

Es importante añadir que, si bien no pudimos localizar de manera concreta la o las formas cómo se articuló la Zona de Desarrollo Próximo en cada caso, sí tenemos las líneas principales para saber qué elementos, didácticas de enseñaje, métodos, tiempos, herramientas y actores intervinieron en el proceso de andamiaje. Tampoco pudimos aproximarnos a las circunstancias materiales precisas al interior de cada uno de los hogares, pero tal como lo

precisamos más arriba, queda claro que hubo circunstancias muy heterogéneas, constatadas tanto por ambas profesoras como por las tutoras entrevistadas. Estas desigualdades se extienden en cada caso a las capacidades de los actores que participaron en el *andamiaje* con cada niño y niña para la realización de las tareas y actividades fuera de las sesiones virtuales. Asimismo, “*Aprende en Casa*” sólo fue un recurso secundario utilizado por la *Profesora 1* con el objetivo de reforzar el aprendizaje, el cual consistió en observar el programa y realizar las actividades que se enviarían a la profesora vía correo electrónico, *Classroom* o *Whatsapp*. Por otra parte, es preciso destacar la diferencia que expresó la *Profesora 2*. Indicó que a distancia todos eran alfabéticos, pero en presencial se reflejaron circunstancias distintas. Esto tiene su causa central en priorizar la evaluación sobre el aprendizaje durante la pandemia por parte de toda la comunidad (SEP, tutores y profesoras), tal como se señaló anteriormente. Esto se analizará en los siguientes capítulos con mayor precisión.

Finalmente, habría que puntualizar brevemente los cambios en la reincorporación paulatina a clases presenciales, de acuerdo con los antecedentes y las entrevistas a profesoras. De esta manera, la Secretaría de Educación Pública, comunicó que a partir de febrero del año 2022 se reincorporarían paulatinamente todas las escuelas de nivel básico a clases presenciales. Es decir, luego de un año y medio en el formato de educación a distancia que arrancó con los niños de primer año en agosto del 2020, en el ciclo correspondiente 2020-2021. Para este momento, los niños que habían iniciado con las profesoras en primer año durante la pandemia, ahora integraban los grupos de segundo año en el proceso de reincorporación a clases presenciales. Aunado a esto, la *Profesora 2* destacó en la entrevista que apenas se conocieron ella y los alumnos del “Grupo C” este año (2022). Es importante destacar la excepcionalidad de este hecho que ocurrió en muchas partes del país, debido al fenómeno de la pandemia por Covid-19.

El planteamiento para la reincorporación a clases presenciales, como se señaló en los antecedentes de este documento, fue mixto o con recortes en los horarios y reajustes con base en la contingencia sanitaria. En lo que toca a la *Profesora 1*, se señaló que, debido a que fue una reincorporación opcional, se optó por usar el programa “*Aprende en Casa*” en el caso de los niños y niñas que decidieron no asistir a clases presenciales. También, ambas profesoras indicaron una división de los grupos, para organizar los periodos lectivos por semana: por cada grupo se dividieron en dos, de los cuales cada subgrupo iba dos días a la semana, es decir, lunes y miércoles un subgrupo; martes y jueves otro subgrupo. Esto anterior sucedió en el caso de ambas profesoras, y el día viernes se utilizaba para dar regularización a los alumnos y alumnos con problemas de rezago. Para este momento, las clases virtuales y las

TIC, se dejaron de utilizar para el proceso de enseñanza, a partir del mes de febrero del año 2020, luego de año y medio de ser la herramienta central del proceso de enseñanza. Los horarios pasaron de 1 hr. por sesión 3 o 5 días por semana de manera virtual a 6 hrs. por día 2 o 3 veces a la semana, en un horario presencial de 8:00 am a 14:00 pm. Nuestra intervención se realizó el mes de mayo del mismo año, una semana después de la reincorporación total de ambos grupos, en el horario regular los cinco días de la semana, tres meses después de su proceso paulatino de reincorporación a clases presenciales.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE PRODUCTOS EN EL CAMPO DE INTERVENCIÓN

A partir de la reconstrucción del escenario escolar durante la pandemia pudimos observar algunos puntos cruciales que han sido anotados en la parte anterior de este trabajo, en relación con el proceso de adaptación del enseñaje a distancia, es decir: comenzar la reflexión y análisis teórico desde los procesos representacionales que se muestra en los trabajos de lectura y escritura de los niños y niñas, realizados en el campo de intervención, para trazar un camino conceptual que nos deje comprender la relación de estos alumnos con el acceso a la cultura de lo escrito.

De esta forma, los productos muestran rasgos de los procesos por los que transitan los niños en la construcción de composiciones textuales, ello conlleva un análisis profundo sobre las fases en las que se encuentran con base en tales acciones de los alumnos y alumnos de segundo año de la escuela “José S. Benitez”, con sus diferencias respectivas. Por lo anterior, seleccionamos *dos niños/as de cada grupo*, respectivamente: primero los que mostraron un desarrollo avanzado de los procesos de la lecto-escritura; segundo los que mostraron un menor manejo de estrategias para tales acciones. Para apoyo de este capítulo se realizaron dos tablas, una por cada grupo con el que se trabajó, y en ellas se muestra diferentes niveles de alfabetización con respecto al proceso de escritura, es importante señalar que para hacer referencia de los cuatro alumnos en los que nos apoyamos para ejemplo se ubicaron con las iniciales de sus nombres. A continuación los presentamos.

Tabla 1. Grupo 2°C

2ª A	2A	2°C	2C						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Alumnos 2 C	Presilábico	Silábico	Silábico Alfabet	Alfabetico	Trazos Graficos	Composición Textual		Encuesta d
2		P-I, P-A	S-I, S-A	SA-I, SA-A	A-I, A	Alto- Bajo	Descriptivo (co Narrativo (Al		
3	F. R.			SA-A		Bajo	incompleto	bajo	si
4	L. M.				A	Alto	completo	medio	n/a
5	V. S.				A	Alto	completo	bajo	si
6	V. G.			SA-A		bajo	completo	bajo	si
7	I. Z.				A	Alto	incompleto	alto	si
8	M. N.		S-I			bajo	incompleto	bajo	si
9	G. T.				A-I	bajo	medio	bajo	si
10	S. S.				A-I	bajo	completo	medio	si
11	N. R.				A	alto	completo	alto	si
12	C. M.				A	Alto	medio	alto	si
13	K. V.				A	bajo	completo	alto	n/a
14	R.			SA-A		bajo	medio	bajo	n/a
15	R. C.				A-I	alto	incompleto	medio	n/a
16	G. S.			SA-I		bajo	incompleto	alto	n/a
17	X.T.				A	alto	completo	bajo	n/a
18	X. G.				A	alto	completo	bajo	n/a
19	A. S.				A	bajo	completo	alto	n/a
20	N. C.				A	alto	medio	bajo	n/a
21	X. A.				A-I	bajo	incompleto	bajo	n/a
22	A. E.				A	alto	incompleto	bajo	n/a
23	E. H.			SA-A		bajo	incompleto	alto	n/a
24	Z. T.			SA-I		alto	medio	bajo	n/a
25	S. H.				A	alto	completo	bajo	n/a
26	M. V.			SA-I		alto	-	-	n/a
27	J. Q.			SA-A		bajo	-	-	n/a
28	K. X.				-	bajo	-	-	n/a
29	A. S.				A-I	alto	-	-	n/a
30	E. P.				A-I	alto	incompleto	bajo	n/a
31	Z. E.			SA-I	A	bajo	completo	alto	n/a
32	E. C.			SA-I		bajo	incompleto	bajo	n/a
33	Totales			SA-A = 4	A-I=6	ALTO= 15	completo= 11	alto= 8	
34				S-A-I= 6	A-A=13	BAJO=15	incompleto= 10	medio= 3	si= 9
35					Nulo= 1		medio= 5	bajo= 15	n/a= 21
36							nulo= 4	nulo= 4	
37	S. I.								

Tabla 2. Grupo 2°A

1	Alumnos 2A	Presilábico	Silábico	Silábico Alfabético	Alfabético	Trazos Gráfico	Composición Textual		
2		P-I, P-A	S-I, S-A	SA-I, SA-A	A-I, A	Alto- Bajo	Descriptivo (cc	Narrativo (Alto,	Encuesta
3	D			SA-A		BAJO	incompleto	bajo	no
4	I.E				A-I	ALTO-	incompleto	alto	no
5	B.L				A-A	ALTO	-	-	si
6	A.B				A-A	ALTO	-	-	si
7	Y.G				A-A	ALTO	-	-	si
8	K			SA-I		BAJO	incompleto	bajo	no
9	A.P				A-I	BAJO	completo	bajo	no
10	R.Z			SA-I		BAJO	-	-	si
11	D.S				A-I	ALTO	incompleto	alto	no
12	N.U				A-A	ALTO	medio	medio	no
13	I.1				A-A	ALTO	incompleto	bajo	no
14	R.S			SA-A		BAJO	incompleto	bajo	no
15	I.2			SA-I		BAJO	medio	bajo	no
16	J.R				A-A	ALTO	completo	bajo	no
17	I.P				A-I	BAJO	medio	medio	no
18	U.R				A-I	BAJO	medio	alto	si
19	A.S				A-I	ALTO	completo	medio	si
20	S.R				A-I	BAJO	completo	alto	si
21	M.M			SA-I		BAJO	incompleto	bajo	si
22	N.H				A-A	ALTO	incompleto	bajo	si
23	A.S				A-A	ALTO	completo	bajo	si
24	Y.M				A-I	ALTO	completo	bajo	si
25	E.E				A-I	BAJO	incompleto	bajo	no
26	A.R				A-A	ALTO	incompleto	medio	si
27	C.C				A-A	ALTO	medio	medio	si
28	A.M			SA-A		BAJO	incompleto	alto	si
29	A.H				A-I	ALTO	incompleto	alto	si
30	E.O				A-A	ALTO	medio	bajo	si
31	L.D				A-I	ALTO	-	-	no
32	S			S-A-I		BAJO	incompleto	bajo	no
33	N.J				A-I	ALTO	-	-	no
34	M			S-A-I		ALTO	-	-	no

GRUPO A: ALUMNA 1

Luego de revisar los trabajos de los 32 integrantes del grupo A, seleccionamos el que corresponde a los de la “*Alumna 1 (A. R)*” del “Grupo A”, quien tiene 7 años de edad. El trabajo consistió en 2 actividades: una de lectura y otra de escritura, las cuales se aplicaron grupalmente en dos sesiones de aproximadamente 1 hora.

En lo que toca a la actividad de lectura, se le asignó la imagen de un animal compuesto por tres partes de animales diferentes impreso en una hoja personal. De esta manera, la primera parte de la actividad consistió en que los alumnos del grupo reconocieran la imagen del animal y sus cualidades, es decir: el objetivo fue poder observar hasta qué grado era capaz el niño/a, o no, de construir una *composición textual*, asimismo se puede ver que esta alumna tiene un buen manejo del *sistema gráfico* lo cual se traduce mediante la observación de su composición textual, ella sabe dónde, cuándo y cuántas letras poner para escribir las palabras

y la manera correcta de hilar las mismas y plasmar sus ideas, también conoce que cierto conjunto de letras representa una sílaba, al nivel en el que se encuentra esta alumna, ya tiene buena noción del *sistema fonológico*. Por ello ubicamos a esta *A.R* en el sistema de escritura en un nivel A.A (Alfabético Avanzado).

El texto que presenta “*A.R*” contiene especificaciones y características del animal ilustrado en su hoja, pese a que es una información breve, esta composición entra dentro de lo descriptivo. Con respecto al trazo gráfico, lo plasmado en su trabajo ilustra una continuidad y linealidad con base a la cuadrícula, en otras palabras hay una relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo a la hora de que ella escribe.

De esta manera, a partir de la observación y *percepción* de la alumna sobre la representación de la imagen impresa en su hoja, tenía que hacer uso de las *herramientas psicológicas* aprendidas, interiorizadas o internalizadas, durante el periodo escolar de pandemia y durante la reincorporación a clases presenciales. Así, la “*Alumna I (A. R)*” asignó un nombre (signo) compuesto por ella misma a la imagen impresa del animal (referente). Construyó el nombre de “*Armafante*”, que muestra en su composición una construcción a partir del uso de sílabas, una composición de una palabra por medio de pares silábicos “ar-ma” que hace referencia a armadillo, y “fan-te” que hace referencia a elefante. Ambos animales componían la imagen del animal impresa en el papel. Esta composición a partir de pares silábicos ya muestra un dominio del lenguaje escrito previamente aprendido, desarrollado e interiorizado, el cual posibilitó la construcción de un nombre por parte de la “*Alumna I (A. R)*”, que ella otorgó a la imagen del animal. Esto anterior, en el uso del lenguaje escrito, implica atención.

La siguiente parte de la actividad consistió en responder “¿*qué pasaría si tu animal conociera al de tu compañero/a de al lado?*”, donde se buscó la *asociación* de signos alfabéticos (sistema gráfico) dentro de un sistema alfabético previamente aprendido por la alumna, para observar una parte del desarrollo de la estructura del lenguaje conseguido hasta ahora en la “*Alumna I(A. R)*” . También, con el mismo objetivo de evaluar la *asociación*, se le pidió a la niña que creara una historia acerca de su animal.

Antes de profundizar en la reflexión sobre el desarrollo del lenguaje escrito en “*A.R*”, presentamos los trabajos de su primera actividad:



¿Que pasaria si tu animal
conoce al de tu compañera?
se arrian amigos.
El alebrije.
Erase una vez un alebrije
que se encontraba con un
caja y la abria y de ahí
salio otra caja y asi asta
que llego a la mas chigote
el alebrije se llama
armafante el camino con
todas las cajas se canso
y se cede dormido y paso
otro alebrije y se hicieron
amigos. **FIN**

Actividad de lectura en “*Alumna 1*”.

La “*Alumna 1 (A. R)*” como agente, luego de haber desarrollado previamente la habilidad de coordinación fina en su aprendizaje durante y luego de la pandemia, muestra ser capaz de usar el lápiz, el bicolor, la goma, el sacapuntas y la hoja, es decir, ubicar y utilizar herramientas materiales específicas para emprender la actividad de escritura que se le asignó. Esto es importante debido a que, de acuerdo con las dos profesoras, en la reintegración a clases presenciales luego de la pandemia, no todos los niños/as tenían desarrolladas las capacidades de motricidad fina para el uso de algunos objetos que no sabían utilizar para establecer el proceso de enseñanza de la lecto-escritura dentro del salón de clase, como: el libro, el cuaderno, el lápiz, el sacapuntas, la goma, etc. Es decir: varios alumnos aún no tenían conciencia ni dominio de ciertos objetos materiales de su entorno al interior del espacio del aula escolar luego de su reincorporación a clases presenciales tras año y medio de ciclo escolar a distancia durante la contingencia sanitaria.

Es decir, la asociación entre los signos alfabéticos aprendidos, muestra un desarrollo de las estructuras del lenguaje escrito en el trabajo representacional de la *Alumna 1*, el cual se ha ejercitado previamente a través de un enseñanza. En este sentido, podemos ubicar a *A. R* en un nivel Alfabético-Avanzado.

De acuerdo con lo anterior, la “*Alumna 1(A.R.)*” muestra una capacidad de *descontextualización*⁵ de los signos del alfabeto, de las sílabas, las palabras, las oraciones compuestas y las asociaciones de estas, para realizar el ejercicio de escritura, en la descripción

⁵ Desde su composición textual, la alumna A.R logra utilizar signos que conforman palabras hiladas, pero también logra otorgarle un nombre al animal “fantástico” y utilizar conceptos como *alebrije* en un momento donde rememora lo que tiempo antes había interiorizado, fuera del ejercicio.

del animal y en la construcción narrativa. Nombra al animal, lo describe de acuerdo a la imagen, responde una pregunta sobre él y construye una pequeña narración. Su capacidad de descontextualización corresponde a una autonomía e independencia en la alumna para el uso de las herramientas psicológicas, desarrollada a través de la interiorización de tales herramientas.

También, en el trabajo de escritura y lectura se muestran sus capacidades de percepción, de atención y de memoria, mediada por el lenguaje escrito (distinto al lenguaje oral).

Ahora bien, en el proceso representacional, “A. R.” utiliza apropiadamente los signos en la hoja en el uso del cuadro y del renglón, más allá de la ortografía, es decir: tiene un dominio alto del trazo gráfico.

En la asociación de las herramientas psicológicas, la “Alumna I(A. R)” muestra una construcción de narración acerca de su animal con una secuencia y temporalidad claras, a partir de asociación de palabras, de oraciones y proposiciones.

La segunda actividad consistió en leer una fábula corta en grupo, titulada “La zorra y la pantera”. Cada niño y niña contaba con la impresión del texto en un hoja individual, para que pudiera revisarlo o re-leerlo, y venía acompañado de una imagen alusiva al texto.

Se les pidió a los alumnos que respondieran cinco preguntas, las cuales tenían como objetivo ubicar el mensaje de la moraleja de la fábula. A continuación presentamos la actividad de lectura realizada por “A. R.”:

1. ¿En la fábula qué es la belleza?
a) Aspecto físico
b) Los valores
c) El aspecto y los valores

2. ¿Por qué creen que cambió la pantera porque la zorra dijo de cosas?
¿Cuál es tu personaje favorito?
¿Por qué?
a) pantera Zorra
me gusta por que la zorra era buena.
Que te gusta de la fábula.
cuando la zorra dice
amabilidad, responsabilidad



Actividad de escritura en “Alumna I”.

En esta actividad se trabajó principalmente la comprensión del mensaje en el texto de la fábula. Para ello, se hizo énfasis en las preguntas acerca del mensaje moral que indicaba.

A partir de las cinco respuestas de la “*Alumna I(A. R)*” se identificó la atención sobre el mensaje de la moraleja. La alumna seleccionó en su primera respuesta: “*Los valores morales y el aspecto físico*” para responder qué era la belleza en la fábula. Luego, en su segunda respuesta indicó: “*porque la zorra le dijo cosas*”,⁶ para explicar por qué el personaje de la pantera había cambiado en la trama. Su tercera respuesta fue: “*La Zorra*”, para indicar que fue el personaje que más le agradó. El argumento que escribió para justificar la elección del personaje fue: “*porque era buena*”. Finalmente, indicó dos conceptos que estaban inscritos literalmente en la estructura del texto de la fábula: amabilidad y responsabilidad. Esto último muestra de manera concreta la capacidad de memoria en el lenguaje escrito.

De esta manera, “*A.R.*” emplea la capacidad de la memoria a través del lenguaje escrito en sus respuestas, especialmente en la respuesta 2 para indicar el punto de inflexión en la fábula contestando a la pregunta ¿por qué cambió la pantera?: “*porque la zorra le dijo de cosas*”. También se muestra el uso de la capacidad de memoria en la respuesta 5, escribiendo las virtudes leídas: “*cuando la zorra dice amabilidad y responsabilidad*”.

Durante el ejercicio de lectura, el problema planteado se concentraba en la elección o formulación de respuestas con base en el significado de las virtudes como símbolo de belleza. En la última parte, al responder “amabilidad” o “responsabilidad”, la alumna no sólo muestra comprender el mensaje del texto leído por todo el grupo, sino que responde a partir de las palabras utilizadas en el texto mismo. Esto anterior reflejó tanto la comprensión del mensaje, como el uso de la atención y la memoria para indicar los valores morales inscritos en el mensaje de la fábula. Cabe destacar el uso de la *señalización del dedo* en repetidas veces durante la actividad, por parte de “*A.R.*”, para apoyar su lectura y relectura en más de una ocasión, antes de concretar sus respuestas.

Con base en la *Encuesta* que se le realizó a cada padre de familia o tutor pueden reflexionarse algunos datos aproximados. En lo que toca a la “*Alumna I(A. R)*”, observamos lo siguiente.

De la pregunta 1 a la 13, el cuestionario estaba enfocado a inspeccionar la relación del tutor/a de “*A.R.*” con la lectura. De acuerdo con sus respuestas, el tutor/a mostró no tener una práctica regular con la lectura sino tener un perfil de lector esporádico. Con base en las respuestas 14 a la 17 del mismo cuestionario, se constata el uso de la escritura por parte del tutor/a de la “*Alumna I (A. R)*”, el cual se basa en el proceso comunicacional por medio del

⁶ Esta respuesta queda más clara al momento de revisar la fábula, la cual se presenta en este documento en el capítulo de la metodología. De forma sintética, la fábula consta de tres partes: 1) la pantera privilegia el aspecto físico como lo bello; 2) la zorra le dice a la pantera que la belleza recae en virtudes como la responsabilidad, la amabilidad, entre otras; 3) la pantera cambia su perspectiva sobre la belleza al considerar importante para la belleza los valores y las virtudes que la zorra le compartió. De esta forma, la moraleja se concentra en el mensaje de que la belleza nace a partir de los valores y las virtudes humanas.

chat, correo electrónico, msj SMS, y también en la revisión de documentación y trabajos escolares. También respondió hacer uso de herramientas digitales (TIC) para la práctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, no presenta un perfil de lector regular o constante. Esto es importante tomarlo en cuenta, pues parece que no fue determinante que el tutor o tutora tuviera un perfil de lector constante o regular para asegurar el enseñaje a distancia durante la pandemia. Más bien, el apoyo al niño/a de alguien más experimentado y algunas condiciones materiales mínimas parecen haber jugado el punto crucial para el enseñaje.

De esta forma, mostramos el cuestionario personal del tutor de “A.R.” el cual indicó tener la ocupación laboral y grados de estudios en ingeniería industrial y una edad de 24 años:

1. ¿Usted lee libros por necesidad?
 Sí No

2. ¿Qué tanto le gusta leer? (si responde "No me gusta, no lo" pase a la pregunta 10)
 No me gusta leer, no lo
 Sólo leo si tengo que hacerlo
 Me gusta leer poco
 Me gusta leer regularmente
 Me gusta leer mucho

3. ¿Me podría decir el título del último libro que leyó?

4. ¿Cuánto tiempo dedica a leer por gusto?
 Ocasionalmente De una a dos horas al día
 Menos de una hora al día Más de dos horas al día
 Más de tres horas a la semana

5. ¿Cuál fue su relación con la lectura durante la infancia? (puede seleccionar varios)
 Leía solo Le leía algún familiar
 Le leía su padre Le leía su maestro/a
 Le leía su madre Le leía en la escuela

6. ¿En qué lugares acostumbra leer? (puede seleccionar varios)
 En casa En parques o plazas
 En la escuela En la Iglesia
 En el transporte público En una biblioteca
 En un lugar de trabajo u oficina Otros

7. Los libros que leo son...
 Comprados Prestados de biblioteca
 Regalado Descargados gratuitamente de internet
 Compartidos Fotocopias
 Prestados de amigos/familiares Biblioteca de la familia
 Otro

8. Me podría decir si en general... (puede seleccionar varias)
 Deja libros a la mitad Lee los mismos libros más de una vez
 Lee, toma notas o subrayar el texto Lee mientras hay un distractor de fondo
 Busca información complementaria a su lectura Lee más de un libro al mismo tiempo
 Lee mientras come

9. A continuación responda sí/no a las siguientes frases:
 Me alegro recibir un libro como regalo (sí) (no) (no sé)
 Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído (sí) (no) (no sé)
 Disfruto visitando bibliotecas (sí) (no) (no sé)
 Me gusta intercambiar libros con mis amigos (sí) (no) (no sé)
 Comparto mis lecturas en redes sociales (sí) (no) (no sé)

10. ¿Qué tipo de libros impresos hay en su casa?
 Libros de texto Religión Cuentos Enciclopedias
 De historia Novelas Recetarios Poesía
 Literatura Ciencia Diccionarios Periódicos
 Ninguno

11. ¿Usted lee en alguna lengua extranjera?
 Sí No

12. ¿Qué tipo de textos digitales tiene en su PC/Tablet/Móvil? (puede seleccionar varios)
 Libros de texto Religión Cuentos Enciclopedias
 De historia Novelas Recetarios Poesía
 Literatura Ciencia Artículos Diccionarios
 Periódicos Autoayuda Blogs Doc. Trabajo

13. A continuación responda sí/no ...
 Hace falta bibliotecas o algo similar cerca (sí) (no) (no sé)
 Me falta tiempo para leer (sí) (no) (no sé)
 Me falta dinero para comprar material de lectura (sí) (no) (no sé)
 A veces no comprendo lo que leo (sí) (no) (no sé)
 Me falta concentración para leer (sí) (no) (no sé)
 Leo muy despacio (sí) (no) (no sé)
 Me hace falta un lugar adecuado para leer (sí) (no) (no sé)
 Soy impaciente para leer (sí) (no) (no sé)

14. ¿Qué tanto diría que le gusta escribir?
 No le gusta Le gusta regular
 Le gusta poco Le gusta mucho

15. Usted escribe...
 Recados Mensaje SMS (celular) Trabajos escolares
 Documentos de trabajo Cartas Mensajes en redes sociales
 Conversaciones en chat Poemas/canciones Cuentos/relatos Diario
 Correo electrónico Memorias Otros

16. ¿Por qué razón escribe usted? (puede seleccionar varios)
 Para comunicarse con otros Para sentirme mejor
 Porque lo requiero en la escuela Para discutir o concretar ideas
 Porque lo requiero en el trabajo Otro
 Porque quiero expresar mis emociones y sentimientos

17. ¿Cuáles son las principales razones por las que utiliza internet? (puede seleccionar varios)
 Para chatear Para estudiar
 Para buscar información Para leer libros
 Para participar en redes sociales Para leer PDF
 Para descargar música, fotos o videos Para hacer compras
 Para trabajar Otro

18. ¿Qué dispositivo usa para conectarse a internet? (puede seleccionar varios)
 CPU de escritorio Smart Phone
 Lap Top Tablet/Pad

19. ¿Estuvo totalmente informado sobre el programa "Aprende en casa"?
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

20. El programa "Aprende en casa" ayudó al proceso de aprendizaje de su hijo/a
 Mucho Regular Poco Nada

21. ¿Cree que la pandemia podría afectar el aprovechamiento de su hijo/a en el futuro?
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

22. Para el aprendizaje de su hijo/a durante la pandemia ¿qué tanto se brindó apoyo de usted u otro integrante de su familia?
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

24. Durante la pandemia las calificaciones fueron el reflejo de los conocimientos que tuvo su hijo
 Sí Tal vez No sé No

25. La escuela aportó las herramientas necesarias con las que se realizó el aprendizaje de su hijo/a durante la pandemia
 Sí Tal vez No sé No

26. ¿Cómo calificaría el espacio destinado para el estudio de tareas de su niño/niña durante la pandemia?
 Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy malo

27. ¿Su hijo ha mostrado dificultades para escribir y leer?
 Sí Tal vez No sé No

28. ¿Qué tan importante es para usted leer con su hijo?
 Muy importante Importante Regular Poco Nada

29. La escuela a distancia afectó a sus tiempos de trabajo
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

30. La telecomunicación durante la pandemia entre su hijo, el profesor/a y usted fue...
 Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy malo

31. En resguardo por pandemia ¿qué tanto utilizó su hijo/a las tecnologías fuera de tiempo escolar?
 Mucho Regular Poco Nada

32. ¿Qué tan importante es que su hijo/a esté involucrado con el uso de dispositivos digitales? (computadoras, celulares, tablets, etc.)
 Mucho Regular Poco Nada

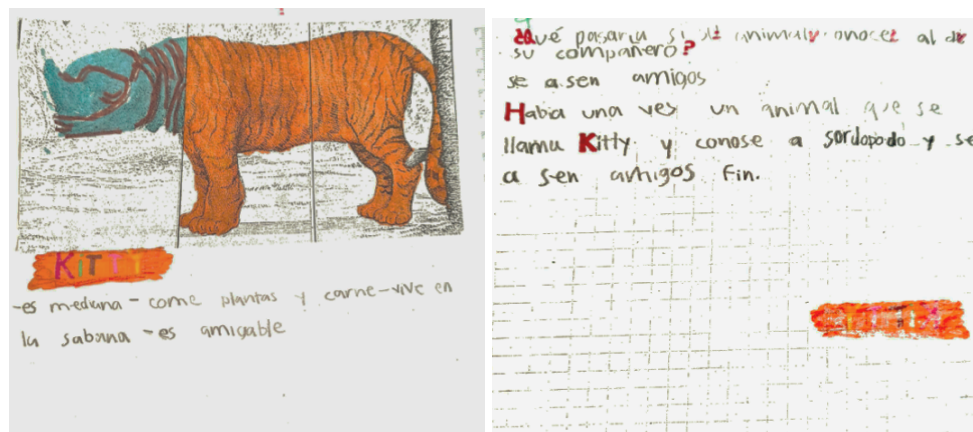
33. Durante el periodo de pandemia y confinamiento ¿qué tanto utilizó su hijo/a las tecnologías para la escuela?
 Mucho Regular Poco Nada

Cuestionario del tutor/a de la “Alumna I(A.R) ”.

De acuerdo con las preguntas 18 a la 33, el tutor/a respondió tener total interés por el proceso de aprendizaje de la “Alumna I(A.R)”. Esto se concreta en lo que toca al uso de las TIC’s durante la pandemia y a la disposición de tiempos por parte de tutores para la realización de las actividades con el niño/a, principalmente. También es importante para el apoyo del enseñaje y el acceso a condiciones de materialidad suficientes, para haber podido llevar a cabo la enseñanza durante la pandemia. En este sentido, podemos colegir, de forma aproximada y no concluyente, que el tutor/a refleja tener buena participación en el proceso de aprendizaje de “A.R”, de acuerdo con sus respuestas en el cuestionario, lo cual es importante tomarlo en cuenta durante el periodo de pandemia en la reincorporación. También podemos

aseverar de manera aproximada, que el espacio correspondió a condiciones materiales favorables o mínimamente accesibles para el enseñaje durante la pandemia, en línea y a distancia.

GRUPO C: ALUMNA 2



Actividad de escritura en “Alumna 2”.

Así también presentamos el ejercicio de escritura correspondiente a la “Alumna 2 (V.S)” del “Grupo C”, “V.S” de 8 años de edad, realizó la actividad de escritura de manera completa.

Luego de observar la imagen del animal, le asignó un nombre propio: “Kitty”. Pese a que no compuso el signo otorgado a su animal con pares silábicos y con base en la imagen impresa (referente del signo que construye la niña), el uso de un concepto para nombrar al animal de manera libre fue parte de las instrucciones de las aplicadoras. En este sentido, al nombrarla “Kitty” otorga un nombre al animal, el cual coloreó de naranja.

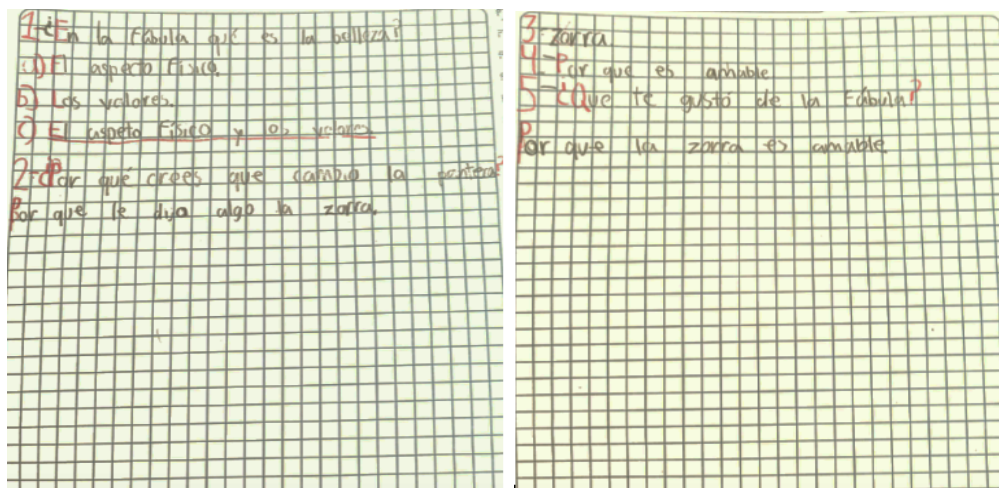
Es importante destacar aquí un grado de descontextualización que la alumna demuestra haber adquirido. En este sentido, otorgó un nombre arbitrario de forma autónoma, y también comenzó a construir un significado, a partir de su capacidad de percepción de la imagen del animal. Es importante destacar que la descripción de su animal corresponde de manera parcial a la imagen impresa, lo cual nos permite integrar a esta alumna en el nivel Alfabético-Avanzado.

La alumna mostró su internalización a través de una aprendizaje y describe: “*es mediana, come plantas y carne, vive en la sabana, es amigable*”. Así, tal como se apuntó anteriormente, la alumna “V.S.” tiene una trama descriptiva que corresponde parcialmente a la imagen del animal y la alumna muestra un grado de descontextualización para construir la descripción de “Kitty”. En su proceso representacional domina el uso de consonantes y

vocales en el papel, cada letra correspondiente al cuadro y también en el renglón de la hoja de papel para la construcción de sus respuestas, pues representa un trazo gráfico medio/alto.⁷

En la siguiente parte de la actividad, se le preguntó a “V.S.”: “¿Qué pasaría si tu animal conoce al de tu compañero?”. Respondió: “se asen amigos”. Luego, en la última parte, realizó una asociación entre su animal y el de su compañero/a para construir una narrativa corta. Esta construcción narrativa la ubicamos en el nivel medio, debido a que aún no integra en ella elementos que pertenecen a su entorno fuera del contexto de la actividad. Esto muestra una capacidad de descontextualización distinta a la de la “Alumna 1 (A. R)” que sí integró elementos de su entorno fuera del contexto de la actividad en su construcción narrativa. De esta forma, en la “Alumna 2 (V. S)” se vuelve a observar un grado de interiorización de los sistemas de signos correspondiente con su desarrollo de su lenguaje escrito, respecto del nivel Alfabético-Avanzado.

Por otra parte, al igual que en los alumnos anteriores, la actividad de lectura consistió en leer una fábula corta que contenía un mensaje el cual relacionaba valores específicos con la belleza. Es importante anotar, de acuerdo con la observación participante, que “V.S.” utilizó la señalización del dedo para leer y releer su hoja con la fábula repetidas veces.



Actividad de lectura en “Alumna 2(V. S)”.

En las respuestas del ejercicio de lectura aparece un grado de comprensión por parte de la “Alumna 2 (V. S)”. En su primera respuesta eligió “los valores morales y el aspecto físico”, lo cual corresponde al mensaje moral de la fábula. Luego, en la segunda respuesta utiliza la capacidad de atención para localizar el punto de inflexión en la trama de la fábula, al igual

⁷ Es interesante señalar que la “Alumna 2 (V. S.)” demuestra tener cierto aprendizaje de los signos de puntuación e interrogación en su lenguaje escrito, de acuerdo con su trabajo.

que la “*Alumna 1 (A. R)*”, al responder: “*Porque le dijo algo la zorra*”, aludiendo al conflicto central del texto. Esto anterior implica el uso de la capacidad de memoria por parte de “*V.S.*” En su tercera respuesta, eligió como personaje favorito a la “*Zorra*”, y escribió su argumento indicando: “*Porque es amable*”, el cual vuelve a mostrar el uso de la capacidad de atención y memoria que tiene sobre el contenido y mensaje del texto leído. En la parte final del ejercicio de lectura, escribe: “*Porque la zorra es amable*”, como respuesta escrita a la última pregunta. Es importante destacar aquí, nuevamente, el grado de descontextualización presente en el trabajo de “*V. S.*”, al igual que en su ejercicio de escritura.

Antes bien, presentamos el cuestionario de la tutora de “*V. S.*”, quien respondió tener 38 años y emplearse como consultora de belleza:

1. ¿Usted lee libros por necesidad?
 Si No

2. ¿Qué tanto le gusta leer? (si responde "No me gusta leer, no lee" Salto los ítems que hacen falta)
 No me gusta leer poco Me gusta leer regularmente
 Me gusta leer mucho

3. ¿Me podría decir el título del último libro que leyó?
Casa Blanca a la noche

4. ¿Cuánto tiempo dedica a leer por gusto?
 Ocasionalmente De una a dos horas al día
 Menos de una hora al día Más de dos horas al día
 Más de tres horas a la semana

5. ¿Cuál fue su relación con la lectura durante la infancia? (puede seleccionar varios)
 Leía solo Le leía algún familiar
 Le leía su padre Le leía su maestra
 Le leía su madre Le leía en la escuela

6. ¿En qué lugares acostumbra leer? (puede seleccionar varios)
 En casa En parques o plazas
 En la escuela En la Iglesia
 En el transporte público En una biblioteca
 En un lugar de trabajo u oficina Otros

7. Los libros que lee son...
 Comprados Prestados de biblioteca
 Regalado Descargados gratuitamente de internet
 Compartidos Fotocopias
 Prestados de amigos/familiares Biblioteca de la familia
 Otro

8. Me podría decir si en general... (puede seleccionar varios)
 Deja libros a la mitad Lee los mismos libros más de una vez
 Lee, toma notas o subraya el texto Lee mientras hay un distractor de fondo
 Busca información complementaria a su lectura Lee más de un libro al mismo tiempo
 Lee mientras come

9. A continuación responda sí/no a las siguientes frases:
 Me alegro recibir un libro como regalo (SI) (NO) (NO SÉ)
 Me gusta expresar mis opiniones sobre los libros que he leído (SI) (NO) (NO SÉ)
 Disfruto visitando bibliotecas (SI) (NO) (NO SÉ)
 Me gusta intercambiar libros con mis amigos (SI) (NO) (NO SÉ)
 Comparto mis lecturas en redes sociales

10. ¿Qué tipo de libros impresos hay en su casa?
 Libros de texto Religión Cuentos Enciclopedias
 De historia Novelas Recetarios Poesía
 Literatura Ciencia Diccionarios Periódicos
 Ninguno

11. ¿Usted lee en alguna lengua extranjera?
 Si No

12. ¿Qué tipo de textos digitales tiene en su PC/Tablet/Móvil? (puede seleccionar varios)
 Libros de texto Religión Cuentos Enciclopedias
 De historia Novelas Recetarios Poesía
 Literatura Ciencia Artículos Diccionarios
 Periódicos Autoayuda Blogs Doc. Trabajo

13. A continuación responda sí/no...
 Hace falta bibliotecas o algo similar cerca (SI) (NO) (NO SÉ)
 Me falta tiempo para leer (SI) (NO) (NO SÉ)
 Me falta dinero para comprar material de lectura (SI) (NO) (NO SÉ)
 A veces no comprendo lo que leo (SI) (NO) (NO SÉ)
 Me falta concentración para leer (SI) (NO) (NO SÉ)
 Leo muy despacio (SI) (NO) (NO SÉ)
 Me hace falta un lugar adecuado para leer (SI) (NO) (NO SÉ)
 Soy impaciente para leer (SI) (NO) (NO SÉ)

14. ¿Qué tanto diría que le gusta escribir?
 No le gusta Le gusta regular
 Le gusta poco Le gusta mucho

15. Usted escribe...
 Recados Mensaje SMS (celular) Trabajos escolares
 Documentos de trabajo Cartas Mensajes en redes sociales
 Conversaciones en chat Poemas/canciones Cuentos/relatos
 Correo electrónico Memorias Otros

16. ¿Por qué razón escribe usted? (puede seleccionar varios)
 Para comunicarse con otros Para sentirme mejor
 Porque lo requiero en la escuela Para discutir o concretar ideas
 Porque lo requiero en el trabajo Otro
 Porque quiero expresar mis emociones y sentimientos

17. ¿Cuáles son las principales razones por las que utiliza internet? (puede seleccionar varios)
 Para chatear Para estudiar
 Para buscar información Para leer libros
 Para participar en redes sociales Para leer PDF
 Para descargar música, fotos o videos Para hacer compras
 Para trabajar Otro

18. ¿Qué dispositivo usa para conectarse a internet? (puede seleccionar varios)
 CPU de escritorio Smart Phone
 Lap Top Tablet/Pad

19. ¿Estuvo totalmente informado sobre el programa "Aprende en casa"?
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

20. El programa "Aprende en casa" ayudó para el proceso de aprendizaje de su hijo/a
 Mucho Regular Poco Nada

21. ¿Cree que la pandemia podría afectar el aprovechamiento de su hijo/a en el futuro?
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

22. Para el aprendizaje de su hijo/a durante la pandemia ¿qué tanto se brindó apoyo de usted u otro integrante de su familia?
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

24. Durante la pandemia las calificaciones fueron el reflejo de los conocimientos que tuvo su hijo
 Si Tal vez No sé No

25. La escuela aportó las herramientas necesarias con las que se realizó el aprendizaje de su hijo/a durante la pandemia
 Si Tal vez No sé No

26. ¿Cómo calificaría el espacio destinado para el estudio de tareas de su niño/niña durante la pandemia?
 Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy malo

27. ¿Su hijo ha mostrado dificultades para escribir y leer?
 Si Tal vez No sé No

28. ¿Qué tan importante es para usted leer con su hijo?
 Muy importante Importante Regular Poco Nada

29. La escuela a distancia afectó a sus tiempos de trabajo
 Totalmente Mucho Regular Poco Nada

30. La telecomunicación durante la pandemia entre su hijo, el profesora y usted fue...
 Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy malo

31. En resguardo por pandemia ¿qué tanto utilizó su hijo/a las tecnologías fuera de tiempo escolar?
 Mucho Regular Poco Nada

32. ¿Qué tan importante es que su hijo/a esté involucrado con el uso de dispositivos digitales? (computadoras, celulares, tablets, etc.)
 Mucho Regular Poco Nada

33. Durante el periodo de pandemia y confinamiento ¿qué tanto utilizó su hijo/a las tecnologías para la escuela?
 Mucho Regular Poco Nada

Cuestionario del tutor/a de la “*Alumna 2 (V. S)*”.

En la primera parte, de la pregunta 1 a la 13 la tutora muestra tener un perfil de lector regular. Por ejemplo, responde leer pero dejando los textos a la mitad, o a veces leerlos más de una vez, tal como se muestra en el inciso 8 de su cuestionario. También indica los lugares donde lee y los tipos de textos que lee. Por su parte, de la respuesta 14 a la 17, muestra utilizar la escritura también con regularidad, principalmente para la comunicación y acceso a la información digital, pero también para documentación de trabajo y recados. Por último, de las respuestas 18 a la 33 responde tener acceso a las TIC's, aunque de acuerdo con la respuesta de los incisos 32 y 33 aparece poco interés de su parte para el uso de ellas para “*V.S.*”. Por otra

parte, en la pregunta 22 respondió estar totalmente interesada en el aprendizaje de la alumna, y considerar a la lectura importante para su desarrollo de acuerdo con la respuesta 28.

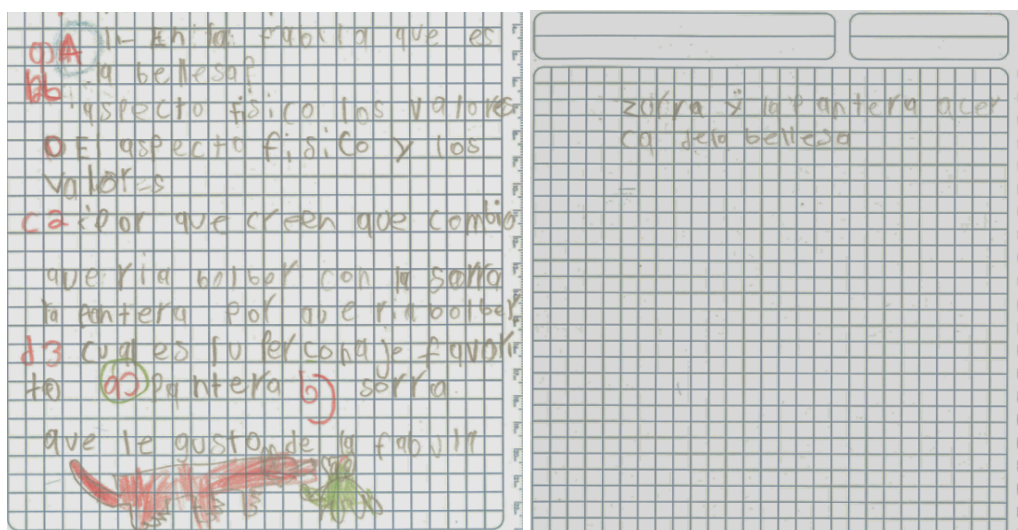
En este sentido, al igual que la “*Alumna 1 (A. R)*” del “Grupo A”, en las actividades y la información que corresponde a la “*Alumna 2 (V. S)*” del “Grupo C”, pueden colegirse, de manera aproximada, algunas de las características que corresponden a la Zona de Desarrollo Próximo durante la pandemia: 1) acceso a las TIC’s, lo cual permite colegir que asistió también a las clases en línea; 2) apoyo de su tutor para la formación y aprendizaje de la lecto-escritura de la alumna; 3) acceso a condiciones materiales suficientes, durante la pandemia, para establecer el proceso de enseñanza a través de las actividades escolares en su hogar o espacio personal; 4) ayuda de alguien más experimentado para desarrollar su aprendizaje a partir de las actividades del grupo o algunas otras fuera el contexto de clases en línea, orientado por su profesora.

Es importante precisar que ambas alumnas anteriores muestran una composición textual más orientada a una elaboración productiva, pues lograron realizar la actividad más autónomamente. A diferencia de los siguientes alumnos que tienen una composición más reproductiva, en donde aún les es difícil escribir sin guiarse, en este caso de lo escrito en el pizarrón, así que copian y mantienen un trazo gráfico medio-bajo.

GRUPO A: ALUMNO 3

En contraste con la “*Alumna 1 (A. R)*”, tomamos un caso de rezago del mismo grupo, que muestran un desarrollo de aprendizaje menos avanzado. La primera circunstancia que se nos impuso como investigadores al analizar fue no tener acceso a los cuestionarios de sus padres/madres de familia o tutores. También, el alumno realizó uno de los dos ejercicios: el trabajo de lectura. Por lo anterior, decidimos emplearlo, para que el lector pueda contrastarlo con el análisis de “A.R”, es importante aclarar que el alumno estuvo integrado en la misma sesión de actividades de lectura y escritura correspondiente al “Grupo A”. En este sentido, decidimos iniciar el análisis a partir del trabajo del “*Alumno 3 (M.)*”

Al igual que “A. R.”, en la sesión se orientó al alumno a realizar la actividad de lectura en la segunda sesión. Es importante destacar que este alumno tuvo el apoyo, de otros compañeros/as y de los aplicadores, establecida durante la realización de la actividad de lectura. Antes de continuar, mostramos el trabajo realizado por el “*Alumno 3 (M.)*” de 7 años de edad.



Actividad de lectura en “Alumno 3”.

Como se observa en el trabajo realizado por el alumno, aparece un grado de dominio y apropiación de las herramientas materiales y psicológicas de forma clara. Como se puede apreciar en las tablas expuestas anteriormente este alumno denominado “M”, se ubica en una fase silábico-alfabético inicial, en la composición textual más reproductiva, se aprecia aun dificultad entre la relación oral y escrita a la hora de redactar, sin embargo, al momento de escribir representa una unidad correspondiente a la conjugación entre vocales y consonantes, asimismo su evidente forma de redactar enlistando esboza una manera descriptiva arcaica y su trazo gráfico muestra características de trazos interrumpidos y corte en la descripción que no concuerda con lo que el niño desea escribir, no obstante, su trama se guía más a lo narrativo.

De esta manera, es importante tomar en cuenta que aún necesita de una *contextualización* ya que se aprecia en la intervención que el alumno le era más fácil copiar del pizarrón, también se comprueba cuando observamos que el alumno puede realizar parcialmente un dictado de las preguntas que se hicieron utilizando sílabas y construyendo algunas palabras y oraciones pero de manera incompleta, las cuales están escritas en su hoja. Por lo tanto, destaca que la realización del trabajo del “Alumno 3(M.)” fue apoyado por la *contextualización* brindada en la sesión por los investigadores.

Como anteriormente se mencionó, su descripción textual a partir del trabajo de lectura en las preguntas abiertas es incompleta y aún debe trabajarse para lograr conseguir el nivel alfabético.

En la Zona de Desarrollo Actual muestra un uso de signos para poder hacer el dictado de las preguntas acerca de la lectura de la fábula, pero mediado aún por la *contextualización* que se

estableció con los aplicadores y sus compañeros a través del apoyo continuo de estos durante la sesión de lectura, haciendo evidente más lo reproductivo de su expresión, con falta de análisis en su misma producción. Al igual que los otros compañeros, al niño se le entregó una hoja con el texto de la fábula que podía leer y releer, el cual contenía una imagen de apoyo.

La descontextualización y autonomía aún no conseguida completamente se muestra en la comprensión incompleta del mensaje de la fábula y en sus respuestas encaminadas por la ayuda de sus compañeros o de los aplicadores. Por ejemplo: en su primera respuesta dijo “*el aspecto físico*”, lo cual es contrario al mensaje moral del texto leído. Realizó el dictado, pero no seleccionó alguna de las respuestas que iban acorde con el mensaje de la fábula. En su segunda respuesta indicó “*porque quería volver con la zorra la pantera porque quería volver*”, igualmente apoyado de algunos de sus compañeritos/as y de los aplicadores. En la tercera y cuarta pregunta, escribió que su personaje favorito fue la pantera pero no respondió por qué. En la quinta pregunta “*¿qué te gustó de la fábula?*”, también orientado por los aplicadores y los compañeros a través de la contextualización, escribió: “*la zorra y la pantera*” y “*la de la belleza*”.

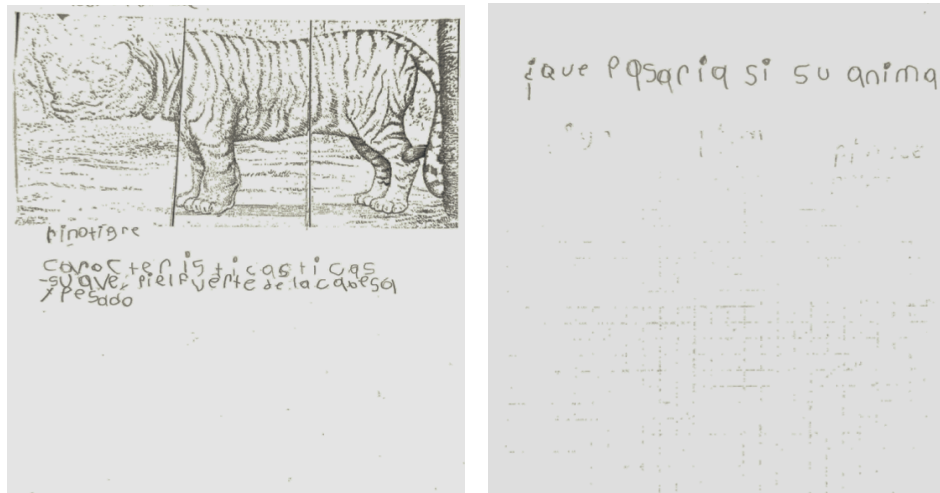
Sus respuestas y la realización del dictado nos dejan observar que “M.” está en un tránsito del nivel Presilábico Avanzado y fase Silábico-Alfabético Inicial, debido a que puede componer una palabra y oración sin dificultad, pero aún requiere de apoyo, lo cual obstaculiza la construcción de sus respuestas.

Tal como se señaló, al momento de seleccionar y formular sus respuestas no refleja haber comprendido el mensaje inscrito en el texto leído, pese a que tenía la oportunidad de leer y releer su texto. Sin embargo, es capaz de escribir la mayoría del dictado de las preguntas para el ejercicio y responder algunas de las preguntas a través de una contextualización. Esto implica un grado de interiorización logrado, aún en potencia respecto del nivel alfabético para desarrollar en el uso de las herramientas psicológicas, en su dominio y apropiación. El trazo gráfico, el “*Alumno 3 (M.)*” muestra un nivel medio. Al poder hacer el dictado demuestra tener un dominio de sílabas, palabras y oraciones en su *acción mediada*, por lo cual se observa un aprendizaje logrado, lo cual es totalmente favorable para su desarrollo del lenguaje escrito.

GRUPO C: ALUMNO 4

Al igual que en el anterior grupo, se seleccionó un alumno con características de rezago en el desarrollo procesos de lectura y escritura. Este al igual que el “alumno 3” no tiene cuestionario realizado por sus tutores, y tampoco realizó una de las dos actividades que se

aplicaron a todo el grupo. De esta forma, mostramos el trabajo que corresponde al “*Alumno E.C*” de 7 años de edad, el cual realizó la actividad de escritura, pero no de lectura.



Actividad de escritura en “*Alumno 4 (E.C)*”.

En su trabajo se pueden observar varios puntos importantes que forman parte del desarrollo de su lenguaje escrito en el “*Alumno 4 (E.C)*”, tiene un trazo gráfico bajo, sería importante poder trabajar en la ubicación espacial de la hoja para una escritura más lineal, fue apoyado de una contextualización, en la Zona de Desarrollo Actual que se formó al momento de la aplicación del ejercicio de escritura. Igualmente, con la ayuda de los aplicadores y compañeros/as, “*E.C*” logró escribir 3 cualidades a su animal: “*suave, piel fuerte de la cabeza y pesado*”. Destaca en su descripción la relación que tiene con la imagen. Al igual que la alumna “*A.R*”, pero desde la contextualización, el alumno construye el nombre de su animal con dos pares silábicos. En este sentido, muestra un desarrollo silábico visible, lo cual representa un avance importante en el desarrollo de sus habilidades con el lenguaje escrito que lo integra entre el nivel Presilábico-Avanzado y Silábico-Alfabético Inicial.

En las siguientes partes de la actividad de escritura el no logra completar el ejercicio, debido precisamente al requerimiento de la contextualización para realizar la actividad. Sin embargo, logra hacer casi todo el dictado de la pregunta para la tercera parte de la actividad.

Es importante notar que el alumno “*E.C*” en su trabajo ya muestra un grado de internalización de los signos que nos permite ubicarlo en las etapas antes descritas. Empero, debido a que no pudimos observar una descripción o construcción narrativa, es complicado determinar de manera clara las capacidades de percepción, atención y memoria en este alumno.

Cabe recalcar que durante ambas actividades, con los dos grupos, los aplicadores apoyaron a los niños y niñas que aún requerían de la contextualización durante todas las sesiones, para buscar concluir el ejercicio de manera conjunta. A diferencia de las “*Alumnas 1 (A.R.)*” y “*2 (V.S)*”, que ya tienen un nivel de descontextualización observable en su autonomía e independencia con el uso de herramientas psicológicas, contrasta la contextualización de las herramientas psicológicas y el nivel de interiorización de las mismas en comparación con otros de sus compañeritos. En lo que toca a los “*alumnos 3 (M)*” y “*4 (E.C)*”, muestra que aún requiere del apoyo o andamiaje en una Zona de Desarrollo Próximo planteada durante la realización de las actividades para completarlas.

También, cabe mencionar que en el “Grupo A” está integrado un niño sin algún desarrollo visible, en analfabetismo, que no pudimos analizar profundamente debido a que no había trabajos ni cuestionarios para generar la reflexión.

Esto anterior encamina a la comprensión de la heterogeneidad del desarrollo de los procesos para la lecto-escritura que hay dentro de ambos grupos “A y C”, luego de las clases en línea durante la pandemia por más de un año, y luego de 3 meses de reincorporación a la escuela de manera presencial en una modalidad mixta, tal como se describió en la reconstrucción del escenario educativo.

Enseguida mostramos un análisis global de ambos grupos, con base en una clasificación que considera a detalle el avance del desarrollo del lenguaje escrito en cada uno de los alumnos/as, el análisis global permitió evaluar con mayor amplitud el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas logrado hasta el momento, tomando en cuenta el periodo de clases en línea durante la pandemia y los tres meses de reincorporación a clases presenciales.

ANÁLISIS GLOBAL DE AMBOS GRUPOS

Para hacer el análisis global dividimos en tres momentos el análisis: el primero correspondiente al “Grupo A”; el segundo correspondiente al “Grupo C”; y el tercero correspondiente al análisis de ambos grupos de manera conjunta.

En este sentido, se clasificaron los trabajos de acuerdo con su grado de desarrollo que mostraban con base en las categorías conceptuales de la teoría del sistema de escritura de Emilia Ferreiro y Graciela Quinteros, tomando en cuenta varias nociones vigotskianas, tal como se explicó en el marco teórico de este documento.

De esta manera, recordemos sintéticamente que los dos niveles más altos de alfabetización tienen dos fases, las cuales debemos tomar en cuenta para el análisis global de ambos grupos:

- El tercer nivel es el Silábico-Alfabético. Aquí hay un predominio del uso de sílabas por palabras. Sin embargo, la *contextualización* aún predomina en esta etapa, es decir, el papel del que enseña (el agente más experimentado en términos vigotskianos) aún es importante para que el aprendiz (el agente que aprende) realice las actividades de escritura. Este nivel se clasifica en dos fases, Silábico-Alfabético-Inicial (SA-I) y Silábico-Alfabético-Avanzado (SA-A):
 1. En SA-I el agente cambia mucho de escritura de palabra a escritura de oración, en esta última se vuelven silábicos porque la unidad a representar es más larga y tiene varias palabras, pierden control en el análisis oral de las palabras.
 2. SA-A. Durante esta fase se está ejercitando y reforzando el armado de sílabas para la formación de palabras y oraciones. (Quintero, 2022. Pág. 22)

- El cuarto nivel es el Alfabético. En este nivel las palabras se van formando sin interrupción de letras. Asimismo las conjugaciones para oraciones se formulan de manera concreta. Aquí ya se logra un grado de *descontextualización* visible, es decir, una autonomía en el uso de las *herramientas psicológicas*, el cual remite a un grado de interiorización o internalización de los signos o sistema de signos avanzado, que es precedido por los anteriores niveles. Este consta de dos fases, el Alfabético Inicial (A-I) y el Alfabético Avanzado (A-A):
 1. En A-I la **atención** se logra concretar al escribir palabras sin gran extensión, la **memoria** está latente al recordar sonido y forma de las letras que construyen las palabras.
 2. En A-A el trazo gráfico es uno de los criterios que se denota en esta fase, denotan conocimientos básicos gramaticales, entonaciones, diferenciaciones entre mayúsculas y minúsculas, etc. (Quintero, 2022. Pág. 23)

Cabe resaltar que en esta última fase se hace totalmente visible el grado de descontextualización y autonomía por parte del agente en el uso de los signos. En este sentido, tenemos las siguientes categorías por orden de nivel: SA-I, SA-A, A-I y A-A. Acorde

con esta clasificación, presentamos la gráfica correspondiente al “Grupo A” el cual está integrado por 32 alumnos/as de entre 7 y 8 años de edad:



Gráfica 1. Población global del “Grupo A” en porcentaje

Como se puede observar la mayoría del grupo se concentra en el Nivel Alfabético. Antes bien, corresponden a la fase Alfabético-Inicial (A-I) 12 alumnos (38%), mientras que 11 de ellos (34%) corresponden a la fase Alfabético-Avanzado (A-A). Esto implica que el 28% restante está en el nivel Silábico-Alfabético: 6 alumnos (19%) se ubican en la fase Silábico-Alfabético-Inicial (SA-I), mientras que 3 alumnos (9%) en la fase Silábico-Alfabético-Avanzado (SA-A).

Así, habría que destacar que el 72%, correspondiente a 23 alumnos, se encuentran en las dos fases del nivel Alfabético, lo que significa que la mayor parte del total de la población del “Grupo A” tiene una capacidad de *descontextualización*, es decir, autonomía visible sobre el uso de las herramientas psicológicas. Esto implica un desarrollo significativo de las capacidades de percepción, atención y memoria con el lenguaje escrito ya logrado.

Por su parte, podemos señalar el avance del 28% restante de la población grupal, correspondiente a 9 alumnos/as, los cuales se encuentran en el Nivel Silábico-Alfabético, lo cual implica un grado de interiorización obtenido sobre las herramientas psicológicas y materiales por parte de los agentes (los niños y niñas) pero aún con el requerimiento de un apoyo continuo, es decir: de *contextualización*.⁸

Por su parte, observamos que en el análisis de cada *agente* (niño y niña), se visualizan vicisitudes y los progresos del desarrollo de la habilidad de la lecto-escritura en cuanto al *trazo gráfico*. Encontramos un intervalo en el “Grupo A” del 18% entre los niños y niñas con *trazo gráfico bajo* (41% correspondiente a 13 alumnos/as) y el resto con *trazo gráfico alto* (59% correspondiente a 19 alumnos/as). A continuación mostramos la Gráfica 2 correspondiente al nivel de *trazo gráfico* del “Grupo A”:

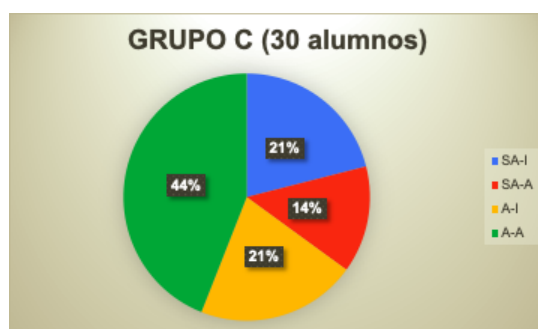
⁸ Es importante mencionar la presencia de un alumno diagnosticado con TEA en este grupo. En él, su desarrollo aún está concentrado en la habilidad de la motricidad fina apoyado por la profesora.



Gráfica 2. Nivel de Trazo Gráfico del “Grupo A” en porcentaje

De acuerdo con los datos el 41% de la población son agentes con dificultades para redactar un texto continuo, no establecen enunciados y se limitan a redactar respuestas a un nivel muy básico en donde la reflexión es muy escasa. Esto contrasta con el 59% restante que muestra un trazo gráfico medio o alto, pues denotan el esfuerzo realizado para crear reflexiones, textos más inclinados hacia lo narrativo, con oraciones mucho más ricas en contenido y más amplias, así como un uso apropiado a lo largo del renglón, rasgo que ubicamos en la fase Alfabética-Avanzada.

Ahora bien, en el caso del “**Grupo C**”, los datos tuvieron una serie de variaciones. Si bien, estas diferencias entre los datos de ambos grupos no es radicalmente distinta, es importante mostrarla antes de presentar el análisis conjunto de ambos grupos. De esta forma, a continuación presentamos la *Gráfica 3* correspondiente al “Grupo C”, el cual está integrado por 30 alumnos/as de entre 7 y 8 años de edad:



Gráfica 3. Población global del “Grupo C” en porcentaje

En el “**Grupo C**” también predomina el nivel Alfabético en la población total. No obstante, a diferencia del anterior grupo, en este se concentra la mayor parte de los alumnos/as en la fase Alfabético-Avanzado (A-A), lo cual es muy favorable. En esta fase corresponden 13

alumnos/as, lo cual representa el 44% del total del grupo. Asimismo, 6 alumnos (21%) integran la fase Alfabético-Inicial (A-I). Esto se traduce en que el 65% de la población, correspondiente a 19 alumnos, muestra una capacidad de *descontextualización* y *autonomía* lograda sobre el uso de las herramientas psicológicas en el establecimiento de su *acción mediada*. Por lo tanto, este porcentaje de la población ya refleja visiblemente un desarrollo de las capacidades de percepción, atención y **memoria** con el lenguaje escrito.

Por su parte, un 35% integrado por 10 alumnos/as se encuentra en el nivel Silábico-Alfabético. De estos niños y niñas, 6 de ellos se encuentran en la fase Silábico-Alfabético Inicial (SA-I), y 4 de ellos se registran en la fase Silábico-Alfabético Avanzado (SA-A). En estos 10 alumnos es importante destacar el requerimiento de una *contextualización* para la realización de las actividades, lo cual revela un grado de internalización o interiorización de las herramientas psicológicas logrado, pero también un camino para seguir trabajando, localizado en una Zona de Desarrollo Potencial que permita emparejar a estos niños y niñas en el resto del grupo en un futuro, para lograr la capacidad de descontextualización que ya ha conseguido el otro 65%.⁹

En este grupo las vicisitudes y progresos en cuanto al *trazo gráfico* fueron polarmente distintas. Encontramos una diferencia simétrica en el “Grupo C” entre los niños y niñas con *trazo gráfico bajo* (50% correspondiente a 15 alumnos/as) y el resto con *trazo gráfico alto* (50% correspondiente a los otros 15 restantes):



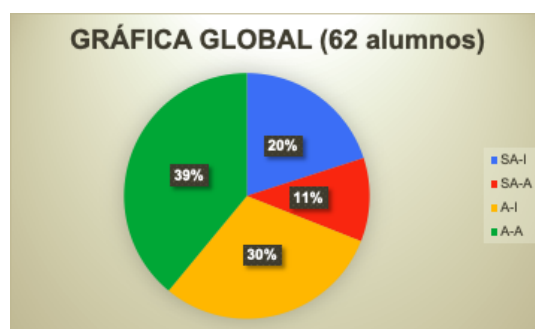
Gráfica 4. Nivel de Trazo Gráfico del “Grupo C” en porcentaje

De acuerdo con la información graficada la mitad de la población (50%) son agentes con dificultades para redactar un texto continuo: no establecen enunciados y se limitan a redactar respuestas a un nivel muy básico en donde la reflexión es muy escasa. Esto contrasta con los otros 15 niños/as restantes (50%), que muestra un trazo gráfico medio o alto al denotar mayor

⁹ En este grupo, cabe destacar la presencia de 1 alumno sin evaluación, nulo, en analfabetismo, debido a que tenía poco tiempo de integrarse en el grupo.

inversión de esfuerzo para crear reflexiones, textos que tiendan más a lo narrativo, utilizando oraciones mejor construidas y más amplias, así como un desplazamiento a lo largo del renglón de manera adecuada. En este sentido, observamos a la mitad de la población con rasgos de la fase Alfabética y a otra con rasgos de la fase Silábica-Alfabética. Sin duda esto representa una heterogeneidad más marcada en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura del grupo.

Ahora bien, a continuación mostramos el análisis global de la Gráfica 5 donde se incluyen a los 62 alumnos de ambos grupos, que tienen una edad de entre 7 y 8 años de edad:



Gráfica 5. Población global de ambos grupos por porcentaje

De acuerdo con la información observamos cinco tipos de desarrollos distintos, acorde con las categorías utilizadas para el análisis global. Primero ubicamos a 12 alumnos en la fase Silábico-Alfabético Inicial (SA-I) correspondiente al 20% de la población; luego observamos 7 alumnos que se registran en la fase Silábico-Alfabético Avanzada (SA-A), los cuales representan un 11% de la población; posteriormente localizamos a 18 alumnos en la fase Alfabético-Inicial que representan el 30% de la población; por su parte registramos en la fase Alfabético-Avanzado a 24 alumnos, que representan el 39% de la población total; finalmente, ubicamos a 2 alumnos en calidad de analfabetismo.

Es importante observar la heterogeneidad entre la población, debido a que estos cinco tipos de desarrollo integran la misma generación de segundo año de primaria en la escuela “José S. Benitez”. Pese a que casi el 70% de los niños y niñas de la población total de ambos grupos se encuentra en el nivel Alfabético (A-I y A-A), es importante considerar que realizamos las actividades de lectura y escritura a 2 meses de terminar su ciclo escolar 2021-2022 de primaria para ingresar al siguiente año, lo cual puede representar obstáculos importantes para la adquisición de los conocimientos en años escolares posteriores en lo que toca a otras asignaturas: Historia, Ciencias Naturales, entre otras.

Es importante considerar al otro 31% de la población que está integrado por 18 alumnos/as, más 2 niños/as que aún no tienen desarrollo significativo de las habilidades de lecto-escritura. Esto implica que aún se debe buscar el emparejamiento de 20 alumnos/as con el desarrollo logrado por la mayoría, lo cual representa una heterogeneidad muy importante y un reto centralmente importante para el planteamiento del enseñaje de aquí en adelante por parte de la comunidad escolar.

Hay que poner énfasis en que en el nivel Silábico-Alfabético (SA-I y SA-A) se requiere de una *contextualización* a diferencia del nivel Alfabético (A-I y A-A) donde ya se muestra de manera más clara no sólo la autonomía del agente, propia de la *descontextualización*, sino un desarrollo significativo de las capacidades de *percepción, atención y memoria*, mediadas por el lenguaje escrito con el uso de las herramientas psicológicas. Esto puede visualizarse, por ejemplo, en que aún no es posible utilizar el libro de texto con estos alumnos/as, como una herramienta material que es indispensable emplear para el acceso a la cultura de lo escrito dentro del aula escolar.

En lo que toca al *trazo gráfico* de la población global de ambos grupos, encontramos una diferencia importante entre los niños y niñas con *trazo gráfico bajo* y con *trazo gráfico medio/alto*. Recuérdese que el trazo gráfico tiene una relación con el nivel de habilidad que tiene el niño con la escritura y también muestra qué tanto potencializa su entorno al niño/a para que siga mejorando y acercándose a una alfabetización en todos los sentidos y qué tanto dominio de la escritura hay a partir de su práctica para acercarse a una escritura apropiada.

De acuerdo con Nemirovsky, comprendemos también al proceso de alfabetización y del sistema de escritura como la evolución de escritura del niño a partir de los gráficos que forma este en su desarrollo en temas de escritura (Nemirovsky, M. 1991). En esto la pregunta que se elabora para evaluar es *cómo está escribiendo el niño/a*. Se habla de que esto se consigue de acuerdo con las apropiaciones y significaciones que hace el niño con lo escrito, en el proceso representacional donde emplea las herramientas materiales y psicológicas. Sin embargo, esta apropiación también viene desde la perspectiva de la practicidad de esta habilidad, es decir, de qué tanto se ejercita por parte del agente (Quinteros, G, 2022).

De esta forma, observamos que 29 alumnos/as correspondiente al 45% del total de la población mostró un dominio del trazo gráfico bajo, mientras que 34 alumnos que corresponden al 55% restante presentaron un dominio del trazo gráfico medio/alto, tal como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 6. Nivel de Trazo Gráfico de ambos grupos en porcentaje

Se puede interpretar que 29 alumnos aún tienen dificultades para redactar un texto continuo. Muestran no escribir enunciados completos y limitar su construcción de redacción a respuestas muy simples, en donde la reflexión es aún muy escasa. Contrasta con los 34 agentes restantes, que muestra un trazo gráfico medio o alto. Estos últimos es visible la construcción escrita a partir de una reflexión, debido a que sus textos muestran más tendencia hacia lo narrativo a partir de composición de oraciones más amplias y un desplazamiento en el renglón de la hoja de manera más hábil. Esta diferencia vuelve a reafirmar la heterogeneidad del desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores que subyace a toda la población de ambos grupos.

Por otra parte, logramos ubicar el desarrollo de la habilidad de lecto-escritura en cada niño/a de acuerdo con la composición textual de sus trabajos. Así, de acuerdo con lo descrito en el marco teórico, ubicamos dos tipos de composiciones textuales susceptibles de evaluación en los alumnos/as: descriptivo y narrativo.

En el caso de la **Composición Textual**, decidimos clasificar a los trabajos en: completo, incompleto, medio o nulo, de acuerdo con los productos de cada estudiante. Recordemos que estos dos tipos de composición se encuentran dentro del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, de acuerdo con lo que los niños lograron plasmar en sus relatos y con la secuencia del mismo.

La trama **descriptiva** consiste en ordenar varias características de cierto objeto, donde la finalidad es que en la descripción de las cualidades haya una buena ejecución (Quinteros, 2022). Estas cualidades que se describen corresponden en varios aspectos al **significado** dentro de la formulación de Ferdinand de Saussure (donde conecta signo, significante y significado). En este sentido la actividad se clasificó en: (1) **alto** cuando se conecta

adecuadamente la imagen visual con las aparentes características escritas¹⁰; **(2) medio** cuando hallamos un listado de características bien ejecutadas pero aun así la imagen visual que quiere dar a conocer no es visible pues debe de haber cohesión en un texto descriptivo, con continuidad y no una lista de cualidades, porque este último no se integran; **(3) bajo** corresponde cuando en el niño/a no hay interpretación visible; y **(4) nulo** cuando el niño/a no realizó la actividad correspondiente.

Antes bien, mostramos la Gráfica 7 que corresponde a la **Composición Textual con trama Descriptiva**:



Gráfica 7. Composición Textual Descriptiva de ambos grupos en porcentaje

Tal como se observa en los datos graficados, la mayor parte de la población aún no registra una capacidad de composición textual descriptiva alta. Corresponden a un 67% de la población en color amarillo y verde que representan a 40 alumnos que aún no presentan en sus trabajos rasgos de buena ejecución que conecte de forma adecuada la imagen visual del animal del ejercicio de escritura con las características descritas por cada alumno/a mediante el uso de su lenguaje escrito. Esto representa una falta de desarrollo de las capacidades de percepción, atención y memoria de manera más específica.

De esta forma, sólo el 22% correspondiente a 14 alumnos del total, pudo completar satisfactoriamente el ejercicio de descripción de su animal impreso en su hoja durante la actividad. También es importante destacar que el 13%, correspondiente a 8 de los 62 alumnos, realizó una descripción en el ejercicio que no coincidió en varios aspectos con la imagen de su animal.

¹⁰ Nos referimos aquí al primer ejercicio de escritura realizado con ambos grupos, donde los niños debían otorgar un signo, una descripción y una narración a la imagen de un animal. Esto corresponde al ejercicio de escritura el cual analizamos específicamente en una parte anterior del documento, de manera individual y profunda en 6 alumnos.

Por otra parte, en lo **narrativo** tomamos en cuenta si los niños/as pudieron organizar la construcción de una trama con coherencia y organización de acuerdo con la manera de su redacción y dominio asociativo. Tomamos en cuenta la presencia de oraciones e ideas salteadas o no, es decir: si los episodios saltaron de una trama a otra o si hubo algún vínculo y coherencia durante la escritura.

En esta evaluación lo central fue ver la construcción de la narración textual creada por los niños/as para observar el desarrollo de su escritura con base en las prácticas, significados y saberes que pudo tomar de su entorno. Recordemos que para la construcción narrativa el entorno del niño/a es importante, debido a que de allí toma recursos como un saber de herramientas psicológicas para su construcción por medio del lenguaje escrito (Quinteros, 2022). Esto nos llevó a considerar lo siguiente: en el ejercicio se debió hacer visible lo que el niño ya había internalizado previamente, como significados que pudieran representar a través de su lenguaje escrito y emplear a través de su capacidad de descontextualización de lo aprendido para la construcción de su narración, lo cual corresponde a la frecuencia con la que se llevó a cabo el ejercicio de la lectura en momentos previos.

De esta forma, clasificamos los productos de los alumnos con base en las siguientes variables: **(1) completo**, donde el niño/a realizó satisfactoriamente la construcción de su narración, utilizando significados aprendidos en su entorno, sin palabras, oraciones o ideas salteadas, a partir de una descontextualización visible que muestra claramente un grado de internalización de signos previamente aprendido, el cual le permite al niño/a utilizar sus capacidades de percepción, atención y memoria en el lenguaje escrito; **(2) medio** donde la actividad se realizó con un grado visible de descontextualización pero aún con dificultades en el uso de signos y algunas ideas, palabras u oraciones salteadas, con un menor grado de reflexión que la primera variable debido a que el niño/a aún no usa significados aprendidos en su entorno para la construcción narrativa; **(3) incompleto** donde el alumno/a realizó parcialmente la construcción de una trama pero con ideas salteadas y oraciones incompletas y apoyado en varias ocasiones de una contextualización, lo cual muestra un grado de internalización del sistema de signos logrado pero aún en Zona de Desarrollo Potencial para lograr mayor autonomía con el lenguaje escrito; **(4) nulo** en el caso de que el alumno/a no realizó el ejercicio de construcción narrativa.

A continuación presentamos la Gráfica 8 de **Composición Textual con trama Narrativa** correspondiente a la población global de ambos grupos:



Gráfica 8. Composición Textual Narrativa de ambos grupos en porcentaje

De acuerdo con los datos, 27% correspondiente a 17 de los 62 alumnos/as, logró completar la actividad de *Composición Textual Narrativa* satisfactoriamente, empleando significados aprendidos en su entorno, fuera del contexto actual de la actividad, asociando palabras, oraciones e ideas para la construcción de su narración. También 11 alumnos (18%) completaron la actividad pero con algunas dificultades mínimas en la construcción de su narración, en el uso de sus herramientas psicológicas, y sin utilizar significados de su entorno, lo cual denota descontextualización pero un menor esfuerzo de reflexión que los que realizaron la actividad de manera completa. Esto representa a un 45% de la población total que ya muestra un desarrollo avanzado en lo que toca a sus capacidades de percepción, atención y memoria con el lenguaje escrito, lo cual implica un grado de descontextualización para su construcción narrativa a partir de su animal.

Contrariamente, un 37% que representa a 23 alumnos, muestra un grado de interiorización de los signos logrado, pero con obstáculos en la construcción escrita de su narración, lo cual se traduce en dificultades con la organización de las ideas y los signos en su proceso representacional, oraciones incompletas o con el planteamiento narrativo en la secuencia temporal y causal de manera aún problemática. Esto muestra un desarrollo de la habilidad de la escritura logrado pero aún con inconvenientes en el proceso representacional y de asociación, que corresponde a dificultades en el uso de la capacidad de percepción, atención y memoria con el lenguaje escrito.

Por último, es importante señalar los 11 alumnos restantes, que corresponden a un 18% de toda la población global de ambos grupos que no realizaron la actividad de construcción narrativa.

Al analizar las gráficas hechas con base en la información proyectada por todos los niños y niñas observamos la correspondencia con las cuatro fases del proceso de alfabetización a las que pertenecen sus trabajos, las cuales dieron a conocer sus fortalezas y debilidades, el grado

de desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura que tienen y las áreas de oportunidad (Zona de Desarrollo Actual) en donde deben enfocarse los enseñantes para alcanzar lo que está en una Zona de Desarrollo Potencial.

Hay que tener bien en cuenta los factores que se involucraron para que ambos grupos tuvieran estos niveles de heterogeneidad y rezago. Por ello, no debemos perder de vista lo sucedido durante el escenario de pandemia, en el proceso de adaptación, como algo que trascendió a la comunidad escolar misma por más de un año y medio.

Ahora bien, es importante aclarar que las encuestas aplicadas a tutores no fueron representativas como datos para el análisis global, debido a que en el “Grupo A” el 50% de los tutores no respondieron la encuesta, mientras que el otro 50% sí. En el caso del “Grupo C”, el 70% no respondió la encuesta, mientras que el otro 30% sí. Estos datos no arrojaron información representativa en lo global pero sí en lo individual, tal como se mostró en la primera parte del análisis. Hubo alumnos de todas las categorías donde sus tutores sí respondieron la encuesta.

No obstante, pudimos colegir algunas cosas a partir de su revisión. Lo primero es que hubo una pequeña tendencia a que los tutores que contestaron el cuestionario correspondieran con los niños y niñas con un mayor desarrollo. Sin embargo, esto no fue totalmente representativo. Pese a ello, notamos que no influyó tanto el grado de estudios o la dedicación a la lectura y la escritura del tutor, sino más bien el apoyo que alguien más experimentado le haya brindado al alumno o alumna en forma de enseñanza durante la pandemia para la realización de sus trabajos escolares en conjunción con las sesiones en línea a través de las TIC.

Para comprender las causas de la heterogeneidad que se logra ver hasta este momento del análisis, recurrimos a los criterios y obstáculos descritos en la reconstrucción del escenario de adaptación del enseñanza durante la pandemia. Esta información no puede ayudar a comprender los tipos de vicisitudes por las que atraviesan y atravesaron los alumnos y alumnas de la escuela “José S. Benitez” de manera más específica, en relación con el desarrollo los Proceso Psicológicos Superiores Avanzados logrado, luego de un año y medio de educación a distancia o en línea y posterior a tres meses en clases presenciales incompletas que buscó la paulatina reincorporación a clases normales de la comunidad.

Hay que hacer énfasis en que el rezago tiene un punto de vista negativo y otro positivo. En el sentido negativo ponemos énfasis en que el desarrollo de los PPS Avanzados corresponde con la formación de conciencia de acuerdo con la corriente vigotskiana, tal como Alexander Luria explica en sus conferencias (Luria, 1984. pp. 14-ss). Por tanto, un rezago supone obstáculos

en el acceso y desarrollo de otros saberes y habilidades del conocimiento debido a una falta en el desarrollo semántico de las estructuras del lenguaje. Sin embargo, en lo positivo podemos visibilizar que sí hay un desarrollo obtenido y logrado en toda la población pese a la heterogeneidad, el cual está antecedido por 3 meses de reincorporación a clases presenciales en forma mixta, 6 horas 2 veces a la semana dentro del aula escolar, y año y medio a distancia 3 horas a la semana a través de las TIC y con el apoyo directo de tutores.

Hay que tomar muy en consideración que la intervención fue en una escuela de jornada ampliada, que tiene 2 horas más de sesiones escolares presenciales. Es un hecho que se obtuvo un avance en los 3 meses previos a la intervención, en el proceso de reincorporación a clases presenciales desde febrero del 2022. Es sustancial tener presente este periodo en lo que toca al desarrollo visible de los trabajos de los niños y niñas, debido a que implica un trabajo constante con las profesoras de manera presencial y directa que no se tuvo durante en año y medio de escuela a distancia y en línea, factor que no debe ser invisibilizado en lo que sigue.

CAPÍTULO VI

EL ACCESO A LA CULTURA DE LO ESCRITO Y LA PANDEMIA EN LA ESCUELA “JOSÉ S. BENÍTEZ”

Con base en la información presentada hasta ahora, podemos completar el análisis considerando las aportaciones y críticas a la alfabetización que han realizado varios autores (Lerner, 2001; Rogoff, 2003; Freire, 2006). En este punto, debemos entender el problema y objeto de investigación desde un proceso de enculturación: el aprendizaje de la lectura y la escritura como *acceso a la cultura de lo escrito* por parte de los alumnos y alumnas de la escuela “José S. Benítez”.

Hasta el momento ha quedado claro que para el *acceso a la cultura de lo escrito* se requiere de un enseñaje de la lectura y la escritura dentro de la escuela o mediada por la misma comunidad. Regularmente se desarrolla en las escuelas en una modalidad presencial, en la mediación que ocurre entre el profesor/a y el alumno/a dentro del aula. Sin embargo, durante más de un año y medio, los niños y niñas que integran los grupos A y C en la escuela “José S. Benítez”, iniciaron su proceso de desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura en una modalidad a distancia lo cual representa una circunstancia socio-histórica excepcional, completamente nueva.

Recordemos que ambos grupos iniciaron en el ciclo escolar de primer año 2020-2021, en el mes de agosto del año 2020, en una modalidad a distancia debido al escenario de contingencia sanitaria provocado por la pandemia del Covid-19.

Al hacer el recuento de los datos, pudimos observar un proceso de adaptación escolar que consistió en el establecimiento del enseñaje mediado por las TICs entre el alumno/a y su profesora de grupo (1 hr de 3 a 5 veces por semana) y tareas extraclase que tenían que realizar los niños y niñas con la ayuda de un tutor en sus espacios personales donde atravesaron el confinamiento (estos trabajos se enviaban a través de las plataformas digitales *Classroom, Gmail* o *Whatsapp*). De esta forma, pudimos observar que durante este periodo se priorizó la evaluación sobre el enseñaje, debido a las condiciones mismas del escenario. Recordemos lo que nos dijo una de las profesoras de los grupos con los que trabajamos:

“...A distancia todos eran alfabéticos, todos, y “Aprende en casa” no nos ayudaba a esta etapa, no. En primer año ya se iba con los libros. Escribe tu nombre y escribe esto y así

¿no? busca en un tu libro. Entonces dijimos: la prioridad va a ser que aprendan a leer y escribir, esa fue la prioridad... ”(Profesora 2 del “Grupo C”).

De acuerdo con lo dicho por la profesora y con los datos analizados hasta el momento, es posible observar de manera concreta el rezago que se produjo luego de la pandemia en los alumnos y alumnas de ambos grupos. Por una parte hay una heterogeneidad marcada de manera explícita entre los niños y niñas de ambos grupos, en lo que toca al desarrollo de sus procesos de lectura y escritura que va del nivel Silábico-Inicial al Alfabético-Avanzado propuesto por Emilia Ferreiro y otros autores. Esto nos conduce a comprender un avance favorablemente logrado durante los 3 meses de reincorporación a clases presenciales, que consistió en ir dos veces por semanas divididos cada grupo en dos: mientras que la mitad de un grupo iba lunes y miércoles, la otra mitad iba martes y jueves, y el viernes se ocupaba para continuar el enseñaje con los niños/as que mostraban mayor rezago. Esto lo constataron ambas profesoras durante la entrevista:

“¿Y en el tránsito de las clases en línea a las clases presenciales, como fue? (pregunta la entrevistadora). Primero era opcional para los papás. Mi grupo, prácticamente los papás, este, cuando les dijeron que era opcional, al principio no quisieron. Eh, pero ya después dijeron: ‘ps’ si la maestra tiene que ir, entonces ‘ps’ también mis hijos, los hijos ¿no? Entonces, este, tuve una estadística alta desde el principio. Solamente tenía cinco niños a distancia y treinta sí los tenía presenciales. Entonces, eso creo que favoreció mucho, y era opcional, entonces también se dividía al grupo, y yo los dividía por nivel de lecto-escritura. Entonces puse por ejemplo en el “grupo a” a los Alfabéticos y Silábicos-Alfabéticos, y en el “grupo b” puse a los Pre-Silábicos y Silábicos ¿ajá? Para irlo como encarrilando, enfocando, veíamos los mismos contenidos, pero con diferente nivel de complejidad. Entonces, este, si por ejemplo con el “grupo a”, veía a... no sé: segmentación de palabras; con el “grupo b” veía lo mismo, pero con otra dinámica (...) Te digo, venían seccionados, “grupo a”, “grupo b”, un día sí, un día no, un día sí, un día no, así venían. Terminó ese, esa dinámica... hoy es mayo... en abril, regresando de vacaciones.” (Profesora 1 del “Grupo C”)

Es importante tomar en cuenta que nuestra intervención se realizó del día 23 al 27 del mes de mayo del 2022, tal como se expone en nuestro itinerario en la metodología en este documento, una o dos semanas después de la reincorporación total a clases presenciales. Al respecto, también la profesora del “Grupo A” nos compartió lo siguiente:

“la verdad que cada escuela entiende de un modo diferente las indicaciones, eso es real chicos, ¿no?... Entonces ¿qué pasa?, muchos empezaron a un día sí y un día no. Dividimos al grupo en 2 partes. Entonces nosotros empezamos ya, este, en agosto, septiembre, octubre en distancia. Empezamos el ciclo escolar a distancia y en noviembre nos dicen: “ya se tienen que presentar como la escuela pueda”. Ya nos presentamos y como colegiados tomamos la decisión de por grupos un día uno, otro día otro, el mismo grupo, “grupo A”, “grupo B”, entonces el “grupo B” le toca venir el lunes; el “grupo A” el martes; así estuvimos... marzo ya regresaron. Cuando regresamos de semana santa, apenas en marzo justamente terminaron en abril en las vacaciones de semana santa y ahora sí se vinieron todos.” (Profesora 2 del “Grupo A”)

Sabemos, por el material producido durante la intervención y conforme a los antecedentes de esta investigación, que durante las clases a distancia en la pandemia se priorizó la evaluación de los trabajos que se debían entregar como “evidencias” del desempeño escolar de las alumnas y alumnos sobre el aprendizaje del estudiante. En este sentido, debemos comprender que el impacto real de la pandemia coincide con las heterogeneidades descritas por las tutoras y las profesoras en la primera parte del análisis. Sin embargo, este impacto se fue subsanando conforme la reincorporación a clases presenciales.

No obstante, pese al avance logrado en el proceso de reincorporación a clases presenciales, es imprescindible tomar en consideración que la intervención se realizó dos meses antes de terminar su ciclo escolar de segundo año 2021-2022 de acuerdo con el calendario de la Secretaría de Educación Pública en nivel básico que marca el fin del ciclo escolar 2021-2022 el 28 de julio del mismo año.

Hasta aquí podemos tomar bien en cuenta la crítica que hizo Delia Lerner hace unas décadas a los sistemas educativos que priorizan la evaluación sobre el aprendizaje. Al priorizar la evaluación obtenemos primero un ambiente de competitividad y no de sociabilidad, donde se deja a un lado el valor de las habilidades del leer y el escribir como un proceso comunicativo y de enculturación (Lerner, 2001. Pág. 31). También se pone en el centro la obtención de una calificación sobre el desarrollo de los niños y niñas, y el número queda en discordancia con el aprendizaje real que el estudiante haya logrado. Habría que poner énfasis aquí, pues también significa priorizar la obtención de una calificación sobre el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados en los niños y niñas, que tiene una correspondencia directa con la formación de la conciencia, tal como antes señalamos desde bases vigotskianas.

Aquí es donde podemos generar la reflexión del impacto que tuvo la priorización de la evaluación sobre el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades de la lecto-escritura, y el proceso de inscripción a la cultura de lo escrito: ¿qué consecuencias puede tener esto?

Sin duda, la especificidad del escenario de pandemia debe tomarse de manera extraordinaria para intentar comprender el panorama educativo como realmente aconteció desde el ciclo escolar 2020-2021. En este sentido, sabemos que hubo obstáculos y factores de por medio que rebasaron precisamente las posibilidades que las profesoras y los tutores tuvieron a su alcance. Tal como observamos en las entrevistas, detrás de la preocupación por la evaluación sobre el enseñaje hubo una multiplicidad de obstáculos y vicisitudes tales como: falta de motivación en los niños y niñas; problemas con la gestión de tiempos de varios tutores para el apoyo en el enseñaje de los alumnos y alumnas; falta de condiciones materiales óptimas para el establecimiento del enseñaje a distancia; y un recorte de los periodos lectivos debido al planteamiento educativo virtual, principalmente.

A esto se le añade que se concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura por contenidos en parcelas (Lerner, 2001. Pág 30), o al enseñaje como ensamblaje por niveles, propio de las sociedades industriales (Rogoff, 2003. pp. 99-117). Con ello sabemos que los riesgos y problemáticas que se obtienen es que el aprendizaje logrado por los alumnos/as muchas veces no encuentra su valor comunicativo ni tampoco se concientiza de la relación con los otros saberes y conocimientos lo cual es proporcional con su proceso de enculturación con lo escrito. De esta forma, al concebir el proceso de alfabetización como un depósito, tal como Paulo Freire lo denominaba y no como una habilidad comunicativa y crítica, debemos tener muy presente que a la lectura y escritura no se le percibe como el paso crucial a la inscripción a la cultura (Freire, 2006). Sin duda, estos rasgos que ya estaban establecidos previos a la pandemia se agudizaron tras año y medio en el proceso escolar durante la pandemia.

A su vez, bajo estas condiciones creadas por el virus del Covid-19, el distanciamiento impuso la dificultad de emprender proyectos que puedan buscar promover la socialización comunicativa en el lenguaje escrito. Posiblemente la creatividad y propuestas nuevas de didáctica de enseñanza jueguen aquí un papel sustancial en los años siguientes.

Ahora bien ¿cómo fue la parcelación en la pandemia y como era antes? Antes, el programa de la SEP marcaba contenidos específicos para su distribución en periodos lectivos ya definidos, los cuales se les sugería a los profesores que integran la institución educativa a nivel nacional. Por su parte, durante la pandemia, sabemos que el proceso de adaptación hizo que se tomara al método PRONALEES para el enseñaje de la lecto-escritura. Sin embargo, el

tiempo reducido por sesiones, el mismo formato digital, y la necesidad de realizar tareas o trabajos extraclase, impusieron la parcelación misma, impidiendo la creación de proyectos que socializaran o encaminaran a socializar el texto durante este año y medio. A esto mismo se le añade la división en grupos en el proceso de reincorporación.

Por su parte: ¿cuáles son los parámetros para comprender el acceso a la cultura de lo escrito y la relación del capital cultural con el agente? Sin duda el punto crucial es el desarrollo de la habilidad de la lectura y la escritura, que se ha explicado tanto en el marco teórico a través de autores como Ferreiro (1979), Quintero (2022), Nemirovsky (1999), entre otros, tomando como punto central las aportaciones de la corriente vigotskiana y sus autores. En este sentido, sabemos que el desarrollo de la habilidad de la lectura y la escritura corresponde al desarrollo de las funciones psicológicas de los PPS Avanzados, especialmente: la capacidad de descontextualización, la percepción, atención y memoria.

Al comprender el acceso a la cultura conforme al desarrollo de la habilidad de la lecto-escritura, se hace explícita la problemática que impuso la pandemia a la comunidad de la escuela “José S. Benitez”. En este sentido ¿en dónde puede encontrarse el rezago?

Una de las profesoras comentó que regularmente, antes de la pandemia, desde el primer año de primaria se tenía una organización del tiempo destinado al aprendizaje de otros saberes y habilidades aparte de *Lengua Materna* que se enfoca a la lectura y la escritura. Sin duda esto coincide con los periodos lectivos marcados en el programa oficial de la SEP. Contrario a esto, durante la pandemia y en el proceso de reincorporación a clases presenciales, ya en segundo año de primaria, ambos grupos sólo se han podido concentrar el enseñaje del desarrollo de lecto-escritura en los niveles Pre-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético y Alfabético. De esta manera, no se han podido organizar actividades que puedan emplear el libro u otros materiales para emprender proyectos que socialicen el texto entre los alumnos y alumnas de ambos grupos.

Finalmente pese al uso novedoso de las TIC que contribuyeron a plantear una ZDP virtual entre los alumnos/as y las profesoras, sabemos que el papel de los tutores y las condiciones materiales al interior de los espacios personales ocupó un lugar fundamental para la realización de las actividades que apoyara el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura en los niños y niñas.

Acorde con los obstáculos mencionados, observamos una brecha en la distribución del *capital cultural*, lo cual corresponde con la reproducción misma de la estructura social que antes ya estaba establecida. Aunque el contexto es totalmente diferente, esto tiene una analogía con varias de las tesis pronunciadas por Pierre Bourdieu en sus conferencias y

entrevistas dadas en japon en 1989 (Cfr. Bourdieu, 1997. Pp. 10-35 y 51-61). Esto no debe ser invisibilizado, pues planteamos en nuestro contexto que un rezago en el aprendizaje de la lectura y la escritura representa un atraso en el proceso de enculturación y en el desarrollo de los niños y niñas.

Sin duda alguna, las consecuencias no son lineales sino multi-referenciales, a corto y a largo plazo. Retrasar el proceso de acceso a la cultura de lo escrito implica un atraso en la adquisición del resto de los conocimientos que se imparte dentro del ámbito escolar, pero también una modificación en el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores Avanzados, en comparación con las generaciones previas y posteriores a la pandemia que transiten específicamente de 2do de preescolar a 2do o tercero de primaria, que es donde se encuentra la mayor concentración del enseñaje de estas habilidades aquí estudiadas.

Podríamos concluir el análisis señalando de forma sintética tres principales problemáticas que implican los niveles de heterogeneidad encontrados en esta investigación de nos ser subsanados realmente: 1) diferencias en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura de los alumnos/as implica diferentes oportunidades escolares en años posteriores a corto, mediano y largo plazo; 2) diferencias en el desarrollo de los alumnos/as de las habilidades de lecto-escritura implica diferentes oportunidades en la adquisición de saberes y conocimientos a corto, mediano y largo plazo; y 3) diferencias en el desarrollo de los alumnos/as de las habilidades de lecto-escritura implica diferentes oportunidades laborales a largo plazo.

Este rezago lo podemos observar a partir de los *aprendizajes esperados* que marca la Secretaría de Educación Pública en el programa oficial del 2017, los cuales fueron presentados en la primera parte de los antecedentes de la investigación en este documento.¹¹ Sin duda tiene que proponerse nuevas estrategias de enseñaje y soluciones viables que tomen en cuenta estos y otros datos especializados al respecto del tema.

No debemos invisibilizar la participación de los profesores para hacer frente a la brecha educativa en su comunidad. Esta es una brecha que desde este microcosmos nos permite darnos una idea de la problemática que ya está gestada a nivel nacional. Más allá de que la falta de oportunidades pueda generar diversas problemáticas sociales a mediano y largo plazo, es crucial ubicar de manera clara los puntos que deben tenerse en cuenta para hacer frente a la problemática educativa actual.

En este sentido se debe comenzar a priorizar el enseñaje de forma horizontal y social para ubicar la evaluación conforme a las condiciones actuales y no priorizar ni encaminar a la

¹¹ Véase Cuadros 1 y 2 en pp. 14-15 de este documento.

jerarquización dentro de la comunidad sino al emparejamiento de esta. Tampoco podemos exigir a la comunidad escolar, ni a las profesoras, ni a los niños y niñas o a los tutores lo que no está en sus manos, pero sí podemos aconsejar siempre tener en claro que el problema es un problema que excede a la misma comunidad, y por tanto es indispensable crear estrategias reales que subsanen el problema de aprendizaje por encima de las evaluaciones. También es imprescindible tomar en cuenta que la heterogeneidad de las condiciones materiales exige que el enseñaje de la lectoescritura se fomente de manera primordial dentro de la escuela y menos en el hogar, siempre encaminado al alumno/a a la socialización dentro y fuera de la institución. En esto último las instituciones del gobierno tienen el deber de brindar todo el apoyo a la comunidad escolar para establecer las condiciones materiales suficientes que permitan emprender el proceso de enseñaje de manera óptima, en lo que toca a las escuelas públicas.

De esta forma, parece que lo principal es tener conciencia del problema y de la situación, para crear ahora un proceso de adaptación educativa pero con base en el panorama real que se estableció posterior a la pandemia al interior de la comunidad escolar, especialmente en los niños y niñas que están en proceso de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

REFLEXIONES FINALES

En el tiempo actual se han resaltado las repercusiones que se generaron tras el escenario de resguardo por la propagación del COVID-19, trayendo consigo nuevas dinámicas escolares, para que las actividades importantes evitaran estancarse más de lo que ya se estaba mostrando previo a la pandemia. Los tiempos de aislamiento han mostrado la decadencia que estuvieron, y aún están presentes en diversas áreas del país, como las económicas, políticas, en el sector salud y en esta investigación se destacó una parte en el plano educativo.

Ya son más de dos años desde que empezó la crisis sanitaria y más de uno en el que se ha intentado integrar una nueva normalidad y en la que la mayoría de los sectores de la población han olvidado las consecuencias que trajo y seguirá trayendo un fenómeno como el que se vivió (positivas o negativas) en los siguientes años venideros. Se esperaba y se espera que cada persona se incorporara a una nueva etapa post-pandemia y que lo hiciera con el conocimiento de que la situación aún no está bajo control, por lo que la reanudación de actividades se hizo paulatinamente, priorizando las de necesidad básica.

Es importante destacar que nuestra intervención se realizó en una escuela de jornada ampliada, que goza de dos horas más de períodos lectivos en la modalidad presencial.

En el plano educativo, México trató de implementar programas para que, ante la suspensión presencial de clases, los niños no perdieran el año escolar trayendo consigo nuevas dinámicas para las actividades escolares (como las clases en línea), el enseñanza, y que estos no presentaran rezagos en diferentes materias educativas. Se esperó que la continuidad de los estudios y las propuestas para las actividades generará el interés del público por el aprendizaje necesario para sus hijo/as y no se quedará estancado su nivel de desarrollo. Pese al avance en el aprendizaje logrado, es un hecho que esto no se consiguió.

En lo que toca a la escritura y lectura, que fue el centro de nuestra investigación, el estudiante, al desarrollar su aprendizaje, difícilmente tomó conciencia del significado e interés de esta habilidad en su vida cotidiana. Tampoco se ha podido enfocar el enseñanza en desarrollar gusto por estas habilidades o su valor comunicacional que se obtiene con el lenguaje escrito. Es muy importante saber que el desarrollo de esta y otras “habilidades” requiere de una constante práctica y procesos que promuevan el interés y la socialización de la lengua escrita en el niño/a.

Está claro que existió una ambivalencia entre los sentimientos por el programa implementado por el gobierno mexicano, se mostró que un gran porcentaje de la población de padres o tutores no formó parte destacable de las dinámicas y actividades de los niños, y se evidenció que las medidas educativas no fueron las más fructíferas posibles. También sabemos que el planteamiento educativo a distancia desorganizó la actividad de los tutores involucrados. Por lo tanto, se crearon barreras de distintos tipos que se involucraron directamente en la dinámica de la enseñanza que los niños y niñas padecieron y padecen.

Luego de las actividades en el campo de intervención pudimos sacar varias conclusiones al respecto del impacto que tuvo la pandemia del Covid-19 para el aprendizaje de la lecto-escritura en dos grupos que integran niños en la escuela “José S. Benitez”.

Uno de ellos fue que, pese a no poder inspeccionar la Zona de Desarrollo Próximo que se estableció durante más de un año y medio en pandemia por la misma naturaleza del escenario, sí pudimos aproximarnos a datos que nos permitieron observar de manera concreta cómo fue gran parte del proceso de enseñanza a distancia. Así, pudimos observar obstáculos y readaptaciones en toda la planeación del enseñanza escolar en la institución en donde se intervino, desde el cambio de método de alfabetización silábico al PRONALEES (para establecer una didáctica más interactiva que pudiera involucrar al niño de manera más eficiente), hasta la distribución de tiempos lectivos en modalidad virtual de aproximadamente 1hr. de tres a cinco sesiones por semana, dependiendo cada grupo. También tuvimos la oportunidad de saber qué herramientas digitales emplearon para establecer la relación virtual entre profesoras y alumnos/as, así como una perspectiva sobre los trabajos extra clase que se tenían que realizar con los tutores y qué tanto empleó y utilizó la comunidad escolar el programa de la SEP “Aprende en Casa”. Observamos que se priorizó la evaluación sobre el enseñanza, lo cual se tradujo en entrega de trabajos a través de plataformas virtuales que mostraban un avance de la alfabetización logrado por los alumnos/as el cual no coincidió al momento de su reincorporación a clases presenciales.

El discurso dado por los padres de familia permitió visualizar los ejercicios y dinámicas con respecto a cómo se llevó a cabo la educación escolar en los niños, asimismo, poco se pudo indagar en factores socioemocionales experimentados por parte de los tutores, sobre las dificultades con las que tuvieron que adaptarse no sólo estos tutores, sino la mayoría de los padres con el apoyo de otros integrantes de la familia ante la nueva normalidad; junto con docentes para poder llegar a proporcionarles el mayor conocimiento posible. Se presentó

desconcierto y desconocimiento de la propuesta del programa educativo en el contexto de pandemia y en la que tiempo después se implementó el regreso a clases de manera escalonada.

Esta dinámica educativa emergente no sólo desorganizó la actividad de los padres de familia o tutores con base en su vida rutinaria, sino también priorizó a la evacuación por encima del enseñaje y el verdadero aprendizaje significativo que para efectos de esta investigación se centró en el aprender a leer y escribir, y se crearon barreras referente a la dinámica de la enseñanza en la que el programa dejaba de lado el vínculo de la enseñanza-aprendizaje.

Los padres de alguna manera tomaron el papel de docente. Se presentaron las barreras sociales y económicas, en la que las condiciones de cada hogar creaban un ambiente apto, o no, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con las condiciones materiales para el enseñaje a distancia dentro de los hogares; problemas de adaptación con el uso de las TIC; y problemas de adaptación de tiempos de tutores para apoyar el aprendizaje de los niños/as. El tipo de vínculo que se crea con el texto es un punto central para que el desarrollo de sus habilidades de lecto-escritura se fortalezca. En este sentido, el planteamiento educativo desde antes de la pandemia no fomentaba la socialización de la lectura. Esto último fue otro de los factores que influyeron al rezago educativo en la asignatura de *Lengua Materna* que se concentra en el aprendizaje de la lengua escrita.

Por tanto, la brecha educativa en la lecto-escritura se agudizó, más aún tras la pandemia. La poca habilidad con la tecnología en el ámbito pedagógico y la falta de experiencia en la mayoría de los padres de familias o tutores, dificultó el correcto establecimiento de la educación a distancia y el proceso de *enseñaje* dentro del hogar y durante las clases en línea. No obstante, hay que tomar muy en cuenta que las causas fueron externas durante este tiempo, debido a que fue un fenómeno al que se le hizo frente como comunidad escolar y a nivel institucional.

Si bien no se tocó el tema a profundidad, se manifestó la condición con la que alumnos y profesores, junto con los padres de familia, se preparaban para el regreso de manera presencial, ligado a esto, la mayoría de las familias mexicanas estuvieron y están pasando por una situación económica crítica, lo cual pone en la balanza el regreso del alumno al aula y la priorización por la situación económica.

Los discursos presentes con anterioridad de los padres de familia o tutores nos permitieron reflexionar en los apoyos tanto materiales como de intervención familiar que crearon el entorno para el desarrollo de la enseñanza- aprendizaje de cada niños.

Maestros afirman que el contexto de pandemia dejó en evidencia las privaciones y dificultades que ya se vivían en los planteles educativos, como la falta de recursos, además de que se ejemplifica lo que se había estado hablando desde la propuesta del programa “aprende en casa” en la que muestra su ineficacia y exponía las desigualdades que se enfrentaban los niños y adolescentes, Asimismo, en el momento que se declaró el regreso a clases se tocaban las condiciones en las que podría llegar el niño, las condiciones en las que se encontraba el plantel educativo y el desarrollo de las nuevas dinámicas de aprendizaje.

Por otro lado hay que tener en cuenta que cada sujeto tiene maneras de aprendizaje y procesos totalmente distintos, esa es la singularidad del ser humano. Cada uno se adentra y se apropia de sus significaciones que lo acercan a un aprendizaje, mostrando diferentes perspectivas y nos ayuda ante la creatividad de formar nuevas ideas o evolucionar las existentes y cada saber implica un dominio, y/o competencias que permiten acceder a el uso de habilidades que servirán a lo largo de nuestro desarrollo.

En este plano de la investigación, el niño al momento de ir desarrollando su aprendizaje con la escritura, este debería tener significado y crear un interés para que este tenga el gusto por desarrollar esta habilidad, no obstante, al igual que el desarrollo de otras habilidades requiere de una constante práctica.

En el trabajo con las actividades de los niños nos dimos cuenta de algunos aspectos. A través de las aportaciones de Emilia Ferreiro, y Ana Kaufman, entre otros autores, pudimos aproximarnos a realizar un diagnóstico directamente con los niños y niñas a partir de un ejercicio de lectura y uno de escritura en dos sesiones de una hora con ellos. De esta forma, pudimos desvelar la heterogeneidad que subyace a esta población de alumnos/as. Así, observamos de manera directa el rezago, tomando en cuenta que se habían reincorporado a clases presenciales por poco más de tres meses y que tenían sólo dos meses para concluir su ciclo escolar.

Logramos ver que la mayor parte del grupo aún no había desarrollado correctamente los procesos de la lecto-escritura, lo suficiente para poder acceder a otros saberes, principalmente a los que se empiezan a adquirir a partir de los libros de textos. También se logró observar

que la prioridad para el docente fue y sigue siendo que estos estudiantes emparejen, desarrollen y consoliden sus habilidades con la lectura y la escritura. De esta forma, podemos concluir que se logró un avance positivo luego de alrededor de tres meses de reincorporación. Sin embargo, consideramos que es muy probable que si no se comprende y concientiza sobre la desigualdad en el desarrollo respecto de los conocimientos que la Secretaría de Educación Pública indica en sus posteriores ciclos escolares, varios de estos estudiantes padecerán consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo. Por eso es imprescindible saber qué sucedió y qué sucede con los estudiantes, así como también que factores intervienen y pueden mejorarse para poder hacer frente a cualquier tipo de vicisitud que se origine en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Durante la pandemia se priorizó la evaluación sobre el aprendizaje y fue testigo de cómo los niños al realizar la actividad de escritura se expresan de manera mecánica y este es uno de los mayores ejemplos de las deficiencias y dificultades que ha presentado el planteamiento educativo que no incitan a la reflexión del alumno y que posteriormente dificulta el desenvolvimiento de los niños en la sociedad.

Por ello vimos que un gran porcentaje de alumnos armar una trama a partir de la información generada en la pregunta y no agregan una reflexión a profundidad, no hay creatividad o se toma la actividad como una tarea más de pregunta y la respuesta simple que avale el contestar, sin reflexión y profundidad. Algunos de los niños asumen el trabajo como una tarea, no hay ese desarrollo de imaginación en donde ellos sean libres de desarrollar lo que desean, no armar algo desde su propia imaginación. La dinámica de la lecto-escritura implica más lo narrativo y la creatividad que tiene el creador al momento de escribir y justo eso fue lo que nosotros como investigadores quisimos evaluar y revelar.

La pandemia agravio el solo cumplir con los trabajos, el mecanicismo que reproducen los docentes, puesto que el plan educativo emergente pareciera solo se hizo para generar una evaluación y por lo tanto reprodujo una dinámica de parcelación entre los que saben y los que están mal. Manifestando que hay un problema escolar más que un problema cognitivo.

Con esto podemos plantear que ahora es indispensable priorizar el enseñaje en su totalidad sobre la evaluación, y realizar los ajustes al alcance de la comunidad de acuerdo con el panorama aquí presentado y las posibilidades de los niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

Alcocer, Marta. (1998). "*Investigación acción participativa*". En L. J. Galindo Cáceres (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 433-463). México: Addison Wesley Longman.

Althusser, L. (1974) "*Ideología y aparatos ideológicos de Estado*", en *Revista mexicana de Ciencias Políticas*, No. 78, México, F. C. P. S.-UNAM.

Angrosino, M. (2012). "*Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*". Madrid: Morata.

Baquero, R. (1997). "*Vigotsky y el aprendizaje escolar*". Buenos Aires, Aique.

Barranco, V y Gutiérrez, L. (2003) "*LA IMPLEMENTACIÓN DEL PRONALEES EN LA ESCUELA PRIMARIA "FRANCISCO I. MADERO" DE CHOSTO DE LOS JARROS MUNICIPIO DE ATLACOMULCO: UN ESTUDIO DE CASO*". México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Bleger, J (2012). "*La entrevista psicológica en Temas de psicología (Entrevista y grupos)*". Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, P. (1997). "*Capital cultural, escuela y espacio social*". México, Siglo XXI.

Baz, M. (2006). "*Divergencias de la grupalidad*" *Convergencias Teóricas*. En: Anuario de Investigación. México, UAM-X.

Bleger, J (2012). *La entrevista psicológica en Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Carnoy, M. (2002) "*Enfoques marxistas de la educación*". México, C. E. E.

Coffey, A. y Atkinson, K. (2003). "*Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.*" Antioquia: Universidad de Antioquia.

Compañ, J. (2020) *Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del COVID-19*. México: UNAM.

Castro, R. (2002). *“Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad”*. México: Colegio de México.

Díaz, C. Luna, R. et. al. (2018) *“Lengua Materna. Español. Segundo Grado”*. México: SEP.

Ferreiro, E. (1979) *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *“La educación como práctica de la libertad”*. México: Siglo XXI.

Kaufman, Ana (2009). *¿CÓMO EVALUAR APRENDIZAJES EN LECTURA Y ESCRITURA?*. Publicado en la Revista Lectura y Vida – de la International Reading Association - en Buenos Aires, N° 2, Año 30, junio de 2009.

Kvale, Steinar (2011). *“Las entrevistas en investigación cualitativa”*. Madrid: Morata

Kozulin, A. (2000). La experiencia de aprendizaje mediada y los instrumentos psicológicos. *“Instrumentos Psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural”*. Barcelona: Paidós.

Lerner, D. (2001). *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario”*. México: FCE.

Luria, A. R. (1984). *“Conciencia y Lenguaje”*. Madrid: Visor Libros.

Martínez, J. (Ed.). (2010). *La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica* (Vol. 9, Número 2). Revista Infancias Imágenes.

Nuño, A, et. al. (2017). *Aprendizaje clave para la educación integral*. México: SEP.

Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34),987-1014.[fecha de Consulta 2 de febrero de 2022]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14003408>.

Ríos Miranda, Alejandro (2012). *“Sobre el estatuto epistemológico de la intervención en comunidades y movimientos sociales desde la psicología social”*. En Revista UARICHA. Revista de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Psicología. Morelia, Michoacán. Número 18 Enero-Abril 2012.

Riquelme, G. et. al. (2015) *Encuesta Nacional de Lectura 2015-2018*. México: CONACULTA.

Rogoff, B. (2003) "*Firsthand learning through intent participation*". En *Annual Review of Psychology*, No. 54, pp. 175-203.

Salamon, Magdalena (1980) "*Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*". En *Perfiles Educativos-CISE*, México, UNAM. (P. E. No.8)

Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Trad. de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada

Schutz, A. (1974). "*El problema de la realidad social*". Buenos Aires: Amorrortu.

Salazar, M.C. (1992). "*La investigación-acción participativa*". Buenos Aires, Humanitas.

Sautu, R. (2003) "*Todo es teoría*". Buenos Aires, Ediciones Lumiere.

Torres Velandia, A. et. al. (2013) "*Usos y apropiación de las TIC*". México: Editorial UAS y Juan Pablos Editor.

Vigotsky, L. (1988). "*Pensamiento y Lenguaje*". México, Ed. Quinto Sol.

Vigotsky, L. (2000) "*El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*". Barcelona, Crítica.

Wertsch, J. (1999). "*La mente en acción*". Buenos Aires, Aique.

Wertsch, J. (1985). "*Vigotsky y la formación de la mente*". Buenos Aires, Paidós .

BIBLIOGRAFÍA DIGITAL

Albarrán M., García M. . (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 18.

Alvarez Retana Ramiro . (2005). *Escuelas de jornada ampliada*. Ciudad de México. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal Recuperado de http://usp.funcionpublica.gob.mx//doctosecco/otras/65_AFSEDF_Ramiro_Alvarez.pdf

Asociación mundial de educadores infantiles (2008). Talleres de animación a la lectoescritura. 1º y 2º de primaria. Preescolar. 1era. Edición. Editorial :trillas. México. https://serviciosaesev.files.wordpress.com/2016/02/talleres-de-lectoescritura-book-cerrado_v1.pdf

Gómez, E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*. Scielo.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía . (2018). Tasa neta de matriculación según nivel educativo. 24/04/22, de INEGI Sitio web: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía .Analfabetismo <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

J. Casas Anguita , J.R. Repullo Labrador y J. Donado Campos. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. abril 28, 2002, de Departamento de Planificación y Economía de la Salud. Escuela Nacional de Sanidad. Sinesio Delgado, 8. 28029 Madrid. España Sitio web: <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>

Kaufman, A. M & Rodríguez, M. E. (1993). *Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula. En la escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

<http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d3/p1/5.%20KAUFMAN%20TIPOLOGIA%20DE%20LOS%20TEXTOS%20COMPLETO.pdf> Sitio Web (consultado septiembre 2, 2022)

Mallart, J., 2022. *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. [online] Didáctica para psicopedagogos. Available at:

<https://www.researchgate.net/profile/Joan-Mallart-Navarra/publication/325120200_Didactic

a_concepto_objeto_y_finalidades/links/5af96b5ea6fdcc0c0334aa5f/Didactica-concepto-objeto-y-finalidades.pdf> [Accessed 1 October 2022].

Morales Sandoval Miguel Ángel. (Febrero 2020). *Reformas constitucionales en materia de educación*. Revistas jurídicas unam, 55, s/p.

Nemirovsky, Myriam. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México. Paidós.

Consultado: septiembre 3, 2022. Sitio web:

https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/01/nemirovsky_antes-de-empezar-1.pdf

Quinteros, G. (s/a). Psicogénesis de la lengua escrita. El desarrollo de la escritura en el niño. 27/08/2022, de Universidad Autónoma Metropolitana. Sitio web: file:///C:/Users/caste/Downloads/Quinteros%20Psicogénesis%20de%20la%20lengua%20escrita.pdf

Rosero, José. (2010). *“Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro de álbum ilustrado”*. Bogotá: ed. digital.

Salgado, R. El analfabetismo en México de 1895 al 2000. Instituto Nacional de Estudios Políticos

<http://www.inep.org/biblioteca/17-mexico-social/4-el-analfabetismo-en-mexico-1895-al-ano-2000>

SEP (28-Mayo-2021) Boletín No. 105. “Regreso voluntario a clases presenciales a partir del 7 de junio: Educación”
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-105-regreso-voluntario-a-clases-presenciales-a-partir-del-7-de-junio-educacion?idiom=es>