

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

**Enseñanza de la lengua en la Educación General Básica como
mecanismo de reproducción del sistema dominante en Ecuador**

**Limitaciones de las innovaciones. Caso de la Unidad Educativa Fiscal Antonio
Nariño de Quito, período 2017 – 2020**

Sandy Patricia Sánchez Quevedo

Tutora: María Antonia Manresa Axisa

Quito, 2020



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Sandy Patricia Sánchez Quevedo, autora del trabajo intitulado “Enseñanza de la lengua en la Educación General Básica como mecanismo de reproducción del sistema dominante en Ecuador: Limitaciones de las innovaciones. Caso de la Unidad Educativa Fiscal Antonio Nariño de Quito, período 2017 – 2020”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

3 de mayo de 2021

Firma: _____

Resumen

El presente estudio gira en torno al análisis crítico de una propuesta innovadora de capacitación para la enseñanza inicial de la lengua escrita en la Educación General Básica de la escuela fiscal Antonio Nariño. Esta propuesta de capacitación fue generada por el Ministerio de Educación en el contexto del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, que tuvo por objetivo materializar en el aula, el currículo de Lengua y Literatura del año 2016.

En este sentido, esta tesis analiza el currículo y la guía del docente del subnivel elemental de segundo grado, con base en tres dimensiones: la coherencia entre el enfoque del currículo y la práctica escolar; el rol del docente y la perspectiva de la literacidad crítica. Si bien esta propuesta intenta democratizar y romper la inequidad ante el acceso a la lengua escrita de niños y niñas provenientes de contextos no letrados, su aplicación no logró revertir esta característica de la enseñanza de la lengua. Esta tesis, resalta estas tensiones que en la aplicación de la propuesta se evidenciaron.

La metodología utilizada se fundamentó en observaciones de aula, entrevistas a profundidad a los docentes que participaron en el programa y también a quienes no lo hicieron. Así mismo se entrevistó, a las mentoras y a las asesoras responsables de la capacitación.

Palabras clave: Práctica escolar, enfoque comunicativo, observaciones de aula, Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio

A los niños, niñas y adolescentes: fuente de mi inspiración y amor por la educación.

A mis padres Bolívar Sánchez y Rosa Quevedo, quienes fueron mi apoyo incondicional en todo momento.

A mis hermanos por haber sido consecuentes con el compromiso de ser parte de este logro alcanzado.

A Antonia Manresa por su guía, dedicación y paciencia como directora de tesis, sin duda la mejor de todas.

A Soledad Mena por sus recomendaciones y apoyo constante.

A las docentes de segundo de básica de la UE “Antonio Nariño” quienes se dan por aludidas.

A Patricia, María y Katty por la apertura y apoyo en la realización de este trabajo.

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 11 |
| Capítulo primero Innovación en la enseñanza de la lengua escrita..... | 17 |
| 1. Propuesta del programa Escuela Lectoras..... | 17 |
| 2. Capacitación a los docentes | 22 |
| 3. Implementación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio | 24 |
| Capítulo segundo La escuela como normalizador de la lengua estándar | 27 |
| 1. El rol reproductor del sistema educativo | 27 |
| 2. El currículo y la guía del docente: Ecuador | 28 |
| 3. El rol del docente | 30 |
| 4. El enfoque comunicativo..... | 33 |
| 5. Enfoque comunicativo vs enseñanza sistemática de la lengua | 33 |
| 6. Competencia sociocultural y habilidades lingüísticas..... | 35 |
| 7. Enseñanza desde la perspectiva de la pedagogía crítica | 37 |
| 8. Literacidad crítica | 39 |
| 9. Contraste del enfoque comunicativo con literacidad crítica | 41 |
| Capítulo tercero Prácticas letradas en la escuela pública | 43 |
| 1. Contexto de implementación del PAPT en la UE Antonio Nariño..... | 43 |
| 2. Metodología | 45 |
| 3. Observación etnográfica..... | 58 |
| Conclusiones..... | 71 |
| Lista de referencias | 75 |
| Anexos | 77 |
| Anexo 1: Matriz de categorización del currículo y guía del docente..... | 77 |
| Anexo 2: Entrevista a profundidad directiva | 81 |
| Anexo 3: Visitas áulicas UE Antonio Nariño segundos EGB matutina y vespertina... | 84 |

Introducción

Hace un par de años tuve la oportunidad de pertenecer al equipo de docentes de segundo año de Educación General Básica en la escuela fiscal Antonio Nariño, lugar en donde inicié mis primeros años de docencia. Fue la experiencia más gratificante que he tenido como maestra, por la inmensa responsabilidad de contribuir con el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños de 6 a 7 años. Un mundo de ideas confluyeron en este primer encuentro con los estudiantes. La más predominante fue el desafío de lograr que los niños y niñas lean y escriban al finalizar su año escolar.

En el año 2017 la institución Antonio Nariño fue seleccionada para aplicar la propuesta diseñada desde el Ministerio de Educación, que tenía por objetivo capacitar a docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita, desde la propuesta Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador (UASB-E). Esta propuesta se ejecutó desde el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), que tenía dos ejes principales. Por un lado estaba el eje de la capacitación, con el ingrediente de acompañamiento in situ, ejercido por nueva figura de docentes, creada desde el ministerio de Educación, que eran los capacitadores de sus colegas de preparatoria y del subnivel elemental.

El Ministerio, también propuso la figura de "asesores" que debían acompañar el trabajo de los mentores, en un afán de apoyarlos de manera institucional, en la formación de sus pares. Estos mentores debían dictar clases demostrativas y hacer un seguimiento a cada uno de los docentes, con el objetivo de apoyarles en la transferencia al aula, de las reflexiones logradas en las capacitaciones recibidas. El acompañamiento que debían realizar a sus pares en las aulas era de mínimo dos veces a la semana. En este contexto, la capacitación se alternaba entre las sesiones de capacitación propiamente dichas y las visitas a los docentes en el aula.

Este equipo de mentores responsables de la capacitación y del seguimiento, fueron capacitados en una propuesta innovadora para la enseñanza de la lengua escrita, generada por la UASB-E. En este contexto, el segundo eje principal, fue la propuesta teórico metodológica

para la enseñanza inicial de la lengua escrita, construida por el Programa Escuelas Lectoras, desde el enfoque sociocultural.

Según los documentos de la propuesta Escuelas Lectoras, esta propuesta teórico-metodológica rechaza la consideración de que la lectura y la escritura sean técnicas independientes del contexto social y cultural de los estudiantes. Según afirma el documento que describe la propuesta teórico-metodológica de Escuelas Lectoras "Propuesta de Formación Docente en Lectura y Escritura Escuelas Lectoras"¹ relaciona a la lengua escrita con la cultura, porque quien lee o escribe dialoga con los otros, desde su forma de ser, de pensar, de sus gustos, preferencias, tradiciones y forma de actuar. Es decir, lo que hacen las personas con la lectura y la escritura es parte de la identidad de las personas. Según Escuelas Lectoras, no se puede dejar de ser lo que se es para leer y escribir.

Por otro lado, en este documento citado, dice que, esta propuesta no desconoce que hay otros componentes que integran estos aprendizajes, como el lingüístico y conceptual entre otros, que también inciden en el desempeño lector y escritor de los estudiantes, pero que deben estar subalternos al eje cultural que es el que da sentido a los actos de leer y escribir.

La aplicación de este enfoque para la enseñanza de la lengua escrita se tornó un desafío para los docentes de la escuela puesto que, las mentoras y asesoras pedagógicas debieron disuadir la aplicación del método silábico e insertar este enfoque socio cultural, aunque en el currículo se denominaba "enfoque comunicativo", porque exigía una nueva redefinición del significado de la lectura y la escritura, como también de la enseñanza directa del sistema de la lengua. Esta experiencia invadió y removió mi estilo de ejercer la práctica escolar, puesto que mi práctica docente con adolescentes la debía aplicar en la enseñanza de niños y niñas de la básica elemental.

Durante mi participación en este programa me hice una serie de preguntas, que también guiaron el desarrollo de esta tesis. Entre estas están, identificar las razones por las que el Ministerio eligió a esta Institución, los criterios técnicos que guiaron el tránsito desde el enfoque tradicional a uno comunicativo, y cuál sería el impacto en el aprendizaje de la lengua escrita, en una población escolar considerada "límitrofe", término usado por las

¹ Escuelas Lectoras, Universidad Andina Simón Bolívar, (2019) "Propuesta de Formación Docente en Lectura y Escritura. Escuelas Lectoras" Documento de trabajo interno.

asesoras pedagógicas en referencia al sector en el que se ubica la escuela, por el nivel socioeconómico de las familias pertenecientes al lugar.

Frente a las innovaciones que propone el Ministerio de educación, surge una interrogante, que está presente a lo largo de esta tesis: ¿Será que la aplicación de una metodología que perfeccione las habilidades de lectoescritura de niños y niñas de 6 a 7 años logra eliminar la exclusión y la inequidad social y cultural de estos estudiantes? o ¿Será que estas características de la escuela del sistema capitalista no pueden revertirse, si no se transforman las estructuras dominantes? Esta reflexión que surge del análisis de esta experiencia ofrece insumos que responden a esta pregunta, y propone acciones que los docentes debemos tomar en cuenta, si queremos transformar la educación del país.

La investigación devela la tensión que existe entre la aplicación de este nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua escrita y la misión reproductora de las inequidades sociales que tiene la escuela, con base en la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Passeron, presente en su obra “La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo”, construida desde el análisis del sistema educativo francés, al que los autores lo visualizaron como una máquina reproductora del sistema dominante, dirigido por la estructura del Estado.

Esta teoría evidencia como la escuela naturaliza, enmascara y encubre la “arbitrariedad cultural” que ejerce la educación en los estudiantes que no tienen el capital cultural ni el social. Ésta arbitrariedad nace desde la perspectiva de validar la cultura dominante como legítima, objetiva, indiscutible, en contraste con las “otras” culturas, que son rechazadas, invisibilizadas o consideradas ilegítimas. Esta acción de imponer la cultura hegemónica, Bourdieu lo llama “violencia simbólica”.

La violencia simbólica está presente en las escuelas del sistema y se tornan más evidentes en la enseñanza de la lengua. En el caso del Ecuador, por ejemplo, esta violencia está presente en el hecho de que, a pesar de que la característica es de ser pluricultural, con una diversidad de lenguas originarias, solo el castellano tiene estatus de lengua, despreciando, no solo a las otras lenguas, sino también a los diferentes dialectos del castellano.

Desde la teoría de la reproducción, la enseñanza de la lengua es un objeto de adoctrinamiento y un proceso de “deculturación” (Bourdieu y Passeron 2004). Se impone una lengua estándar, o variedad “cultura” de la lengua, marcando el objetivo de la enseñanza de la lengua en la escuela. Se enseña a “hablar bien”, sin arrastrar las “erres”, pronunciando

todas las vocales y consonantes, etc. Esta forma de hablar es considerada la “correcta” porque es cercana a la forma de hablar de la clase dominante. De ahí, que las prácticas discursivas escolares no permiten expresiones y formas de decir usadas en la esfera doméstica, en la calle o en el mundo del trabajo.

Desde este escenario teórico y considerando el cambio de un enfoque tradicional al enfoque comunicativo y la intervención del programa del PAPT, cuya intención es precisamente cambiar las prácticas docentes de la enseñanza de la lectura y escritura, el estudio busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué limitaciones presenta una propuesta innovadora para la enseñanza de la lengua escrita en la escuela pública Antonio Nariño?

La enseñanza de la lengua se analizó desde la perspectiva de la literacidad crítica en y el enfoque comunicativo a nivel teórico, y se identificaron las tensiones que se generan. Por otro lado, se observó el desempeño de un grupo de docentes que fue capacitado durante dos años por las mentoras del PAPT, y cuyas prácticas escolares cambiaron, y otro grupo de docentes que no formaron parte de las capacitaciones y que además fue su primera experiencia en segundo año de básica.

Con el fin de recabar información relevante de las prácticas escolares en la escuela Antonio Nariño, se usó la observación directa no participativa, como método de investigación. Toda la información fue obtenida mediante “anotaciones de campo” provenientes del entorno escolar. Este método observacional tiene sus bases en los estudios etnográficos en correlación con la sociolingüística (Romera 2015). De la misma manera el tema de investigación se lo analiza como un estudio de caso: “Es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano [...] los casos de interés en la educación o en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría personas y programas” (López 2013).

El estudio de caso se llevó a cabo en la escuela Antonio Nariño, institución perteneciente al sistema educativo fiscal de la ciudad de Quito. El nivel económico de las familias del sector es medio - bajo, los hombres se dedican a la construcción, el transporte o el comercio y las mujeres en su mayoría son amas de casa o vendedoras ambulantes. El “capital” económico modificado por la pérdida de trabajo y el “capital” cultural del contexto familiar del alumnado, incide en los logros escolares obtenidos por los niños y las niñas. A

esto se añade la escasa importancia que la familia otorga al proceso de enseñanza – aprendizaje de sus hijos/as, ya sea por tener otras necesidades primarias que cubrir o por cierta desafección con la misma.

Se realizó entrevistas a profundidad a una asesora pedagógica, a dos mentoras en formación encargadas del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, y a tres docentes de segundo año de básica de la escuela Antonio Nariño así como, observaciones del desempeño en aula de estas tres docentes.

Por otro lado, en relación a las fuentes secundarias que sustentan la investigación se analizó el discurso presente en el Currículo del área de Lengua y Literatura del Subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB) y la Guía del docente de Lengua y Literatura de segundo grado de EGB del Subnivel Elemental (EC Ministerio de Educación del Ecuador 2016).

La investigación describe las prácticas letradas escolares in situ, a partir de la observación directa, método que permitió profundizar en el estudio de las limitaciones que tiene la innovación de la enseñanza de la lengua escrita en el sistema educativo fiscal, así como, el valor social de los distintos códigos lingüísticos, los cuáles dependen de la distancia que le separa de la norma impuesta por la escuela en relación a los criterios socialmente reconocidos de la corrección lingüística.

Uno de los aportes, que le otorga originalidad a este estudio es el análisis de las prácticas letradas en el proceso de aprendizaje de la lengua materna, adyacente a la adquisición del código alfabético en segundo año de EGB; en el contexto de la intervención del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio, tutelado por la UASB-E bajo la coordinación de Soledad Mena.

Finalmente, lo que esta investigación pretende indagar es hasta qué punto se instaura un sistema de jerarquización de clases sociales empleado por el régimen educativo ecuatoriano aludiendo a la estrecha relación del éxito escolar para aquellos que poseen “capital lingüístico, familiar, social”. La preocupación que motiva esta investigación es entender y poder enfrentar la perversión del sistema dominante de excluir a quienes no posean dichos capitales.

Capítulo primero

Innovación en la enseñanza de la lengua escrita

La enseñanza de la lengua escrita en el contexto nacional ecuatoriano, tiene un antes, un durante y un después a partir de la propuesta del programa Escuelas Lectoras diseñada por la UASB-E. El antes tiene relación con la enseñanza de la lengua escrita desde un enfoque conductista, que usa como estrategia metodológica para la adquisición del alfabeto, la repetición mecánica de sílabas, $c+i = ci$, es decir el método silábico o la “mecánica grafofónica”. Mientras que, el durante tiene que ver con la capacitación de docentes en la figura profesional propuesta por el Ministerio de Educación, como docentes mentores en formación, en lo que compete al Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) y la transferencia de conocimientos a sus pares (docentes) desde la práctica pedagógica in situ. El después se relaciona con los resultados de la innovación en la enseñanza de la lengua escrita bajo la propuesta de Escuelas Lectoras, estos escenarios se describen a lo largo de la investigación.

1.- Propuesta del programa “Escuelas Lectoras”

En el año 2001 un grupo de docentes de la UASB-E participó en el proyecto regional *Andean Center for Excellence in Teacher Training - CETT Andino*, junto con la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Nur, de Bolivia. Posterior a ello, el Área Académica de Educación de la UASB-E bajo la dirección de Soledad Mena, docente e investigadora, implementa el programa Escuelas Lectoras en el año 2002. El propósito del programa fue la capacitación de preferencia, a docentes de instituciones educativas pertenecientes al sector público. La capacitación se desarrolló bajo la temática de la enseñanza inicial de la lectura y escritura, desde un enfoque sociocultural (Mena 2020).

El equipo de Escuelas Lectoras decidió investigar prácticas educativas exitosas a nivel mundial en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, una de ellas fue el Proyecto

“Zona de Educación Prioritaria” (ZEP)², la política del Proyecto consistía en “corregir” las desigualdades sociales y económicas en relación al éxito académico. La manera de focalizarlo fue atendiendo a los sectores que enfrentaban dificultades sociales y con mayor fracaso escolar, considerados como límites. Tras haber analizado el impacto del ZEP en Francia y “la condición de la enseñanza a nivel de las escuelas públicas del país” (Burbano de Lara, Mena, Samaniego 2002, citado en Mena 2011), el equipo de Escuelas Lectores decide elaborar una propuesta teórico-metodológica de formación docente para la enseñanza inicial de la lectura y escritura en contextos no lectores: sectores urbano – marginales, rurales y bilingües. Dicha propuesta es llevada al Ministerio de Educación del Ecuador, posteriormente es acogida por este ente gubernamental dando apertura para que se plasme en el instrumento curricular nacional del área de Lengua y Literatura, en las guías del docente y en los textos de los estudiantes que se distribuyen de manera gratuita.

Este programa tiene la característica de ser innovador por la propuesta teórico – metodológico en la enseñanza de la lectura y escritura, mantiene como objetivo primordial el hecho de que el docente ejecute en el aula los nuevos aprendizajes en función de transformar lo teórico a la práctica. Esto a partir de la capacitación y el trabajo colaborativo entre docentes. En este sentido, el equipo de Escuelas Lectoras elaboró dos programas de formación; uno dirigido a docentes capacitadores y el otro para docentes quienes ejercen su práctica escolar in situ (Mena 2011).

La formación de capacitadores se desarrolló bajo un esquema temático metodológico con el propósito de que ellos dominen el contenido disciplinar del programa, sin dejar de lado “la valoración del rol docente”, el desarrollo de habilidades sociales que permitan generar empatía, la interacción entre pares y un aprendizaje sociocultural del contexto educativo en el que se desenvuelven. A la par de establecer el esquema temático y que posiblemente no sea una herramienta suficiente para el dominio de la propuesta teórico – metodológica, la estrategia que implementó el equipo de Escuelas Lectoras es de proporcionar una guía metodológica suficientemente pautada que guíe al capacitador/ra en el desarrollo de los procesos de enseñanza. Esta guía detallada, “describe el recorrido didáctico que los capacitadores deben realizar para involucrar a los docentes en la enseñanza significativa de

² Programa realizado por el Ministerio de Educación Francés (1982), bajo el gobierno socialista de Mitterrand (Mena 2020).

la lectura y escritura” (Mena 2011) . Es preciso señalar que, los capacitadores/ras cuentan con un referente de la UASB-E que les acompaña, retroalimenta y asesora constantemente.

La transferencia del contenido disciplinar dispuesto por Escuelas Lectoras, se lo hizo desde otro sentido más significativo. Mantuvo alejado el concepto de “impartición” del conocimiento como exposiciones magistrales, o desde la idea de considerar como “capacitación” el hecho de actualizar conocimientos en relación a nuevas corrientes pedagógicas o estrategias metodológicas innovadoras.

El cambio de sentido de la capacitación implicó una concepción y valoración distinta de los conceptos de enseñanza - aprendizaje. Los capacitadores no sólo debían tener la figura de portadores de contenido y de veedores, su formación parte de ser un ente social capaz de establecer relaciones empáticas con sus pares a partir de conocer su contexto sociocultural es decir, el lugar donde ejerce su práctica escolar para niños y niñas pertenecientes a escuelas públicas de sectores desfavorecidos de la sociedad ecuatoriana. La transferencia del contenido pasó de los capacitadores a los “docentes en servicio” con esta nueva visión, que permitió desarrollar una valoración distinta en los conceptos que encierran la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Trayendo consigo un cambio en la educación que también implica un cambio en la cultura.

Propuesta teórico metodológica de Escuelas Lectoras

La enseñanza de la lectura y escritura para Escuelas Lectoras parte de la redefinición del significado de este proceso. Define la enseñanza de la lengua escrita como una “práctica sociocultural históricamente situada desde la comprensión de la realidad”, lo que quiere decir que los estudiantes dependen de la relación entre su contexto social - cultural y el proceso de enseñanza aprendizaje de las técnicas que desarrollan la oralidad y la escritura. Es tan importante tomar en cuenta el vínculo que existe entre el bagaje cultural de cada individuo que es parte de su identidad y el texto o escritura que se plasma con estas particularidades.

Es por ello que, la enseñanza de la lectura y escritura no es sólo enseñar el código alfabético, tal como lo ha venido desarrollando la escuela tradicional. De ahí que Mena (2020) afirma: “cuando se enseña a leer, no se enseña a escribir. O cuando se enseña el código alfabético, no se enseña ni a leer, ni a escribir; se enseña la relación fonema-grafema”.

Cuando se habla de la relación fonema – grafema, se mantiene implícito el debate académico entre oralidad y escritura. A lo largo de la historia se reconoce a la lengua escrita como un proceso cognitivo superior en relación con el desarrollo de la oralidad. Sin embargo Escuelas Lectoras valora la lengua oral y escrita desde un nivel de complejidad que amerita reconocer en ambas, de ahí que Mena (2011) propone la enseñanza de la lengua escrita desde la ruta fonológica.

Se considera la cultura oral como la restricción de las palabras al sonido puesto que, determina no sólo los modos de expresión sino también los procesos de pensamientos que se hallan estrechamente vinculados a la comunicación social. El pensamiento extenso de bases orales, tiende a ser rítmico, pues el ritmo ayuda a la memoria, incluso fisiológicamente. Ong, afirmó que: “Cuanto más complejo sea el pensamiento modelado oralmente, más probable será que lo caractericen expresiones fijas empleadas hábilmente”

Por otro lado, la escritura, conocida como la consignación de la palabra en el espacio, da una nueva estructura al pensamiento, se considera que no es posible plasmar la escritura sin oralidad. El famoso lingüista ruso Roman Jakobson (1985) afirmó: “aunque las palabras, están fundadas en el habla oral, la escritura las encierra [...] para siempre en el campo visual”.

En medio del debate académico sobre la “superioridad” de la escritura, se hace alusión al pensamiento del padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure (1957 citado en Ong 1993), quien concibió la escritura como un complemento para el habla oral. A partir de los estudios realizados por Saussure, se comenzó a elaborar investigaciones complejas de la fonología, la manera como el lenguaje se halla incrustado en el sonido. Por su parte el amigo de Saussure el inglés Henry Sweet, previamente había insistido en que las palabras se componen no de letras sino de unidades funcionales de sonido o fonemas. El pensamiento se relaciona de un modo enteramente con el sonido.

La ruta fonológica se adhiere a la importancia del desarrollo de la oralidad y la escritura en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Es el investigador Gérard Chauveau (2006, citado en Mena 2020), quien al ser parte del programa ZEP y tras analizar las dificultades que tenían los niños y las niñas para leer y escribir, propone cuatro objetos de estudio y de conocimiento para garantizar el éxito académico, los describe en un orden jerárquico de acuerdo al proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado, bajo la premisa de que aprender a leer, no es adquirir el código alfabético y aprender a escribir no es aprender a

leer. Escuelas lectoras acoge la propuesta de Chauveau (2006, citado en Mena 2020), quien lo manifiesta de la siguiente manera:

| SITUACIÓN COMUNICATIVA – ORALIDAD | | | |
|--|--|---|---|
| Sistema de la lengua | <ul style="list-style-type: none"> La reflexión metalingüística de la lengua como usuario. | Conciencias Lingüísticas | <u>Léxica</u> <u>Sintáctica</u> <u>Semántica</u> |
| | | Código alfabético (Relación fonema – grafema) | <u>Conciencia fonológica</u> <u>Ortografía</u> |
| El saber leer | <ul style="list-style-type: none"> Saber por qué y para qué se lee, llegar a la comprensión, desarrollar habilidades. | Proceso lector | <u>Antes</u> <u>Durante</u> <u>Después</u> |
| El saber escribir | <ul style="list-style-type: none"> Producir textos dentro de experiencias sociales y culturales. Ayuda a la memoria, a comprender o pensar, para comunicarse con otros. | Proceso escritor | <u>Planificación</u> <u>Redacción</u> <u>Revisión</u> <u>Publicación</u> |
| La cultura escrita | <ul style="list-style-type: none"> Reconocer por qué y para qué se lee y se escribe, el acceso a la práctica cultural de lo escrito. Relación con personas que leen y escriben en diversos contextos. | Importancia de la lengua escrita | Ventajas y beneficios de la lengua escrita |

Fuente: Mena (2020)
 Elaboración: Propia

Escuelas lectoras propone que, los cuatro contenidos de aprendizaje a enseñar se lo debe realizar de manera independiente es decir, el código alfabético como un contenido “independiente y a la vez dependiente de lo que es la lectura y escritura” (Mena 2011). A partir de ésta diferenciación entre contenidos esenciales que abarcan la situación comunicativa, se establece un reenfoque en la enseñanza de la lengua escrita. Este reenfoque logra hacer que los docentes de segundo año de EGB no sólo enseñen la memorización de sílabas y la repetición de planas completas, como un único método de enseñanza. Comprende la diferencia entre la relación fonema – grafema como un solo contenido de los cuatro

restantes que deben aprender los niños y las niñas de 6 a 7 años, tomando en cuenta que ellos llegan a la educación escolarizada con un dominio de la lengua oral de acuerdo a su contexto sociocultural.

2.- Capacitación a los docentes

El equipo de Escuelas Lectoras propuso un esquema de temas para la capacitación, temas que incluyen los cuatro contenidos para la enseñanza inicial de la lengua escrita. El esquema, mantiene una jerarquía de transmisión de contenidos. En este sentido, los docentes capacitadores reciben la información del equipo de Escuelas Lectoras y luego son ellos los encargados de compartir los contenidos con los “docentes en servicio”. Los docentes capacitadores comparten lo aprendido in situ, lo que permite que conozcan el entorno sociocultural de los estudiantes, además se torna una experiencia enriquecedora por el desarrollo de la práctica escolar a partir del “modelaje” de las clases.

Los temas centrales de la capacitación fueron: la mediación pedagógica, cultura escrita, producción de textos, comprensión de textos y sistema de la lengua. Cada tema comprende logros, aprendizajes e indicadores que permiten evidenciar los resultados obtenidos a lo largo de la implementación del modelo de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, como se lo representa en el siguiente esquema:

| | LOGRO | APRENDIZAJES | INDICADORES |
|----------------------|---|---------------------------|---|
| MEDIACIÓN PEDAGÓGICA | Maneja las herramientas didácticas pertinentes al enfoque socio-cultural, para hacer del aula un ambiente de aprendizaje. | Proceso didáctico | <ul style="list-style-type: none"> • Sabe por qué es importante enseñar la lengua escrita a los estudiantes. • Las actividades que propone, de manera intencionada, tienen coherencia y secuencia con los propósitos. • Argumenta el por qué y para qué utiliza determinadas estrategias didácticas |
| | | Clima de aula | <ul style="list-style-type: none"> • El docente es cordial y respetuoso con todos los estudiantes y genera espacios de interacción y escucha. • Construyen colectivamente las normas de convivencia de manera significativa y las practican. • La ambientación del aula se renueva permanentemente convirtiéndose en una estrategia más que da significado a la lectura y escritura. |
| | | Desarrollo de la oralidad | <ul style="list-style-type: none"> • Aplica estrategias para el desarrollo de la oralidad (preguntas, descripciones, afirmaciones, explicaciones, etc.) y promueve el diálogo, el debate entre las opiniones y puntos de vista de los estudiantes. |

| | | | |
|-----------------------------|---|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene criterio para saber cómo y cuando retroalimentar la comunicación oral de los estudiantes. • De manera sistemática organiza situaciones de diálogo y/o escucha de temas abstractos y/o desconocidos. |
| CULTURA ESCRITA | Reflexiona con los estudiantes, de manera sistemática, sobre las ventajas y beneficios que les aporta la lengua escrita, e impulsa proyectos de lectura y escritura como prácticas socio culturales | Redefinición de la lengua escrita como prácticas socio culturales | <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades que propone responden a satisfacer necesidades de conocimiento y de interacción entre las personas. • Promueve la participación e interacción con otros actores sociales para diseñar proyectos que tengan como eje a la lectura y escritura. • Emplea variedad de estrategias para crear situaciones novedosas, significativas y recreativas que motivan eficazmente el uso de la lengua escrita. |
| | | Biblioteca de aula | <ul style="list-style-type: none"> • Gestiona para la creación de su biblioteca de aula. • Estimula la participación activa y espontánea de los estudiantes en la organización, funcionamiento, conservación y uso cotidiano de la biblioteca de aula. |
| PRODUCCIÓN DE TEXTOS | Aplica estrategias adecuadas para que los estudiantes encuentren sentido al acto de escribir en su cotidianidad y suscita situaciones comunicativas que permitan reflexionar, desarrollar y analizar, de manera sistemática, el contexto social, comunicacional, lingüístico y conceptual que intervienen en la producción de textos. | Significado de la escritura | <ul style="list-style-type: none"> • Crea situaciones comunicativas que dan significado al acto de escribir y luego las liga al aprendizaje del mismo. • Promueve que los estudiantes desarrollen un plan escritor autónomo. • Estimula la producción de textos en niños que aún no manejan el código convencional y les hace leer sus propias escrituras. |
| | | Proceso escritor | <ul style="list-style-type: none"> • Orienta y estimula en los estudiantes la producción de textos siguiendo la secuencia de tal manera que pueden planificar, textualizar, revisar – reescribir, preparar la versión final y la publicación, dando retroalimentación de manera permanente y utilizando consistentemente la oralidad para ejercer la mediación en el proceso de producción de textos. |
| | | Reflexión contextual | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona la producción escrita con el contexto social y cultural de los estudiantes, estimulando la producción de textos que reconocen y valoran su cultura. |
| | | Reflexión metalingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimenta de manera sistemática las producciones escritas de los estudiantes, estimulando la reflexión conceptual, lingüística y ortográfica, dentro del enfoque de la gramática textual, para que la asuman como herramienta que mejora su desempeño escritor. |
| COMPRESIÓN DE TEXTOS | Aplica estrategias adecuadas para que los estudiantes encuentren sentido al acto de leer en su cotidianidad y suscita situaciones comunicativas que permitan reflexionar, desarrollar y | Significado de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Crea situaciones comunicativas que dan significado al acto de leer y luego las liga con actividades que profundizan la comprensión. • Promueve que los estudiantes desarrollen un plan lector autónomo. • Utiliza varias estrategias y actividades para estimular la lectura de textos en niños que aún no manejan el código convencional. |
| | | Proceso lector | <ul style="list-style-type: none"> • Orienta y estimula en los estudiantes la lectura de diferentes tipos de textos siguiendo la secuencia: pre lectura, lectura y pos lectura, dando retroalimentación de manera permanente y utilizando consistentemente la oralidad para ejercer la mediación en el proceso de comprensión de textos. |

| | | | |
|-----------------------------|--|---------------------------|--|
| | analizar, de manera sistemática, el contexto social, comunicacional, lingüístico y conceptual que intervienen en la lectura de diferentes tipos de textos. | | <ul style="list-style-type: none"> • Enseña estrategias para la comprensión textual, inferencial y crítico-valorativa y luego las integra al proceso de comprensión de los textos que trabaja en el aula. |
| | | Reflexión contextual | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona las lecturas con el contexto social y cultural de los estudiantes, estimulando la lectura de textos que reconocen y valoran su cultura. |
| | | Reflexión metalingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza diferentes estrategias (interrogación de textos, análisis, síntesis, predicción, etc.) para promover la comprensión de textos orientando muy bien el proceso lector antes, durante y después de la lectura. • Formula preguntas claras, precisas y de variado nivel de complejidad, para estimular la comprensión literal, inferencial y valorativa de los textos |
| Sistema de la lengua | Aplica estrategias adecuadas para que Los estudiantes identifiquen la estructura de la lengua castellana, enriquezcan su vocabulario y el manejo de la estructura de la lengua para ampliar la comprensión | Conciencia Lingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la importancia de la conciencia lingüística y propone actividades pertinentes y de manera sistemática, con el objetivo de enriquecer la expresión y el manejo de las estructuras de la lengua. • Realiza de manera sistemática actividades que invitan a la reflexión y desarrollo de la lengua castellana, desde los intereses y producciones orales y escritas de los estudiantes. |
| | | Relación fonema-grafía | <ul style="list-style-type: none"> • Propicia situaciones reales de comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código escrito y liga esa situación con la secuencia del aprendizaje de las relaciones fonema-grafema. • Realiza diversos ejercicios para el desarrollo de la conciencia fonológica para luego promover la comprensión de la relación fonema-grafema. • Promueve que los estudiantes construyan palabras y oraciones con significado, utilizando las reglas de la relación fonema-grafema. |

Fuente: Mena 2011.
Elaboración: Mena 2011.

3.- Implementación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio

En el marco de la política pública de Ecuador, como parte de la inversión de mejora en la calidad educativa, nace una iniciativa innovadora del Ministerio de Educación; el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), iniciativa basada en la propuesta de Escuelas Lectoras de la UASB-E. Este ha priorizado la implementación de metodologías de aprendizaje efectivas para la enseñanza inicial de la lengua escrita a niños pertenecientes a la Educación General Básica de las escuelas públicas.

Su propuesta es cambiar la cultura educativa, “eliminando las prácticas pedagógicas que reproducen aprendizajes memorísticos por didácticas que promuevan aprendizajes

críticos”. Además, resolver problemáticas relacionadas con fracaso, rezago escolar y baja participación de familias en los procesos escolares, “priorizando territorios cuyas escuelas presentan bajos perfiles de rendimiento académico” (Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe 2018).

Según Bayas³ (2018) las entidades que han participado en el desarrollo del PAPT son: Universidad Andina Simón Bolívar, UNICEF, Desarrollo y Autogestión (DYA) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El PAPT se instauró en las instituciones fiscales correspondientes al Circuito 1 del Distrito de Educación Quitumbe 17D07, visualizadas como periféricas. Esto como parte de un sistema de jerarquización empleado por el régimen educativo ecuatoriano. A la par, se busca conocer y aplicar estrategias de:

Manejo de grupo sin violencia; motivación de lectura y escritura; reflexionar sobre la lengua y viabilidad de la comunicación; reflexión con sus pares sobre sus prácticas y alternativas pedagógicas: espacios socioculturales de enseñanza del código alfabético, que potencia la revalorización cultural, la capacidad crítica, y el aprendizaje de los niños (Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe 2018).

Durante el proceso de capacitación in situ se evidenció ciertas limitaciones adyacentes al programa innovador, detectadas por el equipo de Escuelas Lectoras. Las limitaciones se agravaron en el sentido de formar a los mentores, que implica una transformación de las personas, y eso es un proceso más lento. No es una capacitación de una o dos semana sino es una formación, es un cambio de posición de lo que es la lectura y escritura que básicamente incide en una concepción política.

³ Pablo Bayas es Director Nacional de Asesoría a la Gestión Educativa Ministerio de Educación de Ecuador (2018) y su artículo fue publicado en la página del Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe. <https://desarrollodocente.org/es/experiences/107>.

Capítulo segundo

La escuela como normalizador de la lengua estándar

Para analizar el objeto de esta investigación, es decir, para identificar cuáles son las dificultades y las tensiones que surgen en la aplicación de una innovación para la enseñanza inicial de la lengua escrita, en escuelas “límitrofes”, palabra utilizada por la asesora del Programa PAPT, para revertir la exclusión y la inequidad que viven estos estudiantes en el acceso a una educación de calidad, es necesario reflexionar sobre las características del sistema educativo actual: el rol reproductor de la escuela, el rol del docente, la enseñanza tradicional de la lengua escrita y el currículo. Este análisis permitirá encontrar estrategias, actitudes y posiciones que los docentes deberíamos tomar en cuenta, a la hora de proponer innovaciones que tengan como objetivo construir una sociedad justa y democrática.

1. El rol reproductor del sistema educativo

Desde la visión de Bourdieu (2004) el sistema educativo es el medio o el vehículo que usa el aparato político para perpetuar su hegemonía en la sociedad. Ante ello la idea que prevalece es; reproducir la cultura dominante a través de la enseñanza de la lengua estándar que impone un modelo para la normalización lingüística. En este sentido la acción pedagógica aplicada en la escuela, contribuye a la reproducción de la cultura dominante y perpetúa el sistema de relaciones de fuerza establecida en la sociedad, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como “reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases” (Bourdieu y Passeron 2004).

Sin embargo, este debate estructural ha avanzado en la consideración de acción de los individuos que construye el espacio educativo. Los educandos reciben diariamente imposiciones de sus profesores cuando se mantiene una relación de poder en la que el dominado (estudiante) asume todo lo que dice el profesor como verdad absoluta y el dominante (profesor) deposita el conocimiento como una referencia única de conocimiento, aquí hago referencia a la educación bancaria estudiada por el pedagogo y filósofo brasileño, Paulo Freire (2005).

No se puede pensar en la acción pedagógica sin el concepto del sistema de educación, conocido como “el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado” (Bourdieu y Passeron 2004, 25), de esa forma la reproducción de la estructura social dada en cualquier sistema político, social o económico se conserva gracias a la función que encubre la educación.

Desde ésta perspectiva se puede entender que el fin del sistema educativo ecuatoriano es formar agentes educativos que generen productos dados por la acción pedagógica a los que Bourdieu llama “individuos educados”. El estatus social de estos “individuos educados” deviene de la formación social a la que pertenece el individuo y esto a su vez asegura que continúe la reproducción social. Los individuos “educados” provienen de familias “educadas”, esto en relación al capital económico y cultural que poseen como un bien que se transmite de generación en generación. La escuela Antonio Nariño se caracteriza por no contar con un capital económico y cultural desde la perspectiva dominante de la sociedad ecuatoriana, con más motivo se vuelve interesante considerar la acción pedagógica en este contexto.

2. El currículo y la guía del docente: Ecuador

En Ecuador existe un antes y un después tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). De ahí la importancia de analizar la situación curricular ante esta ley. El currículum de 2016 de Lengua y Literatura y la guía del docente como instrumentos pedagógicos, separan lenguas originarias con dialectos del español en el que se halla implícita dos tipos no sólo de lenguas sino de clases sociales como una división de territorio, de culturas de ideologías (Herrera 2009). De ahí que subyace la relación entre la enseñanza de la lengua en la Educación General Básica en Ecuador; como capital lingüístico escolarmente rentable que constituye una de las mediaciones más ocultas por las cuales se instaura la relación entre el origen social y el éxito escolar.

La enseñanza de la lengua se discurre desde el lente del discurso de los instrumentos curriculares dispuestos desde el Ministerio de Educación, y el uso mandatorio de éstos en la escuela pública. Por la naturaleza de esta investigación, he decidido realizar un estudio

cualitativo aplicando el método de análisis crítico de los instrumentos pedagógicos para la enseñanza de la lengua como lo son: el currículo y la guía del docente del subnivel elemental del área de Lengua y Literatura.

Se considera al currículo como “la expresión del proyecto educativo” creado con el fin de promover el “desarrollo y socialización” de la sociedad ecuatoriana en especial de las nuevas generaciones. El enfoque de la propuesta curricular en Lengua y Literatura es comunicativo, en concordancia con la intención expresada en los documentos para la Actualización y Fortalecimiento Curricular de 2010.

Es menéstar citar que, de acuerdo al enfoque comunicativo la propuesta curricular prioriza el desarrollo de destrezas más que en el aprendizaje de contenidos conceptuales, puesto que “el objetivo de enseñanza no es hacer de los estudiantes unos expertos lingüistas que conceptualicen y descifren los diversos componentes lingüísticos, sino personas competentes en el uso de la lengua oral y escrita para la comunicación” (EC Ministerio de Educación 2016).

Por otro lado, la guía del docente es considerada como un recurso pedagógico de apoyo para la enseñanza del español como lengua materna. El Mineduc propone otra guía que garantice el aprendizaje del español, como segunda lengua por la variedad de nacionalidades y diferentes grados de bilingüismo.

La guía del docente de Lengua y Literatura del subnivel elemental es un material de apoyo que promueve el aprendizaje significativo al vincular los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes y de su comunidad. Son herramientas complementarias a la clase, útiles y didácticas, adicionales a los recursos que surgen desde la iniciativa del docente.

El análisis crítico de los instrumentos pedagógicos fue desarrollado a partir de una matriz de categorización de variables provenientes del constructo lengua y su enseñanza en la escuela. Para fines de la investigación y el análisis discursivo de los instrumentos pedagógicos surgen las siguientes categorías: Enfoque comunicativo sistemático - lengua estándar y su subcategoría; Competencia sociocultural - habilidades lingüísticas; Acción pedagógica agentes (docentes sin agencia) - rol docente mediador.

La categorización de variables permitió organizar el análisis crítico en tres etapas, la primera es: el enfoque comunicativo y el contraste de la enseñanza de la lengua de una forma sistemática, visualizada como la lengua estándar. La segunda es: la competencia

sociocultural y su relación con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La última y tercera es: la paradoja entre la acción pedagógica que realiza el docente considerado como el agente sin agencia.

3. El rol del docente

En este apartado se estudia el rol del docente en la enseñanza de la lengua. Esta categoría tiene que ver con la acción pedagógica y los agentes que ejecutan dicha acción, me refiero a los docentes considerados en este estudio como “docentes sin agencia”. El término “sin agencia” atribuido al rol del docente, se lo aborda desde la posición del sentido crítico que caracteriza esta investigación, a partir de mi vivencia como docente partícipe del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) en la escuela Antonio Nariño.

Trascurrido un año de la implementación del PAPT, las mentoras en formación insistieron que se debía usar la guía del docente a la hora de dictar la clase de Lengua y Literatura, en cierto modo se pasó de la aplicación de las nuevas estrategias desde una perspectiva innovadora al uso de la guía del docente desde lo mandatorio. A mi parecer, se perdió el sentido de la creatividad, del gusto por implementar innovaciones pedagógicas desde el espacio del aprendizaje enriquecedor del PAPT. Se dio un reenfoque del docente, porque debía ceñirme a lo que estaba en la guía del docente de Lengua y Literatura, se limitó el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En la guía se describe paso a paso lo que podría hacer el docente de segundo de básica en las clases de Lengua y Literatura, de acuerdo al tema que se indica en el texto de los estudiantes. He tomado fragmentos de la guía que indican, los procesos que el docente puede realizar en la clase para desarrollar las conciencias lingüísticas. El siguiente fragmento enfatiza el uso de la conciencia semántica (Guía del docente de Lengua y Literatura 2016, 19).

| | |
|--------------|---|
| Indicación: | Mostramos una lámina de un niño comiendo |
| Docente: | ¿Cómo se llama este niño? |
| Estudiantes: | (Los y las estudiantes acuerdan un nombre, por ejemplo “Juan”). |
| Docente: | ¿Qué hace Juan? |
| Estudiantes: | Come. |
| Docente: | Muy bien. Juan come. |
| Estudiantes: | Juan come. |

- Docente: Ahora vamos a dar una palmada por el nombre del niño y otra por lo que está haciendo.
- Estudiantes: (Dan dos palmadas).
- Docente: Ahora vamos a representar cada palmada, pintando en la pizarra una raya o una cruz

En función del ejemplo, el nivel tan explícito puede generar que el profesor esté supeditado a realizar todo lo que dice la guía del docente, desde la pregunta inicial hasta lo que debe preguntar al final para evaluar lo aprendido, lo que los lingüistas llaman metacognición. La segunda parte muestra como el docente continúa con el desarrollo de la conciencia fonológica y la sintáctica, usa en conjunto lo que se establece en la relación fonema – grafema como segundo momento para lograr que el estudiante lea y escriba. El fragmento textual corresponde a la guía del docente de Lengua y Literatura de la siguiente forma:

Actividades antes del texto:

Nombrar los fonemas de /uña/, señalando el casillero que corresponde a cada fonema, y escribir los fonemas que conocen.

Identificar el primer fonema de /uña/ y nombrar objetos cuyas palabras se inicien con este fonema. Ejemplos: /uva/, /uno/, /urraca/, /umo/ [...]

Pedir a los niños que propongan hipótesis de marcas para representar el fonema /ñ/.

Ejercitar la direccionalidad para graficar la letra “ñ”.

Escribir la letra “ñ” en el segundo casillero del cartel con el dibujo de uña.

Escribir en el cartel toda la palabra uña y observar detenidamente cómo se representan los fonemas de la palabra uña.

Aumentar el alfabeto móvil con las letras “u” y la “ñ”.

Formar nuevas palabras con el alfabeto móvil: mañana, deuda, mundo, duende, dueño, moño, año, nudo, uno, una, ñandú (Guía del docente de Lengua y Literatura 2016, 96).

La lista de actividades sugeridas para el docente antes de usar el texto del estudiante, están enfocadas en converger las tres conciencias lingüísticas: semántica, fonológica y sintáctica, “nombrar los fonemas de /uña/, señalando el casillero que corresponde a cada fonema, y escribir los fonemas que conocen” con el fin de que los niños y niñas asimilen el paso del dominio de la fonología a la escritura de la grafía, “ejercitar la direccionalidad para graficar la letra ‘ñ’[...]”, escribir en el cartel toda la palabra uña y observar detenidamente cómo se representan los fonemas de la palabra uña.

La primera parte finaliza solicitando que se aumente la nueva grafía en el alfabeto móvil, que deben poseer los niños y niñas. La guía del docente es, minuciosa, en determinar

a detalle cada momento para ejercitar la escritura y lectura. Esto fácilmente puede recaer en la repetición, sin que se promueva la creatividad y la agencia del docente como tal. Igualmente se explicita la secuencia para la actividad pos lectura:

Actividades para después del texto:

Formular oraciones con las palabras que tienen los fonemas de mano, dedo y uña y escribirlas.

Ejemplos: • Ana da una moneda a Udo. • Mao nada en una (dibujo de una piscina). • Mamá da una mano a un enano. • El duende no tiene miedo a un (dibujo de un fantasma).

Presentar las letras mayúsculas de las grafías de U y Ñ para escribir el nombre de personas como: Udo, Ñato.

Aumentar el alfabeto móvil con las letras mayúsculas de las grafías U y Ñ.

Escribir listas de palabras utilizando las grafías conocidas y el • (*punto*) cuando no conocen todavía la grafía [...]

Escribir una lista de alimentos que tengan las grafías de las palabras mano, dedo, uña. Ejemplo, melón; (/melón/ se escribe me•on) (Guía del docente de Lengua y Literatura 2016, 97).

En este fragmento se indica las preguntas a formular durante el uso del texto, así como las que se realizarán después del texto. Este nivel de precisión denota la importancia de seguir cada parte del proceso indicado en la guía. A su vez, permite evidenciar que el rol del docente figura como un facilitador de los conocimientos que deben adquirir los alumnos a partir de lo que la guía propone. Esto en el contexto educativo tradicional que domina, hasta la actualidad se interpreta por parte de los docentes que la manera correcta de hablar, leer y escribir se encuentra en el “manual” para el docente reproduciendo el discurso dominante.

En el campo educativo y académico si el docente asume una posición de sumisión frente al sistema educativo, la guía del docente se convierte en un “manual”, y el docente cumple el rol de reproductor de la técnica; se distancia más entre quien sabe por lo que hay que enseñar y como ya viene prescrito. Ya no es el docente quien sabe y el estudiante quien no, como lo afirma Freire, sino que el docente se vuelve un técnico como propone Giroux (1990), al reproducir lo que ya viene prescrito en la guía del docente en donde el aprendizaje es lo medible frente a los parámetros que ya vienen dados.

4. El enfoque comunicativo

La crítica en relación a la enseñanza de la lengua se le atribuye a Jean Paul Bronckart (1985, 7 citado en Lomas 1993): “La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objetivo específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación – representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales” Si es así cabe cuestionarnos ¿A qué nos dedicamos entonces?

En un conocido informe publicado en Gran Bretaña el informe “*Bullock*” encontramos algunas respuestas; a la acumulación de destrezas discretas, como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la habilidad técnica para el análisis sintáctico o al conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario. Estos asuntos forman parte, desde luego, del conocimiento lingüístico, pero cuando se aíslan y sacralizan como únicos contenidos de la enseñanza de la lengua, resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de creación y recepción de mensajes que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

5. Enfoque comunicativo vs enseñanza sistemática de la lengua

En este acápite es preciso citar sobre la importancia que el enfoque comunicativo adscribe, al valor comunicativo del lenguaje y resalta el interés por desarrollar una competencia comunicativa en los estudiantes (Richards y Rodgers 1986, citado en Cassany 2003). Por lo tanto, según Cassany, aprender la gramática ya no es lo principal para el enfoque comunicativo, sino lograr que los “estudiantes se comuniquen mejor con la lengua y que practiquen los códigos; oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación, teniendo en cuenta sus necesidades lingüísticas y sus intereses o motivaciones” (Cassany 2003, 86).

Tras citar el debate académico en lo que compete al enfoque comunicativo, es preciso citar el contenido que refiere el currículo del subnivel elemental de Lengua y Literatura en el subapartado “Contribución del currículo del área de Lengua y Literatura de este subnivel a los objetivos generales del área” en el bloque sobre la comunicación oral cito lo siguiente; “Por tanto, en este subnivel, los estudiantes amplían, enriquecen y perfeccionan su

comprensión y expresión oral. La interacción de los estudiantes con sus pares y con los adultos, sean estos miembros de la familia, docentes u otros, toma especial relevancia como medio para adquirir vocabulario y conocimiento sobre la lengua”.

En este discurso posiblemente la lengua sea considerada como un objeto puesto que, cita la adquisición del vocabulario y el conocimiento “sobre la lengua” es decir, el conocimiento *sobre* la lengua se puede entender como la meta u objetivo al que se tiene que llegar. En lo relacionado con el vocabulario y el uso del lenguaje en contextos educativos como tal, no puedo dejar de citar a Bourdieu (2004) quién se planteaba la pregunta: ¿Se aprende realmente a hablar? Para realizar el análisis respectivo a esta pregunta debemos también pensar que, si bien las relaciones lingüísticas son en su esencia relaciones de poder, éstas también son el reflejo de determinadas circunstancias sociales y temporales que determinan el correcto uso de la lengua.

El niño desde el vientre aprende la lengua materna en el entorno cultural que se va a desenvolver y así mismo este lenguaje determina implícitamente el lugar que va a ocupar en la sociedad dominante, sea en el papel de élite o de dominado. Para comprender qué sucede al interior del sistema de enseñanza, es necesario primero comprender que las estrategias escolares forman parte de un sistema más amplio, en el que se incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de los individuos y las familias.

En la siguiente cita tomada del apartado “contribución del currículo del área de Lengua y Literatura de este subnivel a los objetivos generales del área” en el bloque sobre la escritura, se evidencia una tendencia hacia la jerarquización de la lengua:

“Se parte de la consideración de que las interacciones en el aula no garantizan, por sí solas, un desarrollo y manejo profuso y creativo del castellano estándar más aún, cuando se reconoce que ésta variedad de lengua formal o estándar, alejada de la coloquial, no se desarrolla en todas las personas de forma espontánea o natural, sino que requiere de una mediación intencionada.” (EC Ministerio de Educación 2016, 79).

Se aprecia una distinción entre lo formal y lo coloquial, lo formal reconocido como la lengua estándar, la misma que no es de dominio de todos. Pero que, en esta sociedad de clases para acceder a la universidad es necesario conocerla. Esto puede generar que la mediación intencionada del docente produzca que; los discentes desarrollen su lenguaje en el ambiente escolar mediados por la constante corrección, hasta lograr que su lengua sea aceptada en los parámetros de lo formal o lo dominante.

Las interacciones realizadas en el aula no garantizan, por sí solas, un desarrollo y manejo profuso o creativo del castellano estándar. Se reconoce que el aula no es precisamente el lugar que garantiza el desarrollo del “uso creativo del castellano estándar”, ya que la lengua que se enseña en la escuela es usada como un medio para establecer categorías sociales de desigualdad. Si nos fijamos en el uso lingüístico en la cotidianidad podemos darnos cuenta que este uso es variado. Incluso en las sociedades llamadas “monolingües”, existen diferentes variedades dialectales, de registro o de estilos lingüísticos, que hacen que sea del todo inadecuado tener una visión monopolítica de las lenguas y sus usos.

El currículo determina criterios de evaluación de desempeño, que refiere a aquellos aspectos estándares o dimensiones de aprendizaje que deben adquirir los niños a lo largo del subnivel elemental. He tomado el siguiente criterio de evaluación, sobre la adquisición de conocimientos lingüísticos para analizar como esto se percibe en relación con las habilidades lectoras:

CE.LL.2.6: “Este criterio pretende evaluar si el estudiante aplica los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos, y si lee oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio” (EC Ministerio de Educación 2016, 96).

En ese apartado se instituye que los estudiantes tienen que aplicar conocimientos lingüísticos, en cuanto a la decodificación y comprensión de textos. Además, los maestros del subnivel elemental deben lograr que los estudiantes desarrollen una lectura oral fluida y con una buena entonación, establecidos como los parámetros de enseñanza. Esto deja por fuera relacionar la fluidez lectora tomando en cuenta el nivel cognoscitivo que tienen los niños y niñas de 6 a 7 años. A esa edad ellos están *aprendiendo* a leer y escribir por lo tanto; están perfeccionando ciertas habilidades/competencias comunicativas, mediante la experimentación en el hablar, leer, escribir y escuchar por lo que la fluidez no necesariamente es prioritaria.

6. Competencia sociocultural y habilidades lingüísticas

En armonía con la categorización de variables, en este apartado corresponde analizar la subcategoría referida a la competencia sociocultural y habilidades lingüísticas; a lo que Cassany refiere: “las condiciones de desarrollo sociocultural desde siempre han marcado un

uso y un conocimiento diferente del lenguaje en los individuos pertenecientes a una u otra clase social” (Cassany 2003, 38).

El currículo de Lengua y Literatura (2016) plantea varios aspectos en cuanto al desarrollo de la competencia sociolingüística y habilidades lingüísticas:

1) El desarrollo de la conciencia lingüística, que comprende el desarrollo de la conciencia léxica (morfología de las palabras y la palabra como unidad mínima de la cadena hablada), la conciencia semántica (significado de las palabras, frases, oraciones y textos mayores), la conciencia sintáctica (relación entre las palabras dentro de un enunciado) y la conciencia fonológica (sonidos). Esta última se trabaja, sobre todo, en relación con la correspondencia fonema-grafía.

2) La relación fonema-grafema desde la ruta fonológica, es decir, desde el reconocimiento de los fonemas (sonidos) que conforman las palabras, para luego buscar su grafía, mediante el juego de hipótesis que los niños elaboran para llegar al código alfabético de manera consensuada. (EC Ministerio de Educación 2016, 79)

Las competencias y habilidades sociolingüísticas tienen estrecha relación con el desarrollo de las conciencias lingüísticas que básicamente se habla de cuatro aspectos planteados en el currículo de Lengua y Literatura; la conciencia léxica, la conciencia semántica, la conciencia sintáctica y la conciencia fonológica. Por añadidura, se evidencia que la estrategia usada para la adquisición del código alfabético según el currículo, es diferente a las estrategias metodológicas aplicadas hace varias décadas atrás.

Tradicionalmente, los estudiantes aprendían a leer y escribir sin construir activamente el significado de las palabras a través del proceso de interactuar con el texto (Desinano 2006). Por ello, la propuesta del currículo no contempla “desarrollar la conciencia silábica porque es un conocimiento al que los niños llegan solos; no necesitan de una mediación intencionada” de ahí que el rol de la escuela es mediar los aprendizajes que los estudiantes no adquieren por sí mismos.

El principio de diferenciar entre un “estadio” en el que los niños/as pueden aprender solos, de otro superior en el que precisan la mediación de una persona (maestro/a), es lo que Vygotsky llamó la “zona de desarrollo próximo” (EC Ministerio de Educación 2016, 81). En este sentido el currículo muestra un significativo avance. Sin embargo, este avance justamente depende de la comprensión del maestro/a como mediador del aprendizaje y requiere un nivel de agencia por parte del docente.

Por otro lado, el currículo alude a que las experiencias comunicativas de los niños y las estén dispuestas para que ellos “autorregulen su lenguaje, dominen la pronunciación de las palabras, la combinación de sonidos, aumenten su vocabulario, mejoren el uso de los tiempos verbales, amplíen el significado de las palabras, manejen con solvencia la concordancia entre género y número y complejicen el uso de las oraciones” (EC Ministerio de Educación 2016, 9). Las habilidades lingüísticas que plantea el currículo se deben desarrollar a lo largo del subnivel elemental. La disyuntiva se da, cuando ciertas destrezas que deben adquirir los niños y las niñas de 6 o 7 años de edad no se desarrollan sino que se prolongan durante varios años.

El resultado del análisis crítico del contenido del Currículo y la guía del docente del área de Lengua y Literatura del subnivel elemental deja varios precedentes; el currículo cita sobre el desarrollo de la memorización como un elemento que facilita el proceso de la fluidez lectora. Incluso, procura el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes desde el “enfoque comunicativo”. En varios apartados del currículo se evidenció que la enseñanza de la lengua pasa de lo comunicativo a lo instrumental. Lo que genera que los discentes no desarrollen su lenguaje natural o espontáneo en el ambiente escolar, ya que deben estar mediados por la corrección intencionada del docente, es ahí cuando la enseñanza de la lengua se vuelve monótona y estructural.

Por otra parte, según el análisis de la guía determina paso a paso lo que debe hacer el docente de segundo de básica en las clases de Lengua y Literatura, de acuerdo al tema que se indica en el texto de los estudiantes, a su vez permite evidenciar que el rol del docente se reduce a figurar como un “agente sin agencia”, el sistema educativo lo valida como facilitador de los conocimientos que deben adquirir los alumnos a partir de lo que la guía propone. Sobre estos precedentes que cito logran tener mayor énfasis con las entrevistas realizadas a las mentoras, asesora educativa y las docentes de segundo, quienes comparten sus experiencias a partir de la vivencia en los distintos espacios educativos.

7. Enseñanza desde la perspectiva de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica es considerada según Willem (1997) como el mejor paradigma disponible para la educación: “La pedagogía crítica ve la educación como una práctica

política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas” (González 2006, 2).

En el folio sobre Pedagogía Crítica *una manera de generar procesos educativos*, cuyo autor es Roberto Bravo (2008), afirma que la pedagogía crítica, visualizada desde el lente de la educación es: establecer un nuevo paradigma para el maestro, siendo así, el sistema académico es el que cuestiona cada una de las actividades y ejercicios académicos. Las críticas sobre las formas de construcción del conocimiento atañan sobre ir más allá de lo instrumental a visualizarlo como fuente de liberación. En este sentido el maestro cumple un rol fundamental: fomentar la interacción comunicativa en el salón de clase de tal manera que los estudiantes; analicen, interpreten y transformen los problemas que aquejan a la sociedad. A la par el maestro juega un papel de intérprete del comportamiento social del individuo.

Se añade que, la pedagogía crítica es un camino hacia la transformación social pensando en los más débiles, “supone un compromiso con la justicia, con la equidad y la emancipación de las ideologías dominantes” (Bravo 2008, 109). En torno al contexto de la pedagogía crítica, Bravo, identifica supuestos teóricos que sostienen el concepto como tal: la participación social en el que el ser humano es el único responsable de su presente y futuro en relación al pensamiento democrático para asumir los problemas y posibles soluciones en torno al mismo. La comunicación horizontal, supone asentar en común signos que mantienen intenciones compartidas entre interlocutores. La significación de los imaginarios simbólicos, es esencial que el ser humano comprenda el origen de los distintos comportamientos sociales para enriquecer sus experiencias en el contexto que se desenvuelve.

Desde de su punto de vista McLaren pone en claro la importancia de pasar de la mera teorización a la práctica educativa. Esto produce que narrar las experiencias con una base teórica, se enriquezca el devenir del otro novato que posee poca o casi nada de experiencia como maestro. McLaren abre su discurso con dos visiones críticas: la conservadora y la liberal, la primera hace referencia a las escuelas mediadas por las reglas de control, la disciplina y criterios selectivos de evaluación de los estudiantes (meritocracia).

Por otro lado, la segunda refleja a la escuela que prefiere mantener programas especializados, mayores fondos y recursos. En la actualidad estas visiones se ven reflejadas

en la educación ecuatoriana desde los organismos que controlan el fiel cumplimiento de los lineamientos, políticas educativas y las prácticas escolares que llevan a una homogeneización del individuo.

La liberación es una meta a la que se debe llegar para propiciar un mundo completamente diferente al que tenemos. Bravo afirma que parte esencial de su escrito es ofrecer una explicación de los efectos perniciosos que la escuela ha tenido sobre los estudiantes minoritarios y los pobres en relación con el éxito en el ámbito económico. Visualiza el éxito escolar desde el cumplimiento de un perfil como trabajador sumiso, responsable, no cuestionador y sujeto a las imposiciones del sistema social.

En la educación regular ecuatoriana se establece el “perfil de salida del bachiller” enmarcado en tres conceptos: solidario, innovador y justo. El fin que persigue es que el bachiller sea un ciudadano capaz de aportar en la construcción de la sociedad, cumplir con un perfil impuesto por el sistema dominante que le permita perpetuar la hegemonía, el poder, el control y la opresión.

8. Literacidad crítica

Por varias décadas, se ha venido afirmando que la literacidad en sí misma produce consecuencias cognitivas de “alto rango”, tales como capacidades para abstraer, razonar lógicamente, categorizar, crear definiciones conceptualizadas, entre otras (Goody 1962 y 1977, Ong 1981, Havelock 1986, Olson 1977, Greenfield 1972). No resulta extraño, entonces, que de esta premisa se concluya que los “letrados” occidentales sean fundamental y esencialmente mejores y más inteligentes que los “iletrados” andinos (Zavala 2002, 51).

En su mayoría, las personas piensan que la alfabetización es lo que distingue un tipo de persona de otra. Suele creerse que las personas alfabetizadas son más inteligentes, más modernas, más morales. Desde ésta posición se asume que los países con tasas de alfabetización elevadas están mejor desarrollados. Pareciera que la alfabetización liberó a parte de la humanidad de un estado primitivo, de una etapa anterior de evolución humana. En todo caso si el lenguaje es lo que nos hace humanos, la alfabetización es lo que nos hace civilizados.

La alfabetización lleva al pensamiento lógico, analítico, crítico y racional, a los usos generales y abstractos del lenguaje, a actitudes escépticas e inquisitivas, a la distinción entre el mito y la historia, al reconocimiento de la importancia del tiempo y el espacio, a los

gobiernos complejos y modernos (con separación de la Iglesia del Estado), a la democracia política y a una mayor igualdad social, a una tasa menor de delincuencia, a ser mejores ciudadanos, al desarrollo económico, la riqueza y la productividad, a la estabilidad política, la urbanización y una menor tasa de nacimientos (Gee 2005, 41).

Bajo las perspectivas teóricas planteadas se estudia a la literacidad crítica con miras a un mecanismo de resistencia al sistema de enseñanza de la lengua como modo de reproducción de la ideología del sistema dominante en la Educación General Básica en Ecuador. Zavala (2002) estudió esta problemática en una comunidad rural del Perú llamada Umaca, lugar en que claramente se evidencia el paradigma de literacidad impuesta que los maestros fijan para el control de la palabra escrita (Zavala 2002).

Para Zavala, el problema central radica en que la escuela persigue como objetivo el que los niños sean capaces de tomar distancia de su lengua, que logren concebirla como un objeto o una cosa “fuera” de sí mismos y que a partir de ahí puedan analizarla según los criterios de “objetividad” y “racionalidad” implícitos en el sistema escolar.

La lengua es un derecho cultural, pero no algo homogéneo, regular o estático. Es otra cosa: un fenómeno variable, dinámico y, sobre todo, asentado en la vida y en la memoria social (Garatea 2009). En contraste a lo anunciado y sobre lo que ocurre en la escuela, el lenguaje escrito remite al académico, al que viene dado en los textos, el que se escucha de los maestros y se aleja de un lenguaje coloquial o común. En este sentido los maestros valoran o legitiman el uso de la lengua estándar como una mera “corrección” y desvaloran el lenguaje coloquial por el hecho de no tener una aceptación académica en el sistema escolar que predomina.

Zavala afirma que la literacidad muestra las visiones del mundo, el mundo de las diferencias que deben ser reconocidas en el espacio escolar, con el fin de construir subjetividades como producto de las enseñanzas recibidas en la escuela y que éstas a su vez, permitan al individuo poseer una cultura en común. Esto enmascara las estructuras sociales de desigualdad privilegiando un capital cultural dominante, ya que la escuela y la práctica educativa lo legitima, discriminando a otros y el resultado es la reproducción de las desigualdades sociales.

9. Contraste del enfoque comunicativo con literacidad crítica

El debate académico más contundente de la investigación se relaciona con los constructos; enfoque comunicativo y literacidad crítica. Se resalta sus diferencias pero sobre todo, su aporte teórico para comprender la base del análisis que se presenta en el capítulo posterior. El enfoque comunicativo se lo visualiza como una práctica pedagógica, usado para la enseñanza de la lengua en el contexto escolar. Se lo presenta desde la importancia que otorga al desarrollo de habilidades comunicativas en el estudiante sin dejar de lado el uso de la gramática, el vocabulario, la entonación, entre otros elementos de la lengua necesarios en el proceso de enseñanza –aprendizaje para niños de 6 a 7 años de edad, en la educación pública de Ecuador.

Por otro lado, la literacidad crítica es la práctica social del lenguaje que invita a pensar y se sustenta en la “pedagogía crítica”. Busca la transformación de las desigualdades e injusticias así como velar por la libertad de los más desprotegidos, lo presenta desde la posibilidad de que los estudiantes construyan su propio aprendizaje, hago referencia a la educación liberadora propuesta por Freire, al mundo de lo que es posible a través de la literacidad no mediada, no impuesta, no escolarizada, que propone Zavala.

Capítulo tercero

Prácticas letradas en la escuela pública

Este capítulo da voz a los agentes sociales inmersos en la acción pedagógica de la escuela pública de Quito. Sistematiza las entrevistas realizadas a la asesora pedagógica del Ministerio de Educación, quien en la actualidad está encargada de la Dirección Zonal de Apoyo Seguimiento y Regulación de Quito. A las docentes mentoras en formación del Distrito de Educación Zonal Quitumbe y a tres docentes de segundo año de EGB de la UE Antonio Nariño.

Los actores sociales representan la “autoridad pedagógica” (Bourdieu, 2004) en las Instituciones Educativas pertenecientes a los Distritos educativos; 17D06 Eloy Alfaro y 17D07 Quitumbe, ubicados en el sur de la ciudad de Quito. La UE Antonio Nariño pertenece a las escuelas del último distrito citado, institución tomada como “estudio de caso” (López 2013), para el levantamiento y análisis de la información en relación al impacto del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio.

1. Contexto de implementación del PAPT en la escuela Antonio Nariño

La UE Antonio Nariño es una entidad educativa fiscal, que presta sus servicios a los niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Quito, sector Ciudadela Ibarra. Atiende en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Es el centro educativo más antiguo del sector, ya que abrió sus puertas hace 91 años.

El nivel económico de las familias es de clase media y baja. El 60% dispone de ocupación laboral, mientras que un 40% se dedica al trabajo informal. Cabe aclarar que, por efecto de la crisis debido a la emergencia sanitaria COVID - 19, estos datos medios han descendido de forma considerable. Los hombres mayoritariamente se dedican a la construcción, el transporte o el comercio y las mujeres en su mayoría son amas de casa o vendedoras ambulantes. El “estrato social” de la Institución repercute sobre los logros escolares, y la importancia que la familia otorga al centro escolar, ya sea por tener otras necesidades primarias que cubrir.

Tras narrar los antecedentes de la Institución foco de la investigación, prosigo con el siguiente aspecto. A inicios del año 2017, se oficializó el PAPT con el acompañamiento de las asesoras educativas y las mentoras en formación del Ministerio de Educación. A partir de ese tiempo capacitaron a directivos y docentes. La capacitación tuvo un enfoque prioritario en lo que compete al subnivel elemental, desde segundo hasta cuarto año de Educación General Básica (EGB). Durante dos años las mentoras y asesoras capacitaron a 18 docentes de las dos jornadas: matutina y vespertina.

Las temáticas abordadas en el tiempo de capacitación fueron: Proceso de alfabetización inicial; El desarrollo de las conciencias lingüísticas; Comprensión y producción de textos. A esto se añade, las estrategias metodológicas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula: Ambiente Alfabetizador, este promueve una actitud positiva hacia el lenguaje escrito y favorece el proceso de la hipótesis alfabética. Clima de aula; desarrolla el autocontrol de los estudiantes, cuadro de asistencia, agenda del día. Concentración y socialización: el niño dicta y el docente escribe; permite que los estudiantes tomen conciencia que sus voces pueden ser trasladadas al lenguaje escrito. Lectura por placer; estimula el desarrollo afectivo, personal y social, además propicia la lectura voluntaria y agradable con textos diversos.

Las docentes de segundo año de EGB tuvieron acompañamiento pedagógico todas las semanas. Las mentoras en formación dictaron clases demostrativas con la presencia de las tutoras de cada grado. Ellas realizaban una demostración detallada del proceso adecuado para desarrollar la clase de Lengua y Literatura, con la aplicación de estrategias metodológicas innovadoras. Merece la pena subrayar que, después de dos años de la instauración del PAPT se levanta la información a través del presente estudio, con la finalidad de analizar el impacto del programa. A partir de ello, decidí escoger tres cursos de segundo EGB pertenecientes a las dos jornadas educativas matutina y vespertina, para fines del estudio de caso.

En el primer año de ejecución del PAPT se desarrolló actividades como: clases demostrativas de las mentoras, visitas de los asesores pedagógicos, visitas de representantes de organismos entre ellos; El Banco Mundial, UNICEF, DYA, Universidad Andina Simón Bolívar y Funcionarios del Ministerio de Educación de Chile. En el segundo año tras haber recibido incentivos y seguimiento continuo de las autoridades pedagógicas, se vislumbró otra realidad; los docentes capacitados fueron en su mayoría removidos a otros grados y sólo

permaneció una docente que se presumía tenía la experticia en la enseñanza de la lengua para niños de 6 a 7 años de edad.

La situación se tornó aliciente por cuanto hubo un cambio rotundo de autoridades institucionales, debido a desajustes administrativos que llevó a un proceso de intervención educativa desde el Distrito 17D07, a esto se suma el cambio de Ministro de Educación. Causas que promulgaron la incertidumbre en cuanto a la continuidad del PAPT, por la inversión pública que demanda.

Un hecho contundente que interesa para el estudio, es analizar la enseñanza de la lengua, sin haber recibido la guía del equipo mentor. Es el caso de dos docentes tutoras de segundo EGB, para quienes fue su primera experiencia en ese año escolar. A diferencia de una de ellas, quien no ha sido removida durante cuatro años consecutivos y formó parte de las capacitaciones del PAPT.

2. Metodología

El “análisis crítico del discurso”, entendido como al análisis de la narrativa textual, es sustentado en la entrevista a profundidad usada como técnica de investigación. El primer grupo de actores son las personas relacionadas con la implementación del PAPT: una asesora educativa y dos docentes mentoras; el segundo grupo son las tres docentes de la UE Antonio Nariño.

Las entrevistas se realizaron en base a un banco de preguntas, la estructura de la guía de entrevista a profundidad directiva toma como base la pregunta central de la investigación: ¿Qué limitaciones presenta una propuesta innovadora para la enseñanza de la lengua escrita en la escuela pública Antonio Nariño? A partir de ésta pregunta se construyeron preguntas que abarcaron las dimensiones de acuerdo a las categorías establecidas (véase en anexo 1) para el desarrollo de la investigación.

Los párrafos siguientes plasman las voces de la asesora pedagógica y dos mentoras en formación del PAPT. Escogí los fragmentos que respondían a las preguntas generales y que confluían con las dimensiones correspondientes a las categorías. La entrevista a las mentoras se realizó en un escenario diferente y fue una entrevista doble, es decir las dos

mentoras fueron entrevistadas en el mismo momento y en ocasiones se alternaban las respuestas.

Preguntas Generales sobre el PAPT

1. ¿Cómo surge el Programa de Acompañamiento Pedagógico en el Ecuador?
2. ¿Bajo qué perspectivas se instauró el PAPT en las escuelas del Sur de Quito?
3. ¿Considera que el PAPT tuvo un impacto positivo en docentes, estudiantes y padres de familia, por qué?

La asesora PBA⁴ afirma que el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio surge en agosto del año 2017, como una iniciativa del Ministerio de Educación de Ecuador para fortalecer el sistema educativo, añade:

“A través de ciertas bases informativas que arrojan los estudios cuantitativos a nivel nacional, que son las evaluaciones tanto nacionales como internacionales. Donde se determinó que en el Ecuador tenemos un nivel mínimo de competencias en lectura y escritura, me refiero a las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), las pruebas estandarizadas internacionalizadas y las pruebas Ser Bachiller” (PBA).

Según la entrevistada los resultados que arrojaron éstas evaluaciones, dejó entrever que en Ecuador la mitad (50%) de los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño inferior al nivel 2 en lectura, que es un nivel elemental. En función a los resultados arrojados, el Ministerio de Educación se plantea la estrategia de “enseñar la lengua”.

Es importante citar que, los organismos encargados de aplicar las evaluaciones estandarizadas a nivel mundial analizaron el nivel socioeconómico de los niños, las niñas y adolescentes para determinar un elemento al que denominan “La prosperidad educativa”, en relación con un estudio integral de los aspectos que permiten desarrollar niveles altos de desarrollo educativo. Luego de analizar los resultados de las pruebas PISA la asesora afirma:

El Ministerio de Educación decide convocar a los directivos de las instituciones educativas para que; ellos mencionen a docentes quienes hayan destacado con mejores experiencias en el aula. Es así como estos docentes son convocados por el Distrito; les realizan una serie de entrevistas y luego son invitados a ser parte de este programa. Como no tenían ninguna remuneración extra, ellos con el carácter de voluntario aceptaron la invitación. Se da la

⁴ El código se crea a partir de la letra inicial de las siguientes variables: nombre, apellido y tipo de función que cumple en el sector público.

apertura para que estos docentes sean mentores en formación, para ello reciben capacitaciones en la Universidad Andina Simón Bolívar (PBA).

De acuerdo al modelo de apoyo y seguimiento a la gestión educativa desde el 2013, se estipula que rijan tres figuras que reemplacen a la supervisión educativa: asesoría educativa, la auditoría educativa y la mentoría. Por ello, las mentoras fueron asignadas a instituciones educativas del sur de Quito, previo análisis de la correlación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento escolar, de ahí que se asegura:

“Por eso dicen que: a menor nivel socioeconómico menor rendimiento escolar y específicamente con mayor rezago escolar o menor nivel de desarrollo de ciertas destrezas. En ese sentido, se busca fortalecer a toda aquella población que tiene esas dificultades. Recordemos que esto también responde al sector sur de Quito como un sector con bajo nivel socioeconómico de la ciudad” (PBA).

El nivel socioeconómico de los estudiantes y la relación estrecha con el éxito o fracaso escolar fue el factor que primó en la iniciativa del Mineduc. Su interés por contrarrestar las dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura y capacitar a los docentes en territorio; se fraguó en el régimen del Ec. Fander Falconí, ex Ministro de Educación de Ecuador.

Preguntas sobre el enfoque comunicativo vs sistemático - lengua estándar

4. ¿Qué pretende el PAPT y cuál es el enfoque de este? ¿Qué opina sobre este enfoque?
5. ¿Cuál es su criterio frente a la siguiente premisa? Lingüistas estadounidenses llegaron a la conclusión que el perfeccionamiento de las habilidades para leer y escribir está ligado al desarrollo que tenían las sociedades y los sujetos pertenecientes a ellas.

Las opiniones de la asesora pedagógica y las mentoras en formación confluyen en una sola idea; en las escuelas fiscales no se aplica el enfoque comunicativo en las prácticas pedagógicas de aula. El conocimiento de éste se ha quedado en el simple discurso teórico, plasmado en un documento de acceso público que aún no aterriza en el lugar de los hechos:

“Los docentes desconocen el cómo ejecutar el enfoque comunicativo que promulga el currículo de Lengua y Literatura (2016), en el aula. Esto se da porque no se ha capacitado desde la práctica escolar” (BTM).

Por otro lado, en lo relacionado a la segunda pregunta sobre si el perfeccionamiento de las habilidades para leer y escribir está ligado al desarrollo que tenían las sociedades y los sujetos pertenecientes a ellas, se afirma:

“El grado de aprendizaje de los niños comprobado científicamente, depende de la cantidad y del número de interacciones del niño con: sus padres, compañeros y docentes. Mientras mayor sea el número de interacciones, mayor será la cantidad de aprendizajes [...]” (PBA).

Una de las mentoras considera que nuestra sociedad es bastante contradictoria porque:

“Por un lado está la tradición oral en el entorno familiar [...] y por otro el sistema o la cultura escrita. En casa se transmite oralmente lo que el niño desea expresar. En el momento que llega a la escuela esa idea cambia. Si el niño habla, hay que hacerle callar [...] cuando en realidad debería ser todo lo contrario, hay que potenciar ciertas cosas que vienen desde el hogar, como enfatizar en el tema de generar ideas” (BTM).

Tras lo anunciado es importante citar la reflexión de Gee (2005), como acto seguido a la afirmación de la mentora; “el salto o distancia entre la lengua aprendida en casa y la enseñada en la escuela es una de las causas del fracaso escolar”, ésta separación de aprendizajes da más valor a lo académico, a lo aprendido desde la instrucción escolar y le resta valor a los aprendizajes que vienen desde casa. Vuelvo a las palabras de la mentora:

“En pleno siglo XXI estamos todavía en la educación bancaria, no sólo por las prácticas sino por la infraestructura, por la forma como da el profesor las clases. Seguimos siendo nosotros los protagonistas y seguimos vertiendo en los estudiantes la información. Inclusive hay quienes dicen que la sociedad latinoamericana tiene 50 o 60 años de retraso en lo que es innovación educativa [...] Cuando el niño llega a la escuela los padres desean que los maestros acrediten el conocimiento de sus hijos, mediante una puntuación o a su vez que se evidencie el aprendizaje del estudiante a través de la producción escrita. Entonces no nos concentramos en potenciar todo lo que el niño sabe, lo que puede transmitir, lo que puede contarnos [...]. Es complejo, la educación no ha desarrollado un sistema de valoración de esta riqueza oral” (BTM).

La mentora presenta dos posiciones como parte de la crítica a la educación ecuatoriana; la primera es que aún vivimos en el tiempo que el maestro se considera el “intelectual orgánico”; quien tiene la supremacía de las ideas, del conocimiento y éste a su vez es el encargado de verter todo lo que sabe a los “alumnos” (seres sin luz). Pareciera que

en el imaginario del profesor figura el estudiante como, una vasija vacía a la que se tiene que llenar. Hago referencia a las palabras de la mentora quien citó a Paulo Freire (2005) y su propuesta teórica sobre la “educación bancaria”.

El estilo de enseñanza no ha cambiado; los maestros están supeditados a reproducir lo que el sistema dominante legitima como correcto, los estudiantes están sujetos a recibir la información repetida de los libros. Mientras que, los padres son los encargados de velar que el conocimiento de sus hijos sea medible, objetivo y cuantificado, a través del sistema de evaluación como garantía de un aprendizaje sin fundamento crítico.

Preguntas sobre la concepción de Competencia Sociocultural vs Habilidades lingüísticas

1. ¿Qué tan importante es que las madres y los padres de familia tengan hábitos de lectura en casa para que los estudiantes tengan la capacidad de desarrollar habilidades lingüísticas en la escuela?

“Es supremamente importante que las madres y padres de familia tengan hábitos de lectura en casa, porque ellos son los primeros actores educativos con quienes los niños interactúan. En la actualidad el padre y la madre más bien están ausentes generan una comunicación estéril [...] no se necesita que los padres tengan aunque los índices dicen que sí, que a mayor escolarización de los padres, mayor puede ser la calidad de aprendizaje en los niños. Sin embargo, se ha registrado que el enfoque comunicativo lo que pretende es que los padres se acerquen al niño; les lean, les cuenten historias. Es decir, que aterricen en las interacciones con ellos que son sus primeros acompañantes” (PBA).

Los índices estadísticos confirman que a mayor escolarización de los padres mayor desarrollo de habilidades lingüísticas desarrollará el estudiante. Con lo que difiero en parte, puesto que; un año atrás apliqué una encuesta a los padres de familia de segundo grado y una de las preguntas se relacionaba con el grado de educación de los padres. Mi sorpresa fue que, al relacionar las variables en función de las calificaciones obtenidas por los estudiantes tenía un mínimo porcentaje de incidencia; el nivel educativo de los padres en relación al desarrollo de ciertas habilidades en los niños. La variable que más influenció en cuanto al desarrollo cognitivo, parte del nivel de motivación que posee el estudiante, ya sea de agentes internos o externos a su hogar. Las mentoras lo plantean desde su vivencia a partir del PAPT:

“Si influye bastante el hecho de que los padres tengan hábitos de lectura pero no es un punto clave. Ellos aprovechan oportunidades e impulsan a sus hijos a que logren adquirir ciertas destrezas en cuanto a lectura y escritura [...] no es un factor controlado, es importante o sería ideal que los padres tengan ese hábito. Pero, la escuela no puede generar ese hábito en los padres. No se puede negar que si hay personas que se acercan a ésta cultura escrita [...] los resultados serán mejores” (BTM).

Su posición es argumentada desde su observación indirecta, de la realidad que viven las familias con escasos recursos y pertenecen a sectores vulnerables de la sociedad. A la par la mentora califica de muy importante el hecho que los padres de familia tengan ese hábito a la lectura:

“Porque también es una manera de motivar a leer, a investigar. Además es lo que nosotros estamos fomentando en las instituciones. Lamentablemente en el sector que estamos ubicados todavía hay un poco de analfabetismo. Pero, hay ciertos padres que tratan de apoyar a sus hijos, aunque no saben leer. Ellos motivan a sus hijos/as para que les lean [...] así ellos escuchan y aprenden” (KRM).

Los tres discursos otorgan mayor importancia a la cultura escrita que a la cultura oral. Se mantiene la idea de un analfabetismo absoluto, no se toma en cuenta las otras “literacidades” a las que se refiere Zavala (véase en el capítulo primero). Además, se adscribe de resultados escolares exitosos a la relación entre cultura escrita adquirida por el estudiante gracias a la anuencia e incentivo de los padres con el nivel educativo que éstos poseen.

El sector en el que se ubica la escuela Antonio Nariño tiene un nivel socioeconómico medio y bajo, hay un grado de analfabetismo que no ha sido erradicado. Por tal motivo, se le atribuye mantener altos márgenes de desigualdad en cuanto al capital familiar y lingüístico que posee el estudiante, debido a su procedencia. Resulta interesante el uso del lenguaje de la entrevista realizada, sobre todo en la parte que refiere: “no podemos dedicarnos a enseñar a los padres”, demuestra la posición superior del maestro en relación con los padres. A eso se atribuye la idea que; el lenguaje no sólo tiene variaciones sino que establece jerarquías sociales.

Acción pedagógica – agentes (docentes) sin agencia – rol docente mediador

- 9 ¿En qué medida el docente debe ajustarse al uso de la guía del docente de Lengua y Literatura de segundo EGB para la enseñanza de la lectura y escritura?

10 ¿Cree que el docente aplica creatividad en la enseñanza de la lengua y literatura o se tiende a procesos conductistas y reproductores? ¿Por qué cree que incide en las prácticas docentes?

Las asesora califica de necesario el uso de la guía, sobre todo en una primera experiencia del docente como tutor de segundo de EGB, afirma:

“La guía es uno más de los elementos que deberían apoyar al maestro como un recurso, más no como una receta porque se estaría eliminando un poco el ámbito de la creatividad del docente y de su autonomía, aunque es un buen referente, hay otros más. Es uno de los recursos que lamentablemente el docente no está acostumbrado a utilizar y tampoco otros recursos, [...] no es ni la guía, ni otros recursos los que asume como referentes. Entonces hay que hacer un ejercicio de reflexión colectiva desde el propio Ministerio, para que se puedan instalar otras estrategias de llegada al docente. Que el docente pueda asumir este y otros recursos en su práctica pedagógica” (PBA).

Las mentoras señalan que, han solicitado a las docentes de aula en reiteradas ocasiones que utilicen la guía, conozcan y después de dominar la guía puedan ir creando sus propias estrategias.

“Yo creo que al inicio cuando un docente por ejemplo asume un segundo año de básica que es un proceso bastante complejo y que tiene ciertas etapas técnicas. Debe apropiarse de las actividades que se plantean en la guía; realizarlas, aplicarlas y de alguna manera dominarlas [...] para mí sería ideal que en el principio cuando alguien está apropiándose de la metodología lo siga rigurosamente hasta conocer el abanico de actividades didácticas. Luego tras haber practicado se convierte en alguien que domina el tema, domina la metodología y la aplicaría más planificadamente” (BTM).

En definitiva el uso de la guía está mediado por la resistencia del docente en aplicarla. Con ello, la insistencia de las mentoras por tratar de que sea usada la mayoría del tiempo en el aula como el elemento indispensable a la hora de dictar clases de Lengua y Literatura. Es menester citar que la mayor preocupación de las mentoras y asesora es que, se usen prácticas metodológicas que están plasmadas en la guía, para no incidir en la aplicación de procesos de enseñanza de la lengua sin conocimientos previos.

En el tema de la creatividad se avizora un panorama decadente desde el análisis crítico. La asesora educativa asegura:

“El maestro lamentablemente no quiere salir de su zona de confort e investigar [...] ni siquiera tiene la guía como referente y menos otros recursos” (PBA).

Por un lado, se presenta la ausencia de creatividad en los docentes asociado a; no querer investigar, mantenerse en las prácticas escolares antiguas, enseñar a leer y escribir como aprendió en su época escolar. Por otro lado, se alude que el sistema educativo es el organismo que mantiene un desinterés en motivar; la creatividad y la producción del docente. Puesto que, carece de ofertas innovadoras que genere nuevas prácticas escolares en el campo educativo.

Las voces son diversas una de las mentoras presenta su análisis desde otra óptica que no dista con lo expuesto en el apartado anterior:

“Bueno realmente las docentes ya no son creativas. En lo que yo he podido evidenciar están esperando de YouTube, del internet. Entonces ya no nace de ellas cómo se hacía antiguamente, las docentes elaboraban su propio material. Era material llamativo que atraía al niño, ahora vienen trayendo un video bajado del internet, le ponen al niño y ya, no desarrollan su creatividad” (KRM).

Se da valor al docente de hace años atrás, cuando elaboraba su propio material sin la necesidad de usar la tecnología, continúa:

“Por otro lado, con la aplicación de la nueva metodología se está motivando a los docentes para que nuevamente sean creativas, que apliquen nuevas estrategias creadas por ellas mismas, que no sean leídas, vistas, revisadas ahí en el internet no sé qué pasó creo que cuando se introdujo mucho esto de la tecnología ahí me parece que se fue perdiendo la creatividad” (KRM).

La creatividad se asocia con recursos materiales, no se usa situaciones reales como parte de la creatividad. En la práctica escolar se aplica; lo que ya ha sido creado, usado y repetido por infinidad de docentes en todo el mundo. Aquí se da un fenómeno: el docente se siente seguro de aplicar estrategias que han sido efectuadas por otros, anulando la posibilidad de crear algo nuevo, porque al parecer no encaja con lo hegemónico. Traigo a colación las palabras de Gee (2005) cuando habla sobre dos teorías: “lingüística” e “ingenua”, haré referencia a la teoría “ingenua” porque ésta proviene de la creencia social; de lo que a mi parecer es correcto, aceptado y valorado por todos, la mentora añade:

“Es importante todo el proceso, pero cuál es el estilo de cada docente, con qué puede aportar [...] el proceso es lo que nosotros enseñamos, eso lo compartimos con los profes. Los profes no tienen ese hábito de decir yo quiero hacer así mi clase, al parecer ahí nos frenamos. Además soy yo quién decido cómo ser creativa” (BTM).

Al parecer el temor a hacer prácticas novedosas está enraizado, el control que ejerce el sistema educativo sobre el docente, lo mantiene con perfil bajo. La opresión del dominante prolifera el habitus y con ello la violencia simbólica. La relación de fuerzas de poder que habla Foucault (2001) se maneja en todas las esferas donde la única mediación es el dominio sobre el otro. En relación a las prácticas pedagógicas se afirma:

“Hasta ahora yo personalmente, no me he encontrado con nadie que use la guía. Ese es el objetivo, usarla al principio hasta que se domine el conocimiento ya luego puede hacer lo que se quiera, cuando en el proceso ya no se mezclen cosas que no cuadran” (BTM).

En este apartado se muestran verdades que desmitifican realidades, que parecían estar ocultas en el campo educativo y a su vez muestra dos contrastes; el uno que la creatividad es legitimada en cuanto se usen las estrategias metodológicas estipuladas en el currículo y la guía didáctica del docente. Por ello, la producción de material debe estar ligado a la metodología de los instrumentos curriculares. La otra parte es que, se mantiene una imagen decadente del docente aduciendo que no quiere ver más allá de su entorno o contexto social, y se limita al uso de recursos materiales y/o tecnológicos creados por otros.

Lo descrito con anterioridad presenta una parte del discurso sobre la enseñanza de la lengua en la Educación General Básica, desde la óptica del órgano regulador. El aparato que controla y regula el trabajo de los docentes in situ. En los siguientes párrafos se plasmará las voces de las tres docentes de segundo de EGB. Para dos de ellas será su primera experiencia como tutoras de segundo año mientras que, para la tercera es su cuarto año de haber enseñado a leer y escribir a niños de 6 a 7 años de edad. Por lo tanto, tiene una práctica escolar distinta. Es importante indicar que, en la entrevista a profundidad directiva realizada a las docentes; se usó una guía de preguntas diferente a la aplicada con la asesora y mentoras del PAPT. Empezaré por discurrir el significado de la lectura y escritura desde el punto de vista de las docentes a partir de las preguntas generales:

Pregunta 1 - ¿Qué considera que es leer y escribir?

- NJPD⁵: Primeramente leer es conocer todos los sonidos y escribir de igual forma, con esto se forman todos los aprendizajes.
- NCAD: Para mí leer es cuando una persona domina los sonidos de todas las letras, esto también tiene que ver con el significado que se otorga, es el hecho de interiorizar, es leer la palabra completa con todos los sonidos de las letras y escribir las grafías de las letras de donde asociamos el sonido con la grafía.
- AAMD: Leer y escribir es una manera de comunicarnos, hay muchas maneras de hacerlo, como estoy trabajando con niños de segundo, se empieza con códigos si cada guagua se entiende con sus códigos, entonces se está trabajando en la escritura los guaguas comienzan a leer porque nos comunicamos en un solo código que sería la comunicación escrita y oral.

Las maestras de segundo año de EGB cuya experiencia es por primera vez, coinciden en un criterio; leer y escribir se relaciona con el dominio de sonidos. Mientras que, desde otra óptica la interlocutora AAMD relaciona el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura con la comunicación y el manejo de un código. En un inicio le da valor al código que pueda usar el niño o la niña, después ellos deberán aprender un código común.

Al hablar de estrategias metodológicas, las docentes afirman haber aprendido desde distintas fuentes; a partir de la socialización entre pares y de las mentorías recibidas a partir de las visitas de las mentoras a la Institución. Las tres docentes concuerdan en que, han sido muy útiles las nuevas estrategias implementadas por el PAPT, además las usan a diario en sus clases. Consecuentemente, se recogen las experiencias cotidianas de las clases de Lengua y Literatura.

Pregunta 2 ¿Qué estrategias metodológicas difundidas por el Programa de Acompañamiento Pedagógico, aportan en el proceso de enseñanza - aprendizaje?

- NJPD: Motivar más a los estudiantes premiándolos, haciendo que lean, que describa más un objeto, un animal, una cosa, entonces toda esta estrategia es muy buena el niño aporta y se interesa más por el aprendizaje.
- NCAD: Primero se establece lo que he visto que es muy buena herramienta, las reglas comportamentales que se trabaja desde ahí siguen las demás por ejemplo esa es una que hemos trabajado aquí que sea dentro de la Institución, otra más que es que los niños dictan y la maestra escribe también es una buena herramienta porque nos ayuda a que los niños vayan teniendo más la conciencia de lo que ellos van pronunciando. Hay otras estrategias que yo también he utilizado que es el alfabeto móvil en donde yo entregaba las tarjetitas de los niños decía los sonidos y ellos iban ubicando en el lugar correcto. La última que implemente que me pareció muy difícil para los niños era el hecho de poner una palabra en desorden y que la vuelva a unir. Entonces esa estrategia fue la más difícil puesto que la mitad del aula lo puede hacer pero la otra mitad no. Entonces me di cuenta que ellos

⁵ El código se crea a partir de la letra inicial de las siguientes variables: si la docente es nueva (N) o antigua (A) de acuerdo a su experiencia con segundo año de básica, nombre, apellido y cargo que ocupa en la Institución.

esperan que la maestra les dicte o la maestra les diga qué hacer, es decir se está limitando al estudiante. En este sentido uno también se va dando cuenta que nos falta ciertas estrategias por desarrollar.

- AAMD: Bueno para mí todas son muy importantes en primer lugar como se ha trabajado con la agenda del día los guaguas observan todo y ellos aprenden mucho, igualmente con la lectura por placer a ellos les gusta cuando se entra al aula y dicen “profe la agenda del día” entonces de todas estas estrategias que nos han dado en mentoría, para mí es una gran ayuda porque fortalece el conocimiento que uno se requiere y se aprende más gracias a las mentorías.

Los fragmentos correspondientes a las respuestas las analizaré por separado, por las diferencias en su contenido lingüístico en cuanto a la metodología usada en el aula se refiere, la maestra expresa; “motivar más a los estudiantes premiándolos”, es evidentes que el conductismo todavía se practica como un referente de teoría educativa, pregonada hace décadas y que aún no se disuade.

La otra maestra aplica varias estrategias socializadas por el PAPT, que a su vez constan en la guía del docente y reflexiona en lo siguiente; “me di cuenta que ellos esperan que la maestra les dicte o la maestra les diga qué hacer, es decir se está limitando al estudiante”. En este sentido, se describe que desde pequeños los niños y niñas asumen el papel de receptores en cuanto a; indicaciones, ideas, órdenes, sugerencias, entre otros. Todo el tiempo están mediados por el adulto diciéndoles que hay que hacer, se ha coartado las maneras de expresar, sentir, pensar y actuar. La docente aquí parece tomar una posición crítica del sistema social dominante.

La última docente enumera ciertas estrategias que han sido transferidas por las mentoras en formación del PAPT puesto que, alude sobre la eficiencia de varias estrategias que han permitido tener un reenfoque de la práctica escolar in situ, así mismo fortaleció el desarrollo profesional de las docentes partícipes del programa.

Pregunta 3 ¿Qué tan importante es la pronunciación correcta y la escritura en relación con la gramática en el aprendizaje de la lectura y escritura para niños de Segundo EGB? En relación sobre el uso “correcto” de la lengua, mediante las entrevistas se evidenció un énfasis en la importancia de la pronunciación oral y uso correcto gramatical en la escritura:

- NJPD: Es muy importante la pronunciación correcta y la escritura en relación con la gramática en el aprendizaje de la lectura y escritura para niños de segundo de Educación General Básica porque hay niños que tal como pronuncian escriben, entonces en esta situación si hay que ir puliendo cada día. Corregir todas las falencias que ellos traen a veces

porque son muy mimados o porque tienen problemas de lenguaje. Por ello si hay que estar detectando las adaptaciones en niños que vienen con problemas.

- NCAD: Es fundamental en la escritura, nosotras también tenemos errores desde mi punto de vista en ciertas palabras que son pequeñas, por ejemplo en la palabra “día” es una palabra que lleva tilde a ellos se les explica lo mismo, que la tilde se usa en palabras que tiene acento yo le doy una entonación más fuerte. Hay ciertas palabras que no pronuncian bien, pero los amigos también los corrigen.
- AAMD: Yo creo que nosotros como docentes tenemos que pronunciar bien claro, hay guaguas que todavía no están bien con la terapia de lenguaje y ahí es cuando se confunden. Realmente para mí es enseñar bien el sonido, vuelvo y repito todas las conciencias son muy importantes y gracias a eso es que los niños salen adelante.

Las voces de las docentes me embarcan en la categoría: El enfoque comunicativo vs Lengua estándar por su discurso teñido del uso “correcto” de la lengua, el énfasis en la importancia de la pronunciación oral y el correcto uso gramatical en la escritura. Esto a su vez se ajusta “a las reglas o patrón de generalizaciones presentes en la mente o cerebro del hablante o del oyente” (Gee 2005).

Dos docentes le dan un realce absoluto a la pronunciación correcta del lenguaje usado en clases, cito: “cada día corregir todas las falencias que ellos traen a veces porque son muy mimados”, la corrección es el primer recurso que se presenta como la solución a la corrección de las “falencias” que los niños vienen arrastrando desde el hogar “y llegan a tener problemas con el lenguaje”.

Así mismo se habla de “detectar posibles adaptaciones de los niños que vienen con problemas” los problemas reconocidos en función del uso de la lengua en el contexto escolar. Se evidencia que las docentes van jerarquizando a los estudiantes de acuerdo al desarrollo de sus destrezas que vienen desde casa, se cita la palabra “adaptación”⁶.

La última intervención le otorga absoluta responsabilidad al maestro sobre la correcta pronunciación, si el maestro habla bien, consecuentemente los niños también lo harán, palabras que tienen peso en el discurso de la reproducción, en cuanto a lo que se aprende en clases, se determina lo correcto cuando está instaurado en la guía o el currículo de Lengua y Literatura del subnivel medio, de lo contrario se anula o clasifica en jerarquías.

⁶ Cabe mencionar el origen e impacto del término “adaptación” asociado con necesidades educativas especiales, cuyo término se comenzó a utilizar en los años 60. El informe Warnock, encargado por el secretario de educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock, en 1974, tuvo el acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar una concepción distinta de la educación especial, “Un alumno que tiene necesidades educativas especiales quiere decir que presenta un problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad” (Marchesi, Coll y Palacios 1994).

Pregunta 4 - En el momento de planificar su clase de Lengua y Literatura ¿en qué grado se remite al uso del currículo y la guía didáctica del docente o implementa ideas propias? ¿Por qué?

El punto más álgido del discurso que procuró mayor increpancia, gira en torno al uso de la guía del docente de Lengua y Literatura; por un lado las autoridades pedagógicas del Ministerio de Educación analizan este punto de acuerdo a su experiencia con el PAPT afirmando que existe un uso nulo del instrumento pedagógico, mientras que por otro lado, las docentes dan una versión desde su práctica escolar distinta:

- NJPD: Va de la mano el currículo con la guía didáctica. La que más se sigue es la guía didáctica al 100% y también yo apporto con ideas propias, se buscan nuevas estrategias dependiendo del tema de la clase.
- NCAD: Es el primer año que estoy trabajando en segundo de básica, entonces el currículo de segundo de básica no lo domino es diferente al de preparatoria que ese sí lo dominaba. La guía didáctica la leo y tomé ciertas cosas de ahí. Cuando uno va leyendo obviamente llueven ideas en su cabeza se generan otras actividades que las implemento en la clase, también utilizo el currículo para revisar la destreza. Aplico actividades de la guía pero a la par voy modificando de acuerdo al nivel de complejidad que se adapte a los niños que tengo.
- AAMD: Yo creo que por eso hay un currículo y la guía del docente. Por eso se llama guía nosotros debemos seguir pero, sí sé un poquito más, apporto para que los niños aprendan bien.

Las docentes en común expresan un uso substancial de la guía del docente, especialmente en la primera intervención al afirmar que la usan al 100% en contraste con la última, quien indica que es un deber. La segunda varía un poco ya la usa como apoyo, “tomo ciertas cosas”. Lo que todas tienen en común es que la guía les genera ideas propias, que ellas dicen aplican. En la segunda intervención la docente afirma que “modifica de acuerdo a la complejidad”, dando a entender que reduce la complejidad de los contenidos o metodología considerando que los estudiantes no pueden.

Concluyo este capítulo con las siguientes premisas: los discursos de las mentoras y asesora del PAPT denotan tres ideas en relación a las categorías y subcategoría diseñadas. La primera es que se determina la posición socioeconómica de los estudiantes como punto de partida para el análisis de resultados en las evaluaciones y en relación al estudio de caso de la UE Antonio Nariño. La segunda idea gira en torno a la presencia de la violencia simbólica ejercida por los maestros, pues no se rigen a los instrumentos pedagógicos que dota el sistema educativo ecuatoriano. La tercera idea es sobre la escasa anuencia del docente o “agente sin agencia”, se visualiza al docente como el eje de la reproducción; al ser carente

de creatividad, por no proponer estrategias, metodologías ni ideas propias. La autoridad pedagógica generaliza al docente como un ente social que sin la mediación de la guía del docente y del currículo su rol no es significativo dentro del campo educativo.

Por otro lado, las docentes expresan un contraste en dos ideas; la primera que tiene similitudes por su apreciación, en definitiva se acentúa el constructo de procedencia (capital económico) de los estudiantes para determinar su nivel de aprehensión de conocimientos en cuanto a la adquisición de la lengua (su capital lingüístico). La segunda idea según refieren; es necesario insistir en la corrección lingüística como la base para aprender a leer y escribir. La importancia que se da a la pronunciación, el uso ortográfico correcto, la perfección en los rasgos de las grafías, entre otros, tiene supremacía frente al valor de la comunicación y el mensaje que quieren expresar los niños y las niñas.

El contraste manifiesto da lugar a analizar dos aspectos: el primero, las docentes aseguran dar uso a la guía de Lengua y Literatura, una con más frecuencia que la otra. Así mismo, implementan ideas a partir de la lectura de la guía, una de ellas decidió bajar el nivel de complejidad que presenta el instrumento, para que los estudiantes comprendan lo que se requiere enseñar. El segundo aspecto es que; las docentes se autodenominan como entes creativos, porque deben realizar actividades que no necesariamente están prescritas en la guía por lo que, aluden al uso e implementación de acciones creativas durante sus horas de clase.

El siguiente acápite mostrará la realidad de las prácticas educativas in situ, parte esencial del estudio que cierra el proceso investigativo y permite generar conclusiones holísticas.

3. Observación etnográfica

Ser observadora no participativa en el aula de tres colegas que se dedican a la enseñanza de la lectura y escritura a niños de 6 a 7 años de edad, es una experiencia muy enriquecedora en la vida de un maestro. La primera impresión de las maestras cuando solicité que me permitieran visitar sus aulas por tres ocasiones diferentes, fue de sorpresa y a la vez inquietud de saber qué rol cumpliré al estar en sus aulas. Frente a sus dudosas sospechas de que me impliquen en el papel de una espía enviada por los directivos de la Institución, les aclaré que serían parte de la investigación relacionada con la enseñanza de la lengua en la

Educación General Básica y que sus nombres serán protegidos, ellas aunque con una intriga constante se mostraron dispuestas a participar en el estudio.

Práctica de aula 1

Entre ruidos y murmullos la maestra de segundo “A” se prepara para dirigirse a sus 33 estudiantes desde el centro del salón de clases, la disposición del aula es la tradicional; la pizarra ocupa el centro de la pared, el escritorio de la maestra está en la parte frontal del aula, los pupitres de los estudiantes se distribuyen en cinco filas, están muy unidos los unos a los otros, sus mochilas están ubicadas en la parte posterior de sus pupitres.

En las paredes del aula, está empotrada la agenda del día, imágenes de las palabras generadoras para iniciar el proceso de relación fonema-grafema y varios papelotes con los contenidos que han avanzado hasta el martes 22 de octubre de 2019 en la primera hora de clase, día en el que ingresé al aula descrita. Antes de que la maestra empiece a dar indicaciones me fijé que los niños y las niñas no tenían nada sobre sus escritorios, sus manos estaban libres para cruzarlas y disponerse para atender a la maestra.

La pregunta para iniciar con la clase es ¿cuáles son las normas de la clase?, la maestra solicita a sus estudiantes que respondan y la mayoría de estudiantes dicen: “sentarse bien, pensar, escuchar, alzar la mano [...] pocos estudiantes al final dicen, “esperar que la profe nos dé el turno para hablar”. La clase ha empezado y los niños están atentos a las indicaciones.

La maestra tiene una forma particular de comenzar la clase, esperar que los estudiantes estén sentados y comenzar a indagar si los estudiantes recuerdan y sobre todo, si están en ese preciso momento aplicando las normas de comportamiento que religiosamente deben repetir al inicio de clases y cada vez que la maestra observa que se distraen. El clima de aula tiene pequeños desperfectos, los niños se distraen en ocasiones y la maestra prefiere usar historias y canciones para llamar su atención o a su vez realiza ejercicios de concentración.

Las clases tienen una estructura fija, siempre se empieza con las normas de comportamiento, luego se escribe la agenda del día para plasmar la fecha y las actividades

que se realizarán durante toda la jornada de acuerdo al horario de clases, como lo presento en el siguiente fragmento:

Profesora: Qué fecha es hoy?
 Todos: octubre
 Profesora: no ya pasamos octubre, ¿qué tomamos el jueves?
 Todos: la colada morada
 Profesora: ya y en qué mes se celebra el día de los difuntos
 Niño 1: en noviembre
 Profesora: muy bien noviembre no cierto?
 no se olvidará que todo este mes es noviembre y de qué año?

Para cumplir con el uso de la agenda, se anuncian las actividades y de manera simultánea la maestra AAMD va escribiendo. En ese lapso de tiempo los niños pierden la concentración y se interrumpe la clase. Como se evidencia, empieza sus clases activando conocimientos previos, en un inicio siempre usa la semántica para inferir ideas de los estudiantes. Luego pasa al uso de las palabras generadoras enfatizando en el desarrollo de la fonología, como se muestra en el siguiente fragmento:

Profesora: vamos a recordar los sonidos que hemos aprendido a ver si nos acordamos.
 Cómo se llama esto?
 Estudiantes Mano
 Profesora: Díganme los sonidos
 Todos: /mm/ /aaa/ /nnn/ /ooo/
 Profesora: Después cuál palabra era?
 Estudiantes: dedo
 Profesora: hagámos los sonidos de la palabra dedo.
 Todos: d/e/d/o, dedo (gritan los niños)

En base a las observaciones se puede deducir que para AAMD, la ubicación del sonido en la posición correcta es algo imprescindible que los estudiantes dominen. Para ello usa varios recursos; sellos adecuados para la identificación de sonidos, material concreto para que los niños ubiquen una X en el casillero correcto, como se evidencia en el siguiente extracto:

Profesora: ahora vamos a ver, Carlos siéntate bien, apure Carlitos le estoy esperando sólo a usted... deme eso Carlitos aquí le voy a colocar, cómo nos sentamos, muy bien, vamos a acordarnos de las reglas.

Todos: sentarse bien, pensar, escuchar, alzar la mano,
 Profesora: muy bien mientras una persona habla que tiene que hacer
 Estudiantes: alzar la mano, escuchar
 Profesora: Escuchar muy bien.
 vamos a recordar nuevamente
 Estudiantes: escuchar, pensar, alzar la mano y hablar.
 Profesora: muy bien, primero vamos a escuchar el sonido /d/ que no sabemos ¿no cierto?, segundo en la palabra “mano” ¿en qué lugar está el sonido /n/?
 Niño 1: En el 6
 Profesora: Yo sé que está, pero en cuál exactamente
 Niño 2: en el tercero (lo dice un niño mientras está con su mano subida contando los sonidos que conforman la palabra: mano)
 Profesora: Muy bien, voy a seguir revisando lo que están haciendo, ahora si ¿qué aprendimos ahora?, ¿qué sonido era?
 Estudiantes: /nnnn/ otros responden /dddd/
 Profesora: hoy hemos aprendido el sonido /n/ muy bien, cómo aprendimos por medio de qué?
 Qué está haciendo usted, pintando; la espada, el dado, no cierto y qué sonidos tienen y para qué aprendimos?
 Niño 1: para leer.
 Profesora: muy bien para identificar y leer.

Terminada la actividad, la maestra solicitó a los estudiantes que usen esas palabras que han propuesto ellos y con las mismas palabras formulen oraciones. Para ello, usó círculos y los colocó en la pizarra a partir de que los niños van expresando sus propias oraciones. Finaliza su clase revisando las actividades que realizan los estudiantes de manera personalizada, por si alguno de ellos tiene alguna dificultad.

Conviene especificar que la maestra fue participe de las capacitaciones y visitas pedagógicas durante dos años, incluso fue maestra de segundo hace un par de años, antes de la implementación del programa. Por consiguiente se espera solvencia en la aplicación de las nuevas estrategias metodológicas propuestas por el equipo de Escuelas Lectoras de la UASB-E. En la primera visita percibí cierta incomodidad por mi presencia, a mi parecer es una reacción normal frente a la visita de un agente externo, en la última visita se notó más soltura de la maestra, se tornó casi invisible mi presencia.

Durante las tres sesiones me mantuve como observadora directa no participativa, la estructura de las clases dictadas fue repetitiva en todos los momentos, se cumple cabalmente aunque en distintos tiempos con las estrategias metodológicas difundidas por el PAPT.

Las normas de comportamiento son recitadas cuatro o cinco veces en cada clase, la repetición de éstas no ha provocado mayor impacto en los estudiantes puesto que, la distracción en niños/as de 6 a 7 años suele ser constante, además se considera que no hay

recetas perfectas para mantener la disciplina en el aula. Sin embargo, hay otras estrategias que pueden ser usadas con efectividad.

El uso de la agenda del día, es la segunda estrategia aplicada en las clases, la maestra se preocupaba por llenar el espacio prescrito para la agenda, sin llegar a insertar a los niños y niñas la reflexión principal; el niño dicta la maestra escribe, la estructura fue más importante que el valor de la acción pedagógica per se.

He tomado éstos ejemplos porque me remiten al discurso de una de las mentoras al citar que es muy común repetir “la receta del pastel y no hay una receta original”, se aprende algo y se reproduce con precisión o por el contrario se activa la voz interior que indica que no se lo está haciendo bien. Vuelvo a Bourdieu y su crítica a la escuela; realmente se enseña algo en la escuela o se reproduce.

Noté el valor que se dio al desarrollo de las conciencias lingüísticas; la conciencia semántica, fonológica y sintáctica fueron las más usadas en las tres clases, la insistencia de la maestra en inferir ideas y ciertas definiciones expuestas por los estudiantes, marcaron el desarrollo de la enseñanza. El uso de material didáctico fue constante, su preocupación por incentivar a los estudiantes con figuras o carteles llamativos realmente fue como un aporte o un plus de la maestra.

Práctica de aula 2

A continuación presento el panorama de la práctica escolar desde otra aula y con otra docente. Entré al salón de clases en donde no me conocen y me ven por primera vez, los niños se alegran porque alguien diferente a ellos se sienta en un pupitre y comparte su clase. Se percibe que la maestra NJPD les ha solicitado con anticipación que los niños mantengan el orden y la disciplina adecuada, debido a que tendrán una visita fuera de lo común.

El saludo que recibo en el segundo “B” es muy afectivo, me llena de alegría observar los ojos de ilusión con los que me miran, el encuentro se vuelve encantador cuando me siento en un pupitre pequeño e intento pensar cómo se sienten los niños en esa clase, de seguro muchas ideas saltaron a la mente en ese momento, sin embargo puedo decir que me sentí todo el tiempo observada con las miradas poco disimuladas de los niños.

Ingresé al aula a la cuarta hora de clases, después de que los niños ingresaron del recreo. Visualicé que había un espacio dispuesto para la agenda del día y que además ya había sido escrita por la maestra, la organización del aula es la tradicional, los niños tienen un espacio reducido por la manera como están ubicados los pupitres. Todos permanecen en silencio, con la expectativa de lo que sucederá en ese momento. La maestra empieza con las normas de comportamiento, me di cuenta que los niños se sabían de memoria y lo repetían como una oración, similar a la observación anterior. Se presenta un fragmento de la clase:

| | |
|------------|--|
| Profesora: | ¿cómo están? |
| Todos: | Bien, súper bien, réquete bien. |
| Profesora: | ¿cómo dormimos? |
| Todos: | bien |
| Profesora: | ¿hicimos las tareitas? |
| Todos: | si |
| Profesora: | entonces en nuestra agenda del día tenemos como nuestro primer pasito ¿qué es? |
| Todos: | saludar |
| Profesora: | a ver pase Jandri a poner el visto, que es una de las actividades que ya la hemos realizado, listo. En segundo lugar nosotros hoy haremos una lectura de una leyenda a ver a ver, nosotros ya nos sabemos nuestras normas y la primera ¿cuál es? |
| Todos: | sentarse bien. |
| Profesora: | segundo vamos |
| Todos: | escuchar |
| Profesora: | ¿luego? |
| Todos: | pensamos |

- Profesora: alzar la mano para hablar.
exactamente y luego por último hablamos. Bueno vamos a leer la leyenda de la olla del panecillo...
(Los niños escuchan con atención la historia, casi al finalizar la leyenda a los niños se les nota inquietos, es ahí cuando la maestra solicita a los niños que se pongan de pie para realizar una dinámica: y los niños empiezan a cantar) con las manos fuera perezosa,
Todos: fuera perezosa, con las manos,
Profesora: con los pies, me doy media vuelta y me siento otra vez.
(Se vuelve a preguntar las normas)
¿uno?
Todos: escuchar.

Si bien hay una memorización de las instrucciones sobre el clima de aula, se evidencia mayor interacción con los estudiantes y se genera mayor entusiasmo. En las tres clases la maestra usó la estrategia; lectura por placer, sus historias fueron muy interesantes, al punto de mantener la atención de los niños en su totalidad, como se evidencia el fragmento descrito.

En el siguiente fragmento, se puede apreciar el desarrollo de las conciencias lingüísticas; fonológica, semántica y sintáctica:

- Profesora: dos, tres, muy bien, el día de hoy vamos a recordar el sonido que ya les enseñé quién se acuerda?
Pocos niños: /pe/ – /pppee/
Profesora: no pee, ¿cómo era? /ppp/
ahora me dicen nombres de cosas que empiecen con el sonido /p/
Niña 1: pera,
Niño 2: pie,
Niño 3: Pepito
Niño 1: Pepe,
Niño 4: Pepito
Profesora: otro Pepito
Niño 2: pesca.
Profesora: entonces nosotros ya sabemos cómo dibujar a nuestra /Pe/, hacia arriba cuál era – mayúscula (y hacia abajo) – minúscula
Todos: minúscula
Profesora: ¿no cierto?
hemos trabajado también con nuestro cartelito y los dibujitos, el primer dibujito que tenemos ¿es?
Niño2: pájaro
Profesora: vamos a encontrar el sonido /pe/, /pe/ ¿en qué lugar está el sonido?
Niño 1: en el primero
Profesora: a ver va a pasar
Niño 1: en el segundo
(el niño duda)
Profesora: póngale una x en el sonido, ¿dónde está el sonido?, ¿cuál era el sonido?
Niño 1: pájaro

Profesora: haber ¿en dónde tenía el sonido? vamos pá – ja –ro.
el siguiente

Todos: copa
(en coro)

Profesora: ya muy bien
Maikel, ¿dónde está el sonido?

Niño 2: /pe, pe, pe, pe, pe, pe, pe/
Profesora: eso muy bien, fuerte aplauso,
el siguiente

Niña 3: computadora
Profesora: computadora, muy bien
vamos venga Sara ¿dónde está el sonido? Búsquelo

Niña 3: /pe, pe, pe, pe/
Profesora: La siguiente oración

Niño 5: mi profe está pintado
Profesora: mi, profe, está pintando, muy bien, pasa,
Entonces, ¿qué tenemos después pozo?

Niño:2 estoy cogiendo agua del pozo
Profesora: a ver démosle un nombre

Niño 1: en el pozo está cogiendo agua
Profesora: ¿quién pues?
Niño 1 un señor.
Profesora: a ver ¿cuáles son las normas de la clase?
una oración

Niño 3: Evelin está cogiendo agua del pozo
Profesora: a ver con aplausos
(todos gritan y aplauden)

Todos: Evelin, está, cogiendo, agua, del, pozo.

La segunda aula visitada es de la profesora quien aplica por primera vez las estrategias del PAPT como docente tutora de segundo año. A diferencia de la primera visita, ella prefiere mantener la disciplina con llamados de atención a sus alumnos, con ejercicios de concentración y adicional con las normas de clase sugeridas por las mentoras. Sus clases suelen estar teñidas de marcadas diferencias, no se evidencia una estructura muy repetitiva, no enfatiza en la fecha ni en la escritura de la agenda del día.

Cuando llegaba a sus clases ya tenía escrito con anterioridad las actividades que se realizarán durante la jornada educativa. Sus clases de Lengua y Literatura se desarrollaron dentro del uso de la guía del docente, sin embargo no siguió cabalmente el proceso como prescribe la guía.

En la segunda parte del análisis me detendré en la corrección de la lengua en correlación con la imposición del pensamiento de la profesora como parte de la “violencia

simbólica” que ejerce la docente desde su relación de poder (Foucault 2001), con sus dirigidos. Tomaré el siguiente fragmento de la clase para ilustrar desde el análisis crítico:

Profesora: tenemos el último ¿qué es?
 Todos: un león, un tigre
 Profesora: un puma, a ver una oración
 Niño 5: el puma está comiendo
 Profesora: ¿qué está comiendo?
 Niño 5: el puma está comiendo animales crudos
 Profesora: a no ves que los va a cocinar,
 ni modo si vive en la selva,
 tiene que comerse crudos
 Todos jajajaja
 (los niños estallan en carcajadas)

Frente a la última pregunta de la maestra sobre los animales que se mostraban en el cartel elaborado por ella, los niños citan nombres de animales que no tienen relación con la imagen. No se hace una reflexión de la diferencia entre los animales sino que, simplemente la maestra continúa después de decir el nombre “un puma, a ver una oración” de inmediato un niño participativo responde “el puma está comiendo”, a mi parecer es una oración que tiene sentido completo pero, la maestra sigue cuestionando ¿qué está comiendo?, el niño con una espontaneidad y perspicacia contesta “el puma está comiendo animales crudos”.

Cuando la oración al parecer está completa, el recurso que usa la maestra es; emitir su descontento con el uso de comparaciones que exponen al bochorno y burla de todos los niños “a no ves que los va a cocinar, ni modo si vive en la selva, tiene que comerse crudos”. Para el adulto la expresión del niño es obvia. La docente no se detuvo a analizar que el niño hizo un proceso de análisis de una imagen, para lograr formular una oración que presentaba una lógica fenomenal.

El niño infirió que el puma al pertenecer al grupo de animales carnívoros comen carne cruda, estaba dando a entender que su análisis fue más allá de cumplir con un pedido. Desde mi punto de vista, el niño jerarquizó las ideas y concluyó que el puma es una animal depredador por el hecho de ser una animal salvaje.

Imagino las ideas que fluyeron en ese momento en varios niños, pero fueron minimizadas o invisibilizadas por el bochorno que pasó uno de sus amigos. Se limitó; el pensamiento, el análisis, las inferencias. Se aplacó una idea, con la facilidad que tiene el docente de imponer sus propias ideas como superiores con el uso de la lengua estándar. Se

usa la corrección constante como medida para asegurar los conocimientos, anulando unos y validando otros.

Práctica de aula 3

La tercera visita áulica presenta la siguiente descripción; en una tarde del martes 19 de noviembre de 2019, la maestra NCAD no esperaba mi llegada, se había olvidado que la visitaría y sin tener otra opción, me recibió. Percibí que los niños se sorprendieron al verme entrar. La clase inició con ejercicios de concentración y al igual que las clases anteriores, los niños recordaron las normas de comportamiento, sin olvidarse ninguna.

A diferencia de las otras maestras, NCAD, no disponía de muchos recursos didácticos en el aula, entonces empezó por escribir la fecha en la pizarra. Lo hizo de una manera diferente, pidió a los niños que le dictaran todos los sonidos necesarios para completar las palabras. Esa acción de la docente evidencia el uso de la estrategia socializada por el PAPT “El niño dicta y la maestra escribe”, presento un fragmento de la clase:

| | |
|---------------|--|
| Profesora: | listo manos arriba, abajo, arriba, abajo, por favor a sus puestos. Tenga la bondad de calentar los deditos vamos, dejar de comer, siéntese, con qué estamos trabajando con las manos, tenga la bondad de poner las manos sobre la mesa, vamos. ¿si ayer fue martes? |
| Niño 1: | miércoles (grita un niño, él sabe que siempre se empieza con la fecha) |
| Profesora: | miércoles (vamos con sonidos, lo separan en sílabas y otros en fonemas). hoy es 6 (la maestra repite). seguro, seguro |
| Todos | si |
| Niño 1: | octubre, octubre (un niño) |
| Profesora: | ¿de qué mes? |
| Todos | noviembre de 2019 (Los niños gritan a una sola voz) |
| Profesora: | dije de que mes, no año. |
| Todos | octubre |
| Profesora: | octubre ya acabamos mi amor. |
| Todos | noviembre (Lo separan en sonidos y otros es sílabas). |
| Profesora: | vamos a recordar que letra estábamos aprendiendo ayer. |
| Niños varios: | eme, ene |
| Profesora: | se llama eme y ¿cómo suena? |
| Todos: | /mmmmm/ |
| Niño 2: | la ene, |

- Niño 3: la eme, la de un arquito
 Profesora: no se llama la de un arquito se llama eme. Se acuerdan ¿qué hicimos ayer en el piso?
- Niño 1: si la letra ene.
 Profesora: muy bien lo vamos a hacer por filas, escuchará. Pasa el amigo y el amigo va caminando por la /m/ tiene que ir caminando y haciendo el so...
- Todos: nido
 (gritan los niños)
- Profesora: ¿desde dónde?
 Todos: desde arriba
 Profesora: baje, no escucho el sonido, hagamos silencio para escuchar a los amigos a ver si hacen el sonido.
 (Terminado el ejercicio de escribir con el cuerpo la grafía m. La maestra entrega los textos y solicita que abran en la página: 24)
 se van a ubicar en el número 1, están todos en el número 1.
- Todos: si en número 1 y 2 abajo.
 Profesora: vamos a ver lo dibujos y vamos a encerrar los que empiezan con el sonido /m/. ¿Qué tienen ahí? Vamos a encerrar que tiene ahí en el primer cuadrado vamos la /m/ luego la /a/, después la /n/
- Niño 2: la ene profe.
 Profesora: si muy bien y después la /o/ vamos escriba las que ya conoce.
 ¿Qué dice?
- Niño 1: mano
 (grita un niño)
- Profesora: no grite que no estamos sordos, vamos a la parte donde los dibujitos... ¿qué es el primer gráfico?
- Niña 3: una muñeca
 Profesora: una niña, niña empieza con la /n/
 Todos: siii
 Profesora: Pronuncie niña
 Todos: ni - ña
 Profesora: sonará como la /n/
 Todos: siii/noo
 Profesora: si encerremos a lado de la niña tenemos.
 Todos: una nube
 Profesora: nube, nube pronuncie nube.
 Todos: nu – be
 (Separan la palabra en sílabas)
- Profesora: vuelva a pronunciar, vuelva a pronunciar.
 ¿será que nube empieza con la /n/?
- Todos: Sii, nube
 Profesora: Si o no
 (unos niños dicen si y otros no).
 vuelva a pronunciar, vuelva a pronunciar.
 tiene el sonido ¿si o no?
- Todos: Siiii
 Profesora: a lado de la nube ¿qué tenemos?
 Todos: pato
 Profesora: ¿está con la /n/?
 Todos: no

se hace una deconstrucción de cada palabra insistiendo que pronuncien todos los sonidos ya sean unidos o separados.
(Se termina la clase con una actividad del texto del estudiante)

Las clases con la maestra, NCAD, suelen empezar con ejercicios de concentración. Consecuentemente se indica la manera de como ganar puntos, en función del comportamiento que demuestren los niños durante la clase. Es importante resaltar que la maestra inserta una rutina creativa; ella dibuja un niño y dos niñas (los dibujos representan a los niños de la clase y a la maestra) en el extremo superior derecho de la pizarra. Mientras la clase está en curso, NCAD, escribe puntos cerca de los dibujos e inmediatamente los niños cambian su comportamiento, dicha acción norma la disciplina de los estudiantes.

La maestra anuncia “vamos a recordar que letra estábamos aprendiendo ayer”, unos responden “eme”, mientras que otros dicen “ene”, la maestra corrobora: “se llama eme y ¿cómo suena?”, la mayoría responde “/mmmmm/” el niño 1 dice “la ene” y el siguiente niño afirma: “la eme, la de un arquito”. El niño asocia el nombre de la letra con sus rasgos. La maestra responde “no se llama la de un arquito se llama eme”. Es evidente que no se realiza el proceso de análisis y reflexión con el niño, simplemente le dice “no se llama [...]”, sin explicar por qué a esa letra no se la debe llamar “la de un arquito”.

La literacidad del niño al usar “la de un arquito” no es validada, puesto que usa un lenguaje coloquial que no se ajusta a la norma. Por lo tanto, se anula y no se acepta su manera de expresar. En consecuencia, la literacidad crítica que cita Zavala (2002), dista de ser aplicada en el aula. En las siguientes intervenciones los niños repiten continuamente que la grafía que están aprendiendo es la “ene”, cuando en realidad era la “eme”.

Percibí cierta confusión al aplicar la relación fonema-grafema, sin priorizar el desarrollo de la conciencia fonológica como un primer momento. La mayoría del tiempo los niños asociaron dos sonidos (sílabas) a la vez. Existe un intento por aplicar la nueva metodología pregonada por el PAPT, no empero se vuelve a la enseñanza sistémica de la lectoescritura, el uso del método silábico.

El segundo ejercicio usado como actividad para afianzar los conocimientos, fue creativo; los niños debían pararse y caminar en el piso formando la grafía eme, usaron todo su cuerpo para escribir por asociación. La maestra mantenía su atención en la manera correcta de representar la letra. Es menester citar que, la práctica pedagógica no se ajusta a las

actividades que se hallan prescritas en la guía del docente de Lengua y Literatura, la maestra aplicó con total libertad sus ideas propias.

La finalización de las clases se tornó repetitiva; la maestra solicitaba que los niños tomen sus textos para hacer las actividades que se prescriben. Tal como las clases anteriores al poner en práctica lo aprendido, se hizo énfasis en la correcta pronunciación de las palabras.

Concluyo afirmando que las prácticas escolares están mediadas por la corrección continua de la variación lingüística. No se estimula el análisis crítico y se da poca importancia a la literacidad de los niños. Sus expresiones no siempre son validadas, pues es la maestra quien aprueba con cierta arbitrariedad lo que es correcto o no, en el marco de las expresiones.

Conclusiones

Durante el estudio se buscó responder a la pregunta de investigación: ¿Qué limitaciones presenta una propuesta innovadora para la enseñanza de la lengua escrita en la escuela pública Antonio Nariño?, e invita a concluir que el contenido simbólico que se transmite a través de la lengua bien legitima o niega literacidades, dictamina lo que es correcto y lo que no es, establece los símbolos e indicadores que reconocen las formas de vida aceptadas por la cultura dominante y discrimina otras formas de expresión cultural.

El uso de la lengua en el aula es en sí mismo una forma de dominación, si no se habla el idioma de la cultura donde nos desarrollamos somos marginados o tratados como “anormales”, e incluso si se habla la misma lengua, el uso de los diferentes dialectos producen varias reacciones en la práctica escolar. Es necesario que la escuela se transforme así misma, que se permita el cambio interno de las estructuras, que no se limite al uso simple de la gramática y sus componentes o la transmisión de una segunda lengua como medio de dominación de las masas. Sino visualizar el uso de la lengua como; una forma de unir fuerzas para una transformación educativa, necesaria en todos los niveles de aprendizaje.

En cuanto a los instrumentos pedagógicos analizados: el currículo y guía de Lengua y Literatura del subnivel elemental, se percibió un escaso contenido relacionado con la literacidad crítica. Me atrevo a cuestionar ¿en qué momento se da apertura al aporte, a la crítica, al análisis del docente y del estudiante?, la idea de crear algo a partir de dominar lo otro, es repetir o reproducir. El docente está supeditado a enseñar el contenido del currículo y de la guía, sin embargo el concepto de dominar el contenido no necesariamente tiene relación con aportar ideas.

Conviene especificar que el apego total a las actividades pedagógicas estipuladas en la guía del docente, disminuye la creatividad de los profesores y no se explota el potencial, justamente por la insistencia de su uso “al pie de la letra”. Lo que dejó entrever que la autoridad pedagógica del Ministerio de Educación, no necesariamente logró dimensionar el aparataje que quiso implementar el programa de Escuelas Lectoras de la UASB-E a través del PAPT. Esto se da debido a los estereotipos, concepciones que se tiene sobre la concepción funcional – instrumental que tiene la enseñanza de la lengua escrita en Ecuador.

Esto representó una limitación en la propuesta innovadora, porque no hay una promoción del docente sino, una subalternidad de este, ajustada a la norma de un currículo. Considero que sería prudente, desde la visión de la literacidad crítica; insertar nuevas formas de comunicar las ideas propias, validando otras literacidades.

Las visitas áulicas realizadas con el fin de analizar las prácticas letradas en la escuela Antonio Nariño presentaron una constante; la enseñanza de la lengua está mediada por la corrección lingüística. Los estudiantes de 6 a 7 años pasan por un proceso de corrección continuo en el desarrollo de su oralidad; ya sea por los errores gramaticales que realizan o por complicaciones de salud tales como: el trastorno de lengua, frenillo, entre otros.

La corrección viene desde casa, efectuada por los adultos y en la escuela articulada por los maestros y los compañeros/as de aula. El estudiante está mediado por correcciones a cada momento. Se llega al límite de perder la importancia del mensaje que desean comunicar los niños y las niñas. Se mantiene la idea que a mayor grado de correcciones, los niños y las niñas aprenden a hablar, leer y escribir con menos “errores”. Merece la pena subrayar que, las docentes afirmaron que esos “errores” no son aprendidos en la escuela, ellas reciben a sus estudiantes con un nivel de habilidades comunicativas adquiridas en el seno familiar.

La participación de los estudiantes durante las clases mostró una realidad de la escuela pública; lo que expresan los niños con tanta espontaneidad es considerado como un problema perentorio de la educación. En reiteradas ocasiones las profesoras recurrieron a la anulación de ideas que los niños y las niñas emitieron al formular oraciones o decir ejemplos. Al parecer no se respetó su forma de pensar, quien tuvo la última palabra fue la docente.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua, se recurrió a la instrucción formal. Lo que hizo falta fue dar valor; al pensamiento, la comunicación, expresión de las ideas propias a partir de la experiencia. Para que ocurra este proceso, es imprescindible el rol que cumple el maestro en ayudar a que los educandos alcancen la libertad de pensamiento.

La observación directa no participativa usada como método de recolección de datos, en los salones de clase de los segundos años de EGB, permitió abstraer un panorama global del estudio como parte del engranaje después del análisis crítico del texto aplicado al currículo y a la guía del docente de Lengua y Literatura del subnivel elemental. Así como del análisis del discurso aplicado a las entrevistas directivas a profundidad a las mentoras, asesora educativa y a las docentes. Todo ello confluyó para discernir que, las profesoras

pusieron en práctica varias estrategias difundidas por el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio. Por ello, en sus salones de clase se encontraron señas de que el programa tuvo impacto.

En dos salones de clases se usó por primera vez las estrategias propuestas por el PAPT no empero, las maestras intentaron cumplir sus funciones a partir de su formación profesional docente. Por ésta razón, tenían material didáctico relacionado con el método silábico. Una profesora confesó, haber usado los dos métodos a la vez porque su mayor preocupación era que sus estudiantes aprendieran a leer y escribir en el tiempo estipulado para ello.

En cuanto a los resultados sobre el impacto del PAPT en la escuela Antonio Nariño se dedujo que; las mentoras quienes capacitaron al personal docente de varias instituciones educativas durante dos años lectivos, decidieron regresar a inicios del tercer año consecutivo para realizar visitas áulicas a los segundos años de EGB y avizorar el impacto que tuvo el PAPT. Así mismo, saber cómo estaban trabajando las docentes que fueron capacitadas y a pesar de que las mentoras creyeron que estaban instaladas políticas de institucionalización de la metodología. No fue así, se llevaron la ingrata sorpresa de que otra vez yendo a las aulas, los profesores habían retomado sus prácticas pedagógicas anteriores, porque se entiende que les significaba más confianza, pues las otras les demandaban un poco más de trabajo pedagógico y curricular, por lo tanto varias instituciones educativas de los distritos citados no dieron continuidad al PAPT.

Cabe mencionar que, este proyecto educativo como iniciativa innovadora del Mindeuc, ha renovado el accionar de las prácticas educativas, en las instituciones limítrofes, trayendo consigo resultados positivos en el nivel de adquisición del código alfabético en niños de 6 a 7 años. Sin embargo, las distintas realidades estudiadas ya sea desde el discurso de la “autoridad pedagógica”; asesora y mentoras del PAPT, de las docentes de segundo EGB, o de la observación no participativa en las prácticas escolares in situ. Demuestran que estamos distantes de configurar una educación liberadora a través de la literacidad no mediada, no impuesta y no escolarizada.

La educación pública aún no vislumbra la aplicación de la pedagogía crítica como eje transversal, imprescindible para establecer un camino hacia la transformación social pensando en los más débiles y la que supone como refirió Bravo, un compromiso con la justicia, con la equidad y la emancipación de las ideologías dominantes.

Queda latente la posibilidad de la transformación en el paradigma de la educación en cuanto al tema del conocimiento, que no sea meramente instrumental, sino que sea la herramienta fundamental que el ser humano use como ancla para buscar su autonomía y desligarse del poder dominante que ataña el sistema educativo ecuatoriano.

Lista de referencias

- Bayas, Pablo. 2018. Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe. Quito. *Ministerio de Educación de Ecuador*
<https://desarrollodocente.org/es/experiences/107>
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI
- . 2004. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo, Roberto. 2008. “La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos”. *Revista Folios* (28): 108-19.
- Cassany, Daniel, Marta Luna, y Gloria Sanz. 2003. *Enseñar la Lengua. Serie Didáctica de La Lengua y de La Literatura*. España: Editorial Gráo, de IRIF, S.L.
- Desinano, Norma. 2006. *Didáctica de las ciencias del lenguaje: Enseñar ciencias del lenguaje*. Santa Fe: Argentina: Homo Sapiens.
- EC Ministerio de Educación del Ecuador. 2006. *Currículo de Lengua y Literatura*.
<https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-literatura/>
- . 2006a. *Lengua y Literatura: Guía del docente. Segundo grado*.
<https://educacion.gob.ec>.
- Gee, James. 2005. *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: España: Ediciones Morata S.L.
- Herrera, Patricio. 2009. *La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo*. Lima: Cultura, Patrimonio y Desarrollo consultores SAC.
- Foucault, Michel. 1976. *Defender la sociedad: Curso lectivo en el College de France*. Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- . 2001. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garatea, Grau. 2009. *Dinamismo urbano, espacio de praxis y cambio: a propósito del español de Lima. Neue Romania*. Berlin: Freie Universitat. 155-170.
- Giroux, Henry. 1990. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*.

file:///C:/Users/User/Downloads/Giroux%20HenryTeorias%20de%20la%20reproduccion%20y%20la%20resistencia-Educacion.pdf.

———. [1990]. 1997. “Los profesores como intelectuales: Hacia una teoría crítica de aprendizaje”, reimp. Madrid: Paidós / MEC. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>.

Lomas, Carlos. 1993. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

López, Wimer. 2013. *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. Mérida: Universidad de los Andes. Escuela de educación. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Mena, Soledad. 2011. *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

———. [2020] *Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica*. *Revista Andina de Educación* (3): <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>.

Ong, Walter. 1993. *La oralidad del lenguaje. Oralidad y Escritura*. Tecnologías de la palabra. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

Romera, Magdalena. 2015. “Métodos de investigación en variación morfosintáctica: El uso de la observación no participante”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* (13): 199-218. www.jstor.org/stable/24769008.

Roman, Jacobson. 1985. *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zavala, Virginia. 2002. *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los andes peruanos*. San Miguel-Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexos

Anexo 1: Matriz de categorización del currículo y guía del docente

| Matriz de categorización | |
|--|--|
| Currículo de Lengua y Literatura del subnivel elemental y Guía Didáctica del Docente | |
| Categorización | Textos |
| <p>Categoría 1</p> <p>*Enfoque comunicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemático • Lengua estándar | <p>“Por tanto, en este subnivel, los estudiantes amplían, enriquecen y perfeccionan su comprensión y expresión oral. La interacción de los estudiantes con sus pares y con los adultos, sean estos miembros de la familia, docentes u otros, toma especial relevancia como medio para adquirir vocabulario y conocimiento sobre la lengua. Para el desarrollo de la competencia de comunicación oral en sí, este tipo de literatura contribuye a desarrollar múltiples habilidades lingüísticas en los estudiantes, mediante el juego verbal, el humor, la creatividad y el ingenio. Las diversas estructuras lingüísticas de los textos orales poseen ritmo, rima y sonoridad. [...]” (Currículo EGB LL, 75).</p> <p>Se parte de la consideración de que las interacciones en el aula no garantizan, por sí solas, un desarrollo y manejo profuso y creativo del castellano estándar. Más aún, cuando se reconoce que esta variedad de lengua formal o estándar, alejada de la coloquial, no se desarrolla en todas las personas de forma espontánea o natural, sino que requiere de una mediación intencionada. Ahora bien, es pertinente aclarar que tampoco se logra el desarrollo y manejo del castellano estándar sin que los estudiantes tengan una vasta experiencia en su uso [...] (Currículo EGB LL, 79).</p> <p>La propuesta de enseñanza del código desde la ruta fonológica es un aprendizaje procesal. A continuación, se sugiere una ruta para la enseñanza de la relación fonema-grafema (código alfabético), cuyo objetivo es superar los métodos asociacionistas de memorización mecánica. • Primer momento. Desarrollo de la conciencia lingüística. • Segundo momento. Relación fonema-grafía. • Tercer momento. Escritura convencional ortográfica. (Currículo EGB LL, 80).</p> <p>O.LL.2.9. Reflexionar sobre los patrones semánticos, léxicos, sintácticos, ortográficos y las propiedades textuales para aplicarlos en sus producciones escritas. (Currículo EGB LL, 83).</p> <p>CE.LL.2.5. Comprende contenidos implícitos y explícitos, emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados. Realizar preguntas para comprobar la comprensión del estudiante (...) (Currículo EGB LL, 94).</p> <p>CE.LL.2.6. Aplica conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos, leyendo oralmente con fluidez y entonación en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. Este criterio pretende evaluar si el estudiante aplica los conocimientos lingüísticos en la decodificación y comprensión de textos, y si lee oralmente con fluidez y entonación</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>en contextos significativos de aprendizaje y de manera silenciosa y personal en situaciones de recreación, información y estudio. (Currículo EGB LL, 96).</p> <p>CE.LL.2.9. Utiliza elementos de la lengua apropiados para diferentes tipos de textos narrativos y descriptivos; emplea una diversidad de formatos, recursos y materiales para comunicar ideas con eficiencia. Este criterio pretende evaluar la capacidad del estudiante para usar correctamente el código alfabético en la producción de sus textos narrativos y descriptivos. Para evaluar este criterio es necesario que el docente proponga diferentes ejercicios (completar, seleccionar la palabra correcta, corregir mediante la reflexión fonológica o asociar con reglas ortográficas). Se recomienda trabajar intensivamente cada nueva relación fonema-grafía, plantear ejercicios que contengan todas las posibilidades de error para que el estudiante gane práctica y confianza al haberse ya enfrentado a esos casos con anterioridad (Currículo EGB LL, 100).</p> <p>LL.2.4.7. Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen dos y tres representaciones gráficas, la letra que representa los sonidos /ks/: “x”, la letra que no tiene sonido: “h” y la letra “w” que tiene escaso uso en castellano (Currículo EGB LL, 101).</p> <p>Estas tres perspectivas están presentes en el currículo, pero predominan las dos primeras - la lengua como herramienta de comunicación y aprendizaje y como método para la construcción de conocimientos. La reflexión metalingüística se presenta de manera gradual porque depende del dominio en el uso de las formas lingüísticas que el estudiante haya alcanzado. El uso y manejo frecuente de la lengua, en diferentes contextos sociales y culturales, es la base y condición que favorece la reflexión metalingüística. (Guía del docente LL EGB, 4).</p> <p>Los estudiantes, gracias a la mediación docente, se introducen de manera más formal en el “mundo letrado”; es decir, disponen en el aula de los elementos físicos indispensables y representativos de la cultura escrita (textos para leer, objetos para escribir), así como de las oportunidades para ser partícipes de esta cultura (situaciones que requieran de la lectura y escritura, contacto con espacios donde se lee y escribe, contacto con usuarios de la lectura y escritura, etc.). Guiados por la mediación docente, los estudiantes descubren, de manera sistemática, los usos y funciones sociales de la lengua escrita y establecen las diferencias entre la cultura oral y la cultura escrita. Esta mediación procura introducirlos en el conocimiento sobre las características de los textos orales y escritos, y apoya la comprensión de lo que es un texto y de los elementos que lo componen en sus dos modalidades: oral y escrita. Esto promueve que los estudiantes establezcan las diferencias entre oralidad y escritura, las variantes que pueden tener en distintos contextos, y según los propósitos comunicativos. (Guía del docente LL EGB, 10).</p> |
| <p>Subcategoría 1.1</p> <p>*Competencia sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades lingüísticas | <p>Este currículo propone dos aspectos en cuanto a la reflexión sobre la lengua: • El desarrollo de la conciencia lingüística, que comprende el desarrollo de la conciencia léxica (morfología de las palabras y la palabra como unidad mínima de la cadena hablada), la conciencia semántica (significado de las palabras, frases, oraciones y textos mayores), la conciencia sintáctica (relación entre las palabras dentro de un enunciado) y la conciencia fonológica (sonidos). Esta última se trabaja, sobre todo, en relación con la correspondencia fonema-grafía. • La relación fonema-grafema desde la ruta fonológica, es decir, desde el reconocimiento de los fonemas (sonidos) que conforman las palabras, para luego buscar su grafía, mediante el juego de hipótesis que los niños elaboran para llegar al código alfabético de manera consensuada (Currículo EGB LL, 79).</p> <p>Esta propuesta no contempla desarrollar la conciencia silábica porque es un conocimiento al que los niños llegan solos; no necesitan de una mediación intencionada. El rol de la escuela es justamente mediar los aprendizajes que los estudiantes no adquieren por sí mismos. Este principio de diferenciar entre un estadio en el que pueden aprenderlos solos,</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>de otro superior en el que precisan la mediación de una persona que sepa más, es lo que Vygotsky llamó la “zona de desarrollo próximo” (Currículo EGB LL, 81).</p> <p>Los estudiantes de este subnivel se relacionan en contextos amplios, tanto en el ámbito familiar como escolar. Sus experiencias comunicativas con el entorno favorecen que enriquezcan comprensiones y generen opiniones más complejas sobre la realidad que les rodea, autorregulen su lenguaje, dominen la pronunciación de las palabras, la combinación de sonidos, aumenten su vocabulario, mejoren el uso de los tiempos verbales, amplíen el significado de las palabras, manejen con solvencia la concordancia entre género y número y complejicen el uso de las oraciones (Guía del docente LL EGB, 9).</p> <p>O.LL.2.4. Comunicar oralmente sus ideas de forma efectiva mediante el uso de las estructuras básicas de la lengua oral y vocabulario pertinente a la situación comunicativa. (Currículo EGB LL, 84).</p> |
| <p>Categoría 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes (docentes) sin agencia ▪ Rol docente – mediador | <p>La guía didáctica tiene el propósito de ofrecerle a usted un apoyo sustancial en el proceso de enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura, y en la forma de utilización del texto del estudiante. La guía propone actividades y sugerencias metodológicas organizadas para tres momentos: antes del texto; durante el texto y después del texto. Incluye también, en el acápite “Para el docente”, una información teórica que, de manera clara y concisa, que explica el sentido de las actividades. La oferta de todo recurso es limitada, por lo tanto, el texto del estudiante y esta guía docente, no pueden abarcar todo el programa de segundo grado de EGB, ni las necesidades y particularidades de los estudiantes. Son simplemente recursos de apoyo, que no excluyen otras actividades, otros textos, otras situaciones comunicativas que deberán ser diseñadas y propuestas por usted y que enriquecerán aquellas que ofrecen el texto y la guía. En otras palabras, esta guía le ofrece a usted las herramientas conceptuales y metodológicas que le proporcionan seguridad y confianza, en su tarea de lograr aprendizajes en los estudiantes. Su conocimiento y seguridad inciden directamente en el clima de aula proactivo, pues usted podrá conducir con solvencia a que los estudiantes reflexionen y valoren lo que saben, viven y conocen, y con base en estos conocimientos quieran conocer más. Un clima de aula en el que se respire respeto, afecto y confianza es fundamental para desarrollar las competencias comunicativas y aprender con significado (Guía del docente LL EGB, 3).</p> <p>Otra consideración importante sobre cómo los estudiantes aprenden, desarrollan y se apropian de la lengua oral y escrita la refiere Vygotsky (1979). Hace más de 60 años, este psicólogo soviético definió la importancia de la relación y la interacción con otras personas, como origen e inicio de los procesos de aprendizaje. Esta interacción cooperativa entre pares en situaciones de aula, mediante diálogos, debates, discusiones, explicitaciones, entre otras interacciones lingüísticas, enmarcadas en relaciones de respeto y con la ayuda planificada y sistemática de alguien que sabe más (el docente), es la fuente básica para el aprendizaje (Guía del docente LL EGB, 6).</p> <p>Rol del docente. El docente debe ser un mediador que, mediante el diálogo y la reflexión, construya el conocimiento con sus estudiantes. Es responsable del desarrollo de las macrodestrezas de los estudiantes por medio del acompañamiento y seguimiento al seleccionar, organizar y planificar los estímulos variando su amplitud, frecuencia e intensidad, de acuerdo con el registro de los mismos y apropiación del conocimiento que logren. El docente es quien convierte a los conocimientos, cuya aparición y registro son probabilísticos, en un encuentro inevitable con los estudiantes. (Guía del docente LL EGB, 8).</p> |

Motivación. Según el enfoque comunicativo, la motivación ocupa el centro del proceso de enseñanza de la Lengua y la Literatura. Los estudiantes reconocen el porqué y el para qué aprenden. Nadie lee ni escribe lo que no quiere, por lo tanto, es tarea del docente crear la necesidad, el interés y la curiosidad para hablar, escuchar, leer y escribir tantos textos literarios como no literarios. (Guía del docente LL EGB, 8).

El objetivo es hacer que las y los estudiantes expresen enunciados y reconozcan las palabras que los forman. Por ejemplo, mostramos una lámina de un niño comiendo. Docente: ¿Cómo se llama este niño? Estudiantes: (Los y las estudiantes acuerdan un nombre, por ejemplo “Juan”). Docente: ¿Qué hace Juan? Estudiantes: Come. Docente: Muy bien. Juan come. Estudiantes: Juan come. Docente: Ahora vamos a dar una palmada por el nombre del niño y otra por lo que está haciendo. Estudiantes: (Dan dos palmadas). Docente: Ahora vamos a representar cada palmada, pintando en la pizarra una raya o una cruz (Guía del docente LL EGB, 19).

Actividades con el texto: • Pedir que observen detenidamente las páginas y que describan la imagen de la página 10. Una ciudad con muchos carteles, anuncios e indicaciones escritas. Relacionar la ilustración con la experiencia de los estudiantes: ¿Qué carteles hay en donde viven? ¿Alguien recuerda algún anuncio? ¿Qué mensaje les atrajo? (Guía del docente LL EGB, 21).

Actividades antes del texto: • Nombrar los fonemas de /uña/, señalando el casillero que corresponde a cada fonema, y escribir los fonemas que conocen. • Identificar el primer fonema de /uña/ y nombrar objetos cuyas palabras se inicien con este fonema. Ejemplos: /uva/, /uno/, /uraca/, /umo/. • Pedir a los niños que propongan hipótesis de marcas para representar el fonema /u/. • Explicar las razones por las que se elige representar el fonema /u/ usando el código alfabético convencional. • Ejercitar la direccionalidad para graficar la letra “u”. • Escribir la letra “u” en el primer casillero del cartel de uña. • Demostrar en el pizarrón cómo se grafica la letra “u”. • Identificar el segundo fonema de /uña/ y nombrar objetos cuyas palabras se inicien con este fonema. • Pedir a los niños que propongan hipótesis de marcas para representar el fonema /ñ/. • Ejercitar la direccionalidad para graficar la letra “ñ”. • Escribir la letra “ñ” en el segundo casillero del cartel con el dibujo de uña. • Escribir en el cartel toda la palabra uña y observar detenidamente cómo se representan los fonemas de la palabra uña. • Aumentar el alfabeto móvil con las letras “u” y la “ñ”. • Formar nuevas palabras con el alfabeto móvil: mañana, deuda, mundo, duende, dueño, moño, año, nudo, uno, una, ñandú (Guía del docente LL EGB, 95).

Actividades para después del texto: • Formular oraciones con las palabras que tienen los fonemas de mano, dedo y uña y escribirlas. Ejemplos: • Ana da una moneda a Udo. • Mao nada en una (dibujo de una piscina). • Mamá da una mano a un enano. • El duende no tiene miedo a un (dibujo de un fantasma). • Presentar las letras mayúsculas de las grafías de U y Ñ para escribir el nombre de personas como: Udo, Ñato. • Aumentar el alfabeto móvil con las letras mayúsculas de las grafías U y Ñ. • Escribir listas de palabras utilizando las grafías conocidas y el • cuando no conocen todavía la grafía. • Realizar las actividades propuestas en el texto, pidiendo a los estudiantes que infieran lo que propone la orden y luego comprobar sus hipótesis. • Pedir luego que propongan una estrategia para resolver los ejercicios. En la actividad N°3, por ejemplo, pedir que nombren el dibujo, reconozcan el fonema inicial y luego elijan la letra correcta. • Explicar que este proceso les garantizará resolver las actividades sin error. • Escribir una lista de alimentos que tengan las grafías de las palabras mano, dedo, uña. Ejemplo, melón; (/melón/ se escribe me•on) (Guía del docente LL EGB, 96).

El proceso es: • a) Parafrasear la oración escuchada. b) Decir de qué o de quién se trata. c) Reconocer el número de fonemas que tiene la palabra. d) Usar la regleta (tira con 10 cuadrados) y ubicar los fonemas con fichas o granos. e) Identificar los fonemas que sí pueden escribir y ponen un punto en los que todavía no saben cómo graficarlos. Ejemplo: la respuesta a la primera oración es: e•e•an•e (elefante). • Pedir luego que propongan una

| | |
|--|---|
| | <p>estrategia para resolver los ejercicios. En la actividad 11, por ejemplo: ¿cuántas palabras hay? ¿Qué fila comenzamos a leer? ¿Dibujamos las palabras de la primera fila? ¿Qué palabras se relacionan? ¿Por qué? ¿Cómo podemos agrupar las palabras por su significado? ¿Qué nombre podemos poner a cada grupo? Repetimos el ejercicio con la siguiente fila. Etc. (Guía del docente LL EGB, 104).</p> |
|--|---|

Anexo 2: Entrevista a profundidad directiva

Guía de entrevista - Coordinadora y mentoras del PAPT del Distrito 17D07 Quitumbe.

TEMA: Enseñanza de la lengua en la Educación General Básica como mecanismo de reproducción del sistema dominante en Ecuador.

PREGUNTA CENTRAL:

¿Cómo se reproduce la ideología dominante en la enseñanza de la lengua en la Educación General Básica en Ecuador?

ACTOR SOCIAL: Coordinadora del PAPT del Distrito de Educación 17D07 Quitumbe y mentoras.

GUÍA DE PREGUNTAS

GENERALES

1. ¿Cómo surge el Programa de Acompañamiento Pedagógico en el Ecuador?
2. ¿Bajo qué perspectivas se instauró el PAPT en las escuelas del Sur de Quito?
3. ¿Qué alcance tuvo el PAPT en el Distrito 17D07?
4. ¿Considera que el PAPT tuvo un impacto positivo en docentes, estudiantes y padres de familia, por qué?
5. ¿Es importante que este Programa continúe difundándose en otras Instituciones Educativas de Quito?

DIMENSIONES

Enfoque comunicativo: Sistemático - Lengua estándar

6. ¿Cuál es el enfoque que propaga el PAPT para la adquisición del código alfabético?
7. ¿Cuál es su criterio frente a la siguiente premisa? Lingüistas estadounidenses llegaron a la conclusión que el perfeccionamiento de las habilidades para leer y escribir está ligado al desarrollo que tenían las sociedades y los sujetos pertenecientes a ellas.

Competencia Sociocultural – Habilidades lingüísticas

8. ¿Qué grado de injerencia tienen los padres y los familiares de segundo año EGB en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños?
9. ¿Qué opinión tiene sobre las regulaciones del personal administrativo hacia los docentes respecto a la implementación del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) en la escuela durante el año lectivo 2017 – 2018 y 2019 - 2020?

Acción pedagógica – agentes (docentes) sin agencia – rol docente mediador

11. ¿En qué medida el docente debe aplicar su creatividad e ingenio para la enseñanza de lengua y literatura?
12. ¿Con qué frecuencia el docente debe ajustarse al uso de la guía del docente de Lengua y Literatura de segundo EGB?

Entrevista a profundidad directiva

(Actores segundo grupo)

TEMA: Enseñanza de la lengua en la Educación General Básica como mecanismo de reproducción del sistema dominante en Ecuador.

PREGUNTA CENTRAL:

¿Cómo se reproduce la ideología dominante en la enseñanza de la lengua en la Educación General Básica en Ecuador?

ACTOR SOCIAL: Docentes de Segundo EGB de la UE “Antonio Nariño”.

GUÍA DE PREGUNTAS

GENERALES

10. ¿Qué considera que es leer y escribir?
11. ¿Qué estrategias metodológicas difundidas por el Programa de Acompañamiento Pedagógico, aportan en el proceso de enseñanza - aprendizaje?
12. ¿Qué tan importante es la pronunciación correcta y la escritura en relación con la gramática en el aprendizaje de la lectura y escritura para niños de Segundo EGB?

13. ¿Hasta qué punto los niños y niñas de 6 a 7 años participan con sus propias ideas en proceso lecto-escritor? ¿Qué estrategias usa?

DIMENSIONES

Enfoque comunicativo: Sistemático - Lengua estándar

14. ¿Cómo identifica que sus estudiantes estén aprendiendo correctamente la lectura y escritura?
15. Si los niños o niñas no tienen un entorno lector es su contexto cotidiano, ¿qué tanto considera limita o no el proceso de aprendizaje en el aula?
16. ¿Considera que existe mayor dificultad en el proceso de aprendizaje si los niños o niñas usan dialectos diversos?

Competencia Sociocultural – Habilidades lingüísticas

17. ¿Qué estrategias utiliza regularmente para promover la participación oral de sus estudiantes en clase?

Acción pedagógica – agentes (docentes) sin agencia – rol docente mediador

13. ¿En el momento de planificar su clase de Lengua y Literatura en qué grado se remite al uso del currículo y la guía didáctica del docente o implementa ideas propias? ¿Por qué?
14. ¿Cuál es su mayor preocupación en el momento de exponer una clase demostrativa en presencia de los directivos de la Institución y de las mentoras del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio del Ministerio de Educación?

Anexo 3: Visitas áulicas UE “Antonio Nariño” – Segundos EGB matutina y vespertina

