



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**EL ÉNFASIS EN LOS ASPECTOS FORMALES DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA, EN DETRIMENTO DE LA PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS
SOCIALES DEL LENGUAJE. ESTUDIO DE UN CASO.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

LEONARDO REYES HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARTHA GPE. AMADOR ARISTA

AGRADECIMIENTOS

*“Lo importante en la comunicación
es escuchar lo que no se dice”.*

Peter Drucker.

Reconozco el constante apoyo de mis padres: Placida Hernández Cárdenas y Gilberto Reyes Cortés, a ellos expreso mis más sinceros agradecimientos. Por otro lado a mi Esposa Ana Rosa Bautista Hernández y mis dos pequeños hijos Adiel Jalil y Yoas Arael, por comprender mis ausencias en casa.

A mis compañeros de Centro de Trabajo, al supervisor escolar Prof. Efrén Altamirano y Cabrera, al director de la escuela Prof. Fabián Alberto Gómez García. A la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y áreas correspondientes. De igual manera a los actores del escenario de investigación en especial a los alumnos y la titular del tercer grado grupo “A” y la directora de la Escuela Primaria “Niños del Cielo”, que a pesar de guardar su anonimato siempre llevaré en mis recuerdos ese gesto de cordialidad y apoyo.

En los cursos de la MECPE siempre tuve el apoyo de excelentes asesores, gracias a ustedes por su valiosa aportación, su tiempo y actitud de solidaridad durante este proceso. También un sincero reconocimiento a: Mtra. Lucila Mercedes Olivares Godinez, Mtra. Dalila Benítez Gayosso, Mtro. Sergio Ramos Chavez y Dra. Cecilia Roldán Ramos, excelentes académicos que con paciencia y dedicación no escatimaron sus orientaciones y sugerencias que enriquecieron mis reflexiones.

A la Universidad Pedagógica Nacional, sede Pachuca, Hgo. Quedo satisfecho y agradecido con el personal de la biblioteca, la Coordinación de Posgrado y Área de Maestría. En especial a la Mtra. Martha Gpe. Amador Arista directora de tesis y al Dr. Alfonso Torres Hernández, por tenderme su mano amiga y orientarme en este trabajo de investigación, gracias por su actitud académica y humana que los caracteriza.

A un ser supremo que me dio la fortaleza, la salud y la bendición para lograr con éxito un sueño más que ha sido parte de mi formación como docente y de mi existencia.

*“Un libro abierto es un cerebro que habla;
cerrado un amigo que espera;
olvidado, un alma que perdona;
destruido, un corazón que llora”.*

Proverbio hindú.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO METODOLÓGICO

- A) Cómo surge la idea de investigación 21
- B) Perspectiva teórico metodológica 26
- C) Trabajo de campo y construcción del dato 28

CAPITULO I: LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA NIÑOS DEL CIELO: UN ASUNTO SECUNDARIO

- A) La escuela primaria “Niños del Cielo”:
Hacia la mejora material y educativa 39
- B) “Es que está cerrada la biblioteca”: Segmentación de su función con los
procesos de aprendizaje 49

CAPÍTULO II: AMBIENTE REGULADOR EN EL TRABAJO DEL AULA

- A) La maestra Ángeles: Su estilo regulador de trabajo 60
- B) “Nadie habla”: El trabajo en solitario 68
- C) “¿Ya terminaste?”: Regulación del tiempo 74
- D) “A ver que tan buenos son”: Ambiente evaluador en el aula 80

CAPÍTULO III: “CHISPAZOS DE ORTOGRAFÍA”: RELEVANCIA DE ASPECTOS FORMALES

- A) La lectura: Sus usos y sus funciones 100
- B) “Escriben y leen”: Preocupación por escritos sin errores 111
- C) “¿Quién lee su texto?”: Socialización de textos propios 122
- D) Énfasis en conceptos y definiciones 130

REFLEXIONES FINALES

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente documento es producto del trabajo de investigación realizado en los estudios de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H). El objeto de investigación se centró en develar cuáles eran las prácticas de lectura que se desarrollan en un grupo de tercer grado de educación primaria, al considerar a éste como un grado intermedio en el nivel correspondiente.

El interés investigativo tuvo su origen como una preocupación personal generada durante mi ejercicio profesional. Considero a la lectura como un tema relevante y un elemento central en la formación de los alumnos tanto en el plano prescriptivo así como en el discurso cotidiano de los docentes. La lectura, históricamente ha sido un planteamiento central para la educación en nuestro país, la cual ha transitado por distintos enfoques a partir de las necesidades sociales, culturales e históricas. Ha sido una aspiración que ha transitado desde la preocupación por alfabetizar a la población, hasta considerarla como una herramienta fundamental para el logro de otros aprendizajes que aseguren un aprendizaje permanente.

En la Nueva España, después de la conquista de México en 1521 existió la firme preocupación por castellanizar y evangelizar a los pobladores. “Las lecturas adecuadas para ellos eran las relativas al ritual eclesiástico, las normas de comportamiento y las costumbres de los nuevos señores”. (Colegio de México, 2010: 11). Para lograrlo, la lectura y la escritura fueron instrumentos básicos con la finalidad de formar el tipo de hombre que fortaleciera los intereses de los grupos de poder y de control de aquel entonces.

Desde los métodos más tradicionalistas y sencillos, la lectura y la escritura fueron adquiriendo distintas formas para lograr que la población, sobre todo indígenas, estuvieran capacitados para por lo menos leer y algunos casos también escribir, teniendo como recurso didáctico, la evangelización. Se utilizaban libritos pictográficos para apoyar a la memorización de oraciones y textos catequísticos,

así como cuadernillos que “estaban escritos en castellano, comenzaban en la forma tradicional, con el alfabeto y un silabario, continuaban con las oraciones, mandamientos y sacramentos, obras de misericordia”. (Colegio de México, 2010: 33). Este método permitía agilizar la alfabetización de la población, que las personas repitieran y memorizaran letras y silabas, no se llegaba a reconocer ni leer ninguna palabra, sino solo sílabas sin sentido.

A finales del año 1700, poco a poco se pensó en fortalecer el método de enseñanza de la lectura y la escritura, sin oraciones ni doctrinas cristianas; surgió la idea de promover una enseñanza de acuerdo a los intereses de los niños a través de juegos, “los maestros, tal vez influidos por las nuevas corrientes pedagógicas que recomendaban la adaptación de la enseñanza a las habilidades e intereses de cada edad, introdujeron juegos para ayudar a aprender la lectura”. (Colegio de México, 2010: 66). Otro de los aspectos de que se incluyó fue la enseñanza de la ortografía, con el primer cuaderno de ortografía que publicó Rafael Ximeno.¹ Aunada a la preocupación por los aspectos ortográficos estuvo la estética y elegancia en la escritura. “Para los calígrafos españoles era importante lograr que sus discípulos escribieran no solo con rapidez y legibilidad, sino con elegancia”. (Colegio de México, 2010: 76). Con relación a la enseñanza de la escritura, la consigna fue que no se podía pasar a las clases de escritura sin antes saber leer.

Para el año 1857 surgió la preocupación por los grupos numerosos de pupilos y la falta de maestros, por lo que se pone en práctica el sistema simultáneo lancasteriano de enseñanza, el cual consistía en capacitar a un grupo de alumnos que servirían como tutores de los demás. La gran demanda de estudiantes trajo como consecuencia un interés centrado en lograr una alfabetización rápida de los alumnos. “Leer y releer los textos de la época de la impresión de que quienes aprendían a leer lo hacían para memorizar, no era necesario comprender el contenido de la lectura: simplemente se leía, memorizaba y repetía”. (Colegio de

¹ Rafael Ximeno escritor mexicano que contribuyó en el área de la gramática con su cuaderno de ortografía publicada después de 1800.

México, 2010: 129). A pesar de los esfuerzos por enriquecer los métodos de enseñanza, estos no perdía el aspectos memorístico en la adquisición de la lectura; sin embargo continuaba el deseo de mejorar la enseñanza y para principio de 1900, surgen las primeras escuelas normales en las cuales se promueve una enseñanza con un orden y un método, mediante el método objetivo o intuitivo de Pestalozzi. La idea de alfabetizar a la población sigue su camino hasta los años sesentas; adquiere un nuevo rumbo, se plantearon políticas educativas con mayor rigidez y formalidad, incluso la distribución de los libros de textos gratuitos. La preocupación por la enseñanza se sustenta en un documento formal y oficial, el Plan de Estudios de 1957, que planteaba la adquisición simultánea de la lectura y la escritura, enfocados en las necesidades rutinarias de las personas “los guiones para los dos primeros grados establecían que las lecciones deberían incluir asuntos relacionados con el hogar, la escuela y el ambiente natural y social del niño, poniendo énfasis en los aspectos cívicos y patrióticos”. (Colegio de México, 2010: 340).

De esta manera la enseñanza de la lectura y la escritura poco a poco se fue fortaleciendo y adquirió nuevos enfoques. A pesar de que continuaba un tanto tradicionalista, el método ponía al niño como centro de interés. En los cuadernos de trabajo “En primer término aparecen ejercicios preparatorios en los cuales se incluye la enseñanza de las vocales; la siguiente etapa consiste en la visualización de palabras, frases y oraciones presentadas progresivamente para de ahí pasar al análisis de las frases en palabras y de las palabras en sílabas. Finalmente, la formación de palabras y de frases nuevas que aparecen en las siguientes lecciones contribuyen y afirmar la mecanización de la lectura”. (Colegio de México, 2010: 340). La preocupación por encontrar nuevas formas de enseñanza se hacía presente cada vez más, de manera gradual se pretendió promover la adquisición de la lectura y la escritura con un mayor sentido y significado para los alumnos.

De manera particular en las propuestas curriculares a partir de la década de los años 90's, en reuniones internacionales se le considera, junto con las

matemáticas, como una herramienta fundamental para el aprendizaje.² Es decir, los alumnos no solo tendrían que saber leer y escribir, reducido a una alfabetización, sino que su dominio sería una herramienta esencial para seguir aprendiendo nuevos contenidos. Para ello, este proceso tendría que estar muy adherido a las necesidades sociales y culturales de los contextos comunicativos que se generan en el ámbito escolar y social. Dicho enfoque, concibe a la lectura y escritura como procesos dinámicos, significativos y funcionales para los usuarios, ya que les permite ampliar su horizonte de interpretación.

En nuestro país, en el Plan y Programas de Estudios 1993 para la Educación Básica en el nivel de Educación Primaria, planteaba como propósito central del Español, propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua oral y escrita; además, al presentar los rasgos del enfoque comunicativo, precisaba que su objetivo se enfocaba en desarrollar capacidades lingüísticas donde el tratamiento de los contenidos gramaticales y ortográficos se integrarían a la práctica de la lectura y la escritura como recursos para lograr una comunicación eficaz. (SEP, Plan de Estudios 1993). Desde este planteamiento, se hacían manifiestas las primeras preocupaciones por un enfoque comunicativo y funcional, que permitiera satisfacer las necesidades de comunicación de los alumnos, de acuerdo al contexto social en el que viven.

En el mismo documento se señalaba la necesidad de favorecer el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares, para que en cada una de las asignaturas y en otras situaciones de aprendizaje se ofreciera la oportunidad natural de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas relacionadas con la lengua escrita. La sugerencia didáctica para la organización del trabajo eran las denominadas *situaciones comunicativas*, a partir de las cuales

² Entre los planteamientos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990, se menciona que toda persona deberá tener las condiciones que le permitan aprovechar las oportunidades de aprendizaje para la satisfacción de sus necesidades tales como las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) indispensables para su sobrevivencia, el desarrollo de sus capacidades, que tenga una vida y un trabajo digno, así como un aprendizaje permanente.

se generaban condiciones para que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produjeran en contextos comunicativos reales, organizados por el profesor dentro del aula.

Tal enfoque tiene continuidad en 1995 con el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), cuyo propósito central fue la revisión analítica de los programas de estudio de la asignatura de Español para los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. La intención era arribar a una articulación curricular en la asignatura de español, donde la lectura y la escritura se constituyeran en herramientas fundamentales para el aprendizaje bajo un enfoque comunicativo y funcional.

Para su operación PRONALEES planteó diversas líneas de acción como la asesoría permanente a los docentes frente a grupo a través de los apoyos técnicos de zona, región y/o estado, la edición de ficheros de sugerencias didácticas y libros de apoyo para los docentes; nuevos libros de texto para los alumnos que respondieran al enfoque comunicativo y funcional y por último, la investigación aplicada sobre su puesta en práctica. Lo anterior es la evidencia de un proyecto de trabajo ambicioso. Desafortunadamente dicho programa operó solamente en el nivel de educación primaria donde se desarrollaron las líneas de acción citadas y se lograron editar los materiales solamente para los primeros cuatro grados.

Cinco años después se anuncia un nuevo programa para la asignatura de español en el Diario Oficial de la Federación. El documento aclaraba que, siguiendo la línea del enfoque comunicativo y funcional, la concepción de *comunicar* se concebía como "...dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse." (Diario Oficial de la Federación, 2001: 2) Igualmente, redefinía las nociones de lectura y escritura diferenciándolas de su concepción tradicional:

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un

texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros mismos hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente. Así concebidas, la lectura y la escritura difieren del enfoque tradicional. (Diario Oficial de la Federación, 2001: 2).

Desde este planteamiento, la lectura y la escritura se caracterizan como un proceso de interacción dinámica entre los alumnos y el texto en su contexto social específico. Ambas actividades si bien son diferenciadas sirven en su conjunto para lograr una comunicación fluida, dinámica y funcional. Lo que se pretende con la lectura y la escritura es que sean una herramienta que les permita a los niños desarrollarse en su medio social, y enfrentar los retos cotidianos de comunicación. Como vemos, se da continuidad al enfoque comunicativo funcional de la década de los noventa, cuyo fin es lograr ambientes comunicativos en la escuela que preparen a los alumnos en los diversos ambientes sociales donde se desarrollan cotidianamente.

Los pronunciamientos internacionales y nacionales en esta materia así lo definen al plantear la necesidad de que los niños y niñas del mundo tengan un pleno dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas en sus diferentes contextos.³ Actualmente el Plan de Estudios 2011 recupera el planteamiento comunicativo como un componente cultural y social, por ello plantea como elemento central la promoción de prácticas sociales del lenguaje, que se refiere a generar actividades en el uso comunicativo de la lengua estrechamente relacionadas con la vida social y cultural de los usuarios. Como se puede observar, ya no se remite a la lectura y a la escritura como actividades separadas o complementarias, sino

³ En el informe final del Foro Mundial sobre Educación, Dakar Senegal, 2000; se menciona que a pesar de que los participantes provenían de diferentes contextos, compartían una sola visión, que todas las personas niños y adultos dominaran aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo; como ciudadano, como trabajador, como miembro de una familia y como ser social; el encuentro tuvo la finalidad de buscar una estrategia hacia la visión de una “educación para todos”.

como prácticas en el uso de la lengua que permitan establecer la comunicación entre los seres humanos. “la finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (SEP, Plan de estudios 2011:47). Lenguaje y comunicación en el currículo prescrito actual, es uno de los cuatro campos de formación y/o estudio para organizar los contenidos temáticos. De manera particular, dicho campo se centra en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en los alumnos, es decir, que además de conocer la organización estructural de su lengua (el español) se garantice su participación en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura) cercanas a sus vivencias sociales y culturales, en este caso en la asignatura del español.

Al remitirnos al uso del lenguaje, no solo hace referencia a las competencias lingüísticas que como usuarios de la lengua desplegamos en los distintos espacios sociales y culturales en que nos desarrollamos, donde la escuela es uno de ellos; también hace referencia a una competencia comunicativa entendida como un “conjunto de conocimientos y de habilidades lingüísticas y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela).” (Lomas y Tusón, 2009: 91). Para la cual es necesaria emplear los conocimientos para una comunicación desde el punto de vista gramatical, correcto, apropiado y desde lo comunicativo adecuada socialmente, que permita abrir nuevas oportunidades en el uso funcional de la lengua. Es decir que los alumnos logren comunicarse con los demás miembros de su contexto social. Se busca un equilibrio entre lo lingüístico y lo comunicativo.

Por tanto, el lenguaje no queda reducido a su abordaje gramatical, privilegiado durante mucho tiempo con métodos sintéticos y analíticos utilizados en la asignatura de español. La escuela como la instancia responsable de su estudio formal debe abordar la lengua desde su componente social y cultural que rescate al alumno como un ser social pensante, con experiencias, emociones y pensamientos por compartir. Es a partir de esta perspectiva la posibilidad que tienen los alumnos de comprender las convencionalidades del sistema ya que se

ven en la necesidad de saber utilizarlas para hacer eficiente su comunicación. De tal manera que hablar, escuchar, leer y escribir se constituyen en elementos dinámicos de la comunicación.

Con lo anterior, podemos reflexionar que la orientación curricular de las últimas tres décadas sobre lectura ha transitado del enfoque comunicativo funcional al de las prácticas sociales del lenguaje, que tienen como punto de articulación erradicar las prácticas tradicionales que estuvieron centradas en el aspecto gramatical, con el fin de lograr que la lengua y su uso le sea significativa a los alumnos y les permita desarrollarse socialmente. Para lograrlo el nuevo Plan de Estudios de Educación Primaria 2011, propone crear situaciones de aprendizaje cercanas a la vida social de los alumnos. Que los ambientes y situaciones de aprendizaje sean semejantes a sus vivencias diarias, que se apropien del conocimiento, pero también logren comunicar sus pensamientos, sentimientos y emociones, además, que lo que aprenden les permita satisfacer sus necesidades sociales.

Sin duda alguna, tales planteamientos curriculares constituyen un elemento importante en el trabajo docente, al definir los contenidos que se deben trabajar, su graduación y articulación, además del enfoque y la metodología a seguir. Sin embargo, éstos no se traducen fielmente en la práctica ya que son resignificados en función a otros elementos que le subyacen. “El trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza”. (Fierro, 1999:21) Lo anterior nos remite a reconocer que la práctica docente rebasa la relación maestro, alumno y contenido ya que no se agota en la dimensión didáctica ni queda circunscrita en las paredes del aula. Cada uno de los sujetos que establecen la relación educativa son portadores de su historia y su cultura, tienen concepciones, ideas, saberes, valores que movilizan en un ambiente áulico, institucional y social.

Si bien partí de una preocupación inicial sobre lo didáctico, la reflexión sobre la trama de relaciones y dimensiones que subyacen a la práctica docente me permitió ampliar la mirada. Comprendo al docente como un sujeto social, como un profesional de la educación que desarrolla su práctica con base en su formación, su experiencia, sus ideas, sus concepciones y expectativas, etc. En su conjunto determinan lo que se desea lograr con los alumnos y las formas de relacionarse con ellos. A partir de tales reflexiones fue posible acercarse comprensivamente al estudio de las prácticas de lectura y escritura en el aula, tomando en cuenta que para su estudio e interpretación, fue necesario un reconocimiento de las relaciones e interacciones entre los sujetos. Desde esta perspectiva el trabajo de investigación realizado es de corte interpretativo al asumir la complejidad de la práctica docente, cuyo recorte analítico estuvo centrado en las prácticas de lectura.

La intencionalidad de los estudios interpretativos está orientada a develar y comprender las prácticas sociales que como sujetos realizamos en contextos específicos, como construcciones de segundo grado. En términos de Mardones “en las ciencias sociales son construcciones segundas, construcciones sobre las construcciones efectuadas ya por los actores en la sociedad o vida cotidiana. Tales construcciones trabajan con un modelo de interpretación subjetiva de las acciones sociales o fenómenos.” (Mardones, 1982: 32). Por tanto, éstas no pueden ser generalizables ya que obedecen a un espacio y tiempo social, tanto histórico como personal.

En este trabajo de investigación mi objetivo fue trascender lo observable, ir más allá de lo aparente, por lo que fue necesario reconocer la complejidad de la práctica docente, en el entendido de que ésta no es lineal sino se presenta como una trama de relaciones multidimensionales, en la acción, en el tiempo y en el espacio social, “... centrar la atención en la ecología social: en su proceso y su estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros” (Erickson, 1989: 217). Los sucesos del salón de clases no son aislados, existe una

relación de elementos que comparten una estructura social, apegado a este planteamiento lo que he buscado ha sido, cuáles son esos significados que se comparten entre los actores que me han permitido entender lo que sucede con las prácticas de lectura en el aula.

Dar cuenta sobre las prácticas de lectura en el aula desde la perspectiva interpretativa fue posible a través de una metodología cualitativa entendida como “una aproximación al mundo social que acepta su dinámica y calidad de vida...” (Eisner, 1998: 57). Se pretendió mirar las cualidades en lo micro social, a través de un trabajo a profundidad. Los planteamientos de la metodología cualitativa me demandaron aprender a mirar la realidad de otra manera, no estática, sino cambiante, dinámica, contextualizada.

Focalizarme en las prácticas de lectura en el salón de clases, me exigió también observar otros elementos que le dan sentido y contenido a éstas. Uno de ellos corresponde a la dimensión institucional donde prevalece un discurso que nos hace suponer el interés por potenciar niños lectores. Asimismo me permitió comprender la relevancia que guardan los elementos de orden sociológico como el control del grupo, la ocupación efectiva del tiempo de trabajo, el orden para el desarrollo de las actividades y la evaluación como reguladores de las participaciones e interacciones dentro del aula. Estos constituyen el estilo de enseñanza de la maestra Ángeles⁴. Su mayor interés es que los alumnos terminen pronto sus trabajos y que éstos no presenten errores, a pesar de que el habla es un elemento indispensable en los procesos interactivos, este posicionamiento no la descarta pero si limita el intercambio de opiniones entre los alumnos y pondera el trabajo en solitario en detrimento de la construcción colectiva del conocimiento. Estos elementos son el telón de fondo en la comprensión de las prácticas de lectura y escritura privilegiadas en el aula, las cuales se reducen a un ejercicio mecánico, repetitivo con un sentido vivencial limitado para los alumnos.

⁴ El nombre utilizado no es real, ya que en el desarrollo de este documento se utilizarán seudónimos o nombres ficticios para guardar el anonimato tanto de los espacios como de los sujetos.

Las prácticas documentadas sobre la lectura me permiten afirmar que son distantes al fortalecimiento de una práctica social del lenguaje, ya que no se promueven ambientes socialmente comunicativos. Éstos van en una sola dirección orientados hacia sus aspectos formales: entonación, claridad, velocidad, etc. La lectura es realizada por la docente quien asume un papel protagónico e impone un modelo a seguir. Dicho tratamiento sugiere un abordaje formal, correcto, sin errores, impecable, apegado a modelos de lectura y escritura, con oportunidades mínimas en la expresión oral para su comprensión. Estos rasgos corresponden a un enfoque gramatical en el tratamiento de la lengua, es decir, se centra en los aspectos que dan formalidad a la lectura, el leer bien, con entonación, fluidez y claridad. Se corre el riesgo de segmentar los procesos comunicativos y convertirlos en actividades descontextualizadas y sin sentido para los usuarios de la misma.

Lo mismo sucede con la escritura, la mayor preocupación de esta práctica se centra en los aspectos estructurales de la misma (sintaxis, ortografía, caligrafía, etc.) Erróneamente se parcializa la reflexión sobre las convencionalidades del sistema al prestar atención solamente en los elementos sintácticos aprendidos mecánicamente, donde los alumnos no tienen una participación activa. Desde esta lógica los aspectos a cuidar son la ortografía, limpieza, y la sintaxis, los cuales constituyen los aspectos formales de la misma en detrimento del sentido comunicativo, funcional y social que debería tener la comunicación en el aula. De acuerdo a Tolchinsky, el énfasis en lo gramatical “no garantiza que los niños sean capaces de producir textos de calidad.” (Tolchinsky, 1993: 11)

El estudio de las convencionalidades formales de la lengua sólo debe ser comprendido a través de una reflexión en eventos comunicativos. La estructura de oraciones, el uso de signos de puntuación, la claridad y la limpieza de la escritura como tal obedece a un proceso de producción de textos constituido por etapas o fases de producción, revisión y rectificación. Tal como lo plantea el mismo autor “Las fases no son obligatorias, dependen de las circunstancias de producción, de los propósitos, de la audiencia, pero su potencialidad debía ser

reconocida por el niño desde el principio. (Tolchinsky, 1993: 33). En contraste de un enfoque centrado en lo gramatical y formal, donde el mayor error y desventaja consiste en cuidar más la forma que el contenido, no existe la flexibilidad para la escritura, sino la prevalencia de características gramaticales estrictas.

Para este trabajo de investigación concibo a la lectura como un encuentro entre el lector y el texto, mediado por los referentes contextuales que el lector moviliza y por las estrategias utilizadas para la apropiación del mismo. Desde esta perspectiva, el docente tiene un papel importante al propiciar o nulificar situaciones de aprendizaje que permitan hacer de la lectura y escritura prácticas atractivas y significativas para los niños. Ambas no deben ser reducidas a un propósito escolarizado sino que deben posibilitar la expresión y producción de ideas, de emociones, de significados que se quieren compartir. Así "... leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura." (Solé, 1992: 17).

Por tanto, la lectura es sinónimo de comprensión. Constituye un encuentro entre dos universos, culturas y contextos, en un espacio y en un tiempo diferente, que corresponden al escritor y lector respectivamente. En un encuentro dinámico de comprensión de sentidos. Puesto que "el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquel." (Solé, 1992: 18). A pesar de que los sujetos no se encuentran cara a cara, se da una interacción de dos culturas a través del texto generando una reconstrucción de significados. Para ello, es necesario que el docente propicie situaciones comunicativas para brindar las oportunidades que permitan dicha interacción.

Desde esta lógica, la escritura corresponde a una actividad que cumple su propósito comunicativo. Sus aspectos formales complementan la producción de los textos. Tal como lo afirma Tolchinsky, "Los profesores cuyas reflexiones hemos seguido no piensan en las letras, palabras u oraciones que deben enseñar a

trazar, sino en las múltiples situaciones en las que el escribir es necesario, recomendable y adecuado. No olvidan ni las formas de las letras, ni la importancia de escribir correctamente (este tema es tan importante para los profesores como para los niños), pero no convierten estos aspectos del escribir en el centro de su pedagogía.” (Tolchinsky, 1993: 44). Las letras, las palabras, las oraciones, el escribir correctamente, la ortografía no quedan en el olvido, pero tampoco cobran mayor énfasis que la producción de textos.

El lenguaje es el cimiento de toda vida social ya que todo individuo tiene la necesidad social de comunicarse. La lectura y escritura como elementos complementarios en el circuito de la comunicación cumplen su propósito. Este circuito según Saussure citado por (Ricoeur, 1995: 15- 56). Se integra por el hablante y el oyente, que interactúan a través de un código socialmente establecido donde se genera un discurso o acontecimiento que contiene un mensaje. Además de los elementos objetivos que en el intervienen, se presenta un significado o sentido, generando así, la comunicación.

La lengua, como herramienta de comunicación, ha ocupado un lugar importante en el estudio de los sistemas de comunicación. Para su análisis se estructura a través de cuatro componentes íntimamente relacionados: Hablar, escuchar, leer y escribir, los cuales mantienen un vínculo en su funcionamiento, logrando así la comunicación entre las personas. De acuerdo a Ferreiro, “cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son productivos o expresivos. Leer y escuchar son receptivos. Pero en ambos procesos se intercambia activamente significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje.” (Ferreiro, 1992:16). Por lo anterior podemos comprender que cada uno de estos componentes, no se accionan de manera aislada, más bien mantienen una relación recíproca, cuyo propósito es generar comunicación.

Desde esta perspectiva la investigación realizada me permite afirmar que en el grupo investigado se tiene como prioridad ***El énfasis en los aspectos formales***

de la lectura y la escritura, en detrimento de la promoción de prácticas sociales del lenguaje. Este planteamiento central lo desarrollo en tres capítulos:

En el **capítulo I: “La promoción de la lectura en la escuela primaria niños del cielo: un asunto secundario”** hago un reconocimiento a la dimensión institucional. Identifico que la directora de la escuela tiene mayor interés por la mejora material de la institución y la incorporación de diversos servicios educativos, lo que le ha permitido proyectar una imagen favorable hacia la comunidad. En este contexto, se discursa el énfasis en promover la lectura dentro de la institución, su análisis nos permite identificar que la lectura se reduce a saber cuántos niños leen y el número de títulos o materiales adquiridos durante el mes. Estos logros numéricos son dados a conocer en eventos públicos, cuya intención es mostrar los avances en esta materia. La biblioteca escolar es un espacio debidamente equipado, donde se promueven acciones individuales y de competencia. Aunque dentro de la ruta de mejora la lectura se discursa como un tema prioritario, ésta no se ve reflejada en el trabajo dentro del aula. No identifico un impacto significativo hacia el fortalecimiento de la misma, lo cual me sugiere que ocupa un lugar periférico dentro de la institución.

En el **capítulo II: “Ambiente regulador en el trabajo del aula”**, me introduzco al clima social que impera en el trabajo cotidiano de la maestra Ángeles caracterizado por el trabajo individual, la regulación de los tiempos y la evaluación permanente de la lectura y la escritura. Lo anterior me remite a la estructura de participación social y al currículum oculto, lo que permite entender la relación educativa que se establece en el aula, donde tienen un peso determinante los elementos de orden sociológico.

La maestra expresa una preocupación en que las actividades se lleven a cabo en silencio, el alumno no tiene posibilidades de expresar lo que siente ni compartir sus ideas, se impulsa el trabajo en solitario. Esta postura obviamente la lleva al uso productivo del tiempo empleado para llevar a cabo las actividades escolares. El uso del tiempo en el aula ha sido muy regulado por parte de la docente, su idea está puesta en que los niños deberán realizar sus actividades en el menor tiempo

posible, sin importar que logren o no reflexionar los temas desarrollados. Tal parece que su interés está puesto en que lleven a cabo todas las actividades planeadas.

El ambiente evaluador en el aula es un dato presente. Éste no es precisamente para mejorar el rendimiento escolar, sino para alabar los logros de algunos alumnos y menospreciar las debilidades en los ejercicios de otros. Esta evaluación tiene un mayor peso en la idea de cuidar los aspectos formales, tanto de la lectura como de la escritura, que se refuerzan o reafirman a través del uso de material impreso.

En el **capítulo III: “Chispazos de ortografía” relevancia de aspectos formales**”, reconstruyo la secuencia didáctica planteada por la docente sobre la lectura y la escritura donde los aspectos formales cobran relevancia. La maestra Ángeles funge como modelo a seguir y muestra cómo se debe leer para ejercitar la lectura, por lo que la práctica de ésta generalmente es en voz alta. Su preocupación está centrada en remarcar la velocidad, la claridad, la entonación. En esta dinámica los alumnos tienen pocas posibilidades de leer un texto

Con relación a la escritura la atención está puesta en la ortografía, donde existe una revisión constante de los ejercicios por parte de la docente. Se solicita que los alumnos lean con frecuencia mientras escriben, con el fin de identificar que las palabras que plasman no presenten faltas de ortografía para presentar trabajos impecables. Cuando los alumnos leen en voz alta con el fin de socializar sus textos que permitan identificar la estructura que le dieron al mismo, la maestra aprovecha para comentar la escritura correcta de algunas palabras, da algunos conceptos de reglas ortográficas con el fin que los niños las memoricen.

Dicha secuencia didáctica sugiere el énfasis que la maestra Ángeles pone en los aspectos formales de la lectura y la escritura, lo que resta posibilidades para la promoción de alumnos lectores y escritores desde un enfoque constructivista, comunicativo, funcional y contextual que subyace a la práctica social del lenguaje. La enseñanza de la lengua se caracteriza por adquirir una mayor preocupación en

los aspectos formales y estructurales de la lectura y la escritura, en detrimento de los usos sociales de la misma.

APARTADO METODOLÓGICO.

A) Cómo surge la idea de investigación.

El proyecto de investigación estuvo enfocado a analizar y comprender situaciones relacionadas con la práctica de la lectura en el aula con alumnos del tercer grado de primaria, sus usos y sus funciones. Dicho interés partió de mi experiencia como docente en doce años de trabajo ininterrumpidos con todos los grados de educación primaria. Durante ese tiempo me pude percatar de algunas situaciones problemáticas sobre la lectura. Identificaba que en los primeros grados los alumnos presentaban problemas durante el proceso de adquisición de la lectura. En los grados posteriores reflexionaba que mis alumnos tenían dificultades para leer, problemas para extraer ideas de las lecturas, para escribir paráfrasis de enunciados, para relacionar el contenido de los textos con sus experiencias personales, para comunicar ideas por escrito a partir de la lectura de textos, incluso apatía por esta actividad.

Mis percepciones eran compartidas con mis compañeros docentes de mi centro de trabajo. En varios encuentros, tanto formales como ocasionales, cuestionábamos el poco o nulo gusto de la lectura que los alumnos tenían, aunado a ello el contexto familiar poco favorable para lograr avances significativos al respecto. Además de lo anterior, otro de los aspectos en el que coincidíamos fue que los alumnos no lograban comprender las instrucciones de los exámenes bimestrales o los exámenes conocidos como “Olimpiada del conocimiento” y la “Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares” (ENLACE).

Sobre las inquietudes compartidas, tuvimos la misma idea de centrarnos en trabajar más sobre la promoción de la lectura y la comprensión de textos con los alumnos. Las distintas inquietudes al respecto me orillaron a pensar en alguna forma de superar estas carencias. Centré mi interés en profundizar sobre lo que sucedía en el proceso de fortalecimiento y consolidación de la misma, al advertir serias deficiencias en los grados superiores. Pensé, en que por el simple hecho de

incrementar actividades de lectura y escritura me llevaría a obtener logros significativos en los alumnos. Sin embargo, advertía no contar con los elementos necesarios para ello y mis propuestas se centraban en el sentido común y en mis experiencias.

Con estas preocupaciones ingresé a la MECPE con la idea de intervenir en mi práctica. Una primera ruptura fue advertir que no podía proponer si no antes tenía el dominio de lo que denominada como problema. Un elemento central lo constituyó la reflexión sobre la categoría de la práctica docente, lo que me permitió entender que ésta no se limita solamente al desarrollo de las actividades con los alumnos, sino que esta mediada por múltiples elementos, que la hacen una práctica compleja. Lo anterior, me permitió considerar la relevancia que guardan las ideas, concepciones, y experiencias de los docentes, los alumnos así como el contexto familiar o social que movilizan, dan sentido y contenido a estas prácticas escolares. La práctica docente es una práctica social que está cruzada por dimensiones institucionales, sociales y pedagógicas, que la hacen singular y compleja. “El trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza”. (Fierro, 1999:21).

La práctica docente presenta situaciones diversas y muy complejas que quizás para los docentes muchas veces pasan desapercibidas, debido al dinamismo y actividad que la caracteriza. Ignorar los elementos que subyacen a las interacciones que se establecen dentro del aula es ignorar al docente como sujeto social. Es decir, como un profesional de la educación que tiene una función la cual es desarrollada con base en su formación y experiencia, donde la teoría y la práctica soportan su praxis. En esta práctica, juegan un papel importante, el docente, el alumno, el currículo oficial y el currículum oculto, la dinámica institucional, el contexto social y cultural, entre otros; por lo que entender esta práctica requiere tener en cuenta estos elementos. De igual manera las relaciones interpersonales son determinantes para comprender lo que sucede con esta

práctica eminentemente social. Lo anterior, me permitió comprender que lo que denominaba como un problema sobre la lectura, rebasaba su tratamiento didáctico y se instala en el seno de la complejidad de la práctica docente. El reto era entonces aproximarse a fin de develar dicha complejidad.

Estas preocupaciones constituyeron el punto de partida para desarrollar un trabajo de investigación cualitativa para reflexionar, problematizar, indagar, analizar y comprender la vida en el aula. “La complejidad de lo educativo es importante destacarlo se debe a su riqueza. En cualquier proceso pedagógico didáctico, por sencillo que sea, se agrupan el profesor, el alumno, los contenidos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza, las estrategias didácticas, el modelo educativo, los contextos institucional, familiar y social, etc.” (Sánchez, 1993:29). Amplié mi mirada hacia aspectos no considerados inicialmente: currículum, materiales y recursos para los docentes, materiales para los alumnos, horarios y calendario escolar, proyectos institucionales de apoyo a la lectura, espacios escolares, organización y gestión escolar, entre otros.

Tuve que romper con algunas ideas de sentido común muy arraigadas y traté de mirar con un sentido más analítico y profundo de lo que acontece en el aula, así como reconocer el grado de implicación que de manera inconsciente repercutía en el estudio de dicha temática. “La implicación es inconsciente y se padece. No soy el que domina, no puedo controlarla. En cambio el compromiso es voluntario.” (Ardoino, 1997: 142). Tomando en cuenta este planteamiento, fue necesario, un acercamiento y distanciamiento constante para lograr profundizar y comprender lo que sucede con esta preocupación investigativa. En términos de Bachelard lo que denomina romper con el sentido común, ya que se constituye en un obstáculo epistemológico. Me enfrenté a la necesidad de problematizar mis propios supuestos y la realidad que creía conocer. Construir el objeto de investigación.

“No basta con que el sociólogo, o el investigador, escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir

lisa y llanamente sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia...”. (Bourdieu, 1978:57).

Por ello fue necesario trascender el empirismo y tratar de guardar distancia del grado de implicación. Así como romper con las explicaciones a las situaciones que daba por hecho conocer del aula. Hice un esfuerzo de reflexión para ir más allá de lo aparente; ello implicó un análisis minucioso de la información encontrada durante el trabajo de investigación, trascender las vivencias explícitas en el salón de clases para lograr recuperar lo subjetivo que me llevaría a la construcción del objeto.

Este proceso de investigación me exigió un distanciamiento de mis prenociones, de rupturas y reacomodos de las ideas que surgieron de mi experiencia como docente, con el afán de centrar mi deseo de conocer analítica, crítica y reflexivamente, los sucesos al interior del aula. Al respecto “Aristóteles señala (...), que hacer ciencia, es decidir buscar explicaciones de las cosas, hechos o fenómenos, tiene su origen en la curiosidad intelectual. Identifica a la ciencia como un profundo deseo de conocer, que es inseparable, de una honda aspiración de libertad”. (Sánchez, 1993: 41). Este deseo de conocer se centró en documentar en cómo se trabaja la lectura en un grupo de tercer grado de una escuela primaria, con la finalidad de reconocer cómo se fortalece en los grados intermedios su estudio y poder comprender su impacto en los alumnos.

Como parte de la problematización y delimitación del problema, fue necesaria la revisión de las investigaciones sobre el tema de la lectura. Después de revisar la publicación de libros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)⁵ del periodo 1992 – 2002, encuentro que el tema de investigación planteado se ubica y se relaciona con el libro 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas. Dicha búsqueda fue con la finalidad fue identificar los objetos de estudio construidos en este campo, sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los

⁵ El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, es una asociación civil constituida formalmente en 1993 cuyo propósito es encargarse de la sistematización de la producción científica en el campo educativo.

problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. Advertí que el tema de investigación se ubicaba en el estudio de las acciones de los actores en el aula, es decir en las prácticas y voz de los sujetos en la vida cotidiana del salón de clases.

Además revisé el plan de estudios 2011, hice un reconocimiento de lo que se estipula sobre la lectura. “Que los alumnos, sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales”. (SEP, Plan de estudios 2011: 16). La lectura se conceptualiza como un proceso cuyo significado va más allá de la repetición oral de lo escrito. Se pretende que el alumno logre reflexionar sobre su contenido, que le brinde los elementos necesarios para seguir aprendiendo y con ello lograr sus metas personales. Pensar la lectura como algo que nos cambia, que nos motiva a asumir determinadas actitudes ante los demás. Que nos transporta a un mundo lleno de imaginación y creatividad, que nos prepara para vivir en sociedad.

Este enfoque comunicativo y funcional se puede lograr a partir de propiciar el desarrollo de situaciones didácticas que impliquen la utilización de una diversidad de textos, de reconocer su funcionalidad en la vida cotidiana, de practicar lecturas compartidas, comentadas, grupales que propicien el intercambio de ideas y la liberación de nuevos horizontes para la imaginación y la creatividad. No es un acto mecanizado, sin sentido, sino vivencial y emotivo. “No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir (...) personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud”. (Larrosa, 2003: 45). Concibo a la lectura como una oportunidad de pensar y transformar nuestras actitudes sociales, nuestras posturas ante diferentes situaciones de la vida social.

El trabajo de investigación realizado, permitió introducirme en el aula y a una realidad vivencial de lo que sucede con estas prácticas, al recuperar la voz de los

sujetos y los sucesos observados. Fue entrar a esa realidad áulica y aproximar la mirada hacia lo que sucede en los espacios escolares en cuanto a esta práctica.

Con base en lo anterior, la delimitación del problema de investigación lo soporto en los siguientes cuestionamientos: ¿Qué actividades de lectura desarrollan los docentes con los alumnos? ¿Cuál es la participación de éstos en las actividades planteadas? ¿Qué actitudes manifiestan los alumnos en las actividades de lectura? ¿Qué conocimientos teóricos tienen los docentes sobre la misma? ¿Cuáles son los usos y funciones? Estas interrogantes tienen como elemento central las prácticas de lectura que se desarrollan cotidianamente en un grupo de tercer grado.

B) Perspectiva teórico metodológica.

El interés fundamental de documentar las prácticas de la lectura requirió asumir una perspectiva de investigación que me posibilitara acercarme comprensivamente al espacio áulico, por lo que determiné que el tratamiento metodológico sería de corte interpretativo, cuidando la relación entre la implicación y el distanciamiento teórico-analítico. Gadamer en Navarro nos dice que “La interpretación está siempre implícita en el contenido de lo que se comprende.” (Navarro, 2000: 341). A partir de este planteamiento, el esfuerzo fue trastocar las acciones y expresiones explícitas de la realidad de los sujetos, para lograr una aproximación de lo que hay más allá de lo aparente. El objetivo fue conocer, analizar, interpretar y comprender las prácticas de lectura en el aula con alumnos del tercer grado de primaria. Por lo que fue necesario el reconocimiento de la práctica docente, entendida ésta como una práctica social que se ve cruzada por dimensiones de tipo institucional, social y pedagógico.

Asumir esta perspectiva me demandó hacer un reconocimiento de la realidad social de los sujetos, en el entendido que originariamente ésta no se presenta al hombre en forma de objeto de intuición, de análisis, reflexión o de comprensión; sino como una vivencia cotidiana y práctica ajena a cualquier fin subjetivo en el individuo, ésta se manifiesta más bien:

“En la relación práctico-utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla, el individuo “en situación” se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad.” (Kosik, 1985: 25).

La práctica utilitaria y el sentido común, permite al hombre conducirse en el mundo: vive, se fija metas, comparte sus experiencias, toma decisiones, se familiariza con las cosas y las maneja; pero no se detiene a comprenderlas, se centra únicamente en lograr sus propósitos. Lo anterior me demandó un esfuerzo de trabajo analítico, sensible, de empatía en el afán de tratar de comprender y explicar el origen de los procesos documentados en el aula. Estar allí en contacto con la docente y los alumnos me orilló dinamizar la relación entre la implicación y el distanciamiento necesario en los trabajos cualitativos. Me exigió penetrar a esa realidad que se mostraba en el grupo observado. Ir más allá de lo que mis ojos miraban. “Una interpretación de la comprensión cotidiana, (...) una interpretación de las doxas, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social.” (Thompson, 1998: 405).

Documentar los procesos áulicos fue con la finalidad de comprender las prácticas que cotidianamente se desarrollan para promover la lectura, recuperar los significados y experiencias que les dan sentido. Reconocer el lado oculto del fenómeno a fin de dar respuesta a lo que sucede en el aula. Es decir, mirar lo subjetivo, lo implícito, que muchas veces pasa desapercibido ante nuestros ojos. Mi interés fue reconocer la voz de la docente y vivir la experiencia de compartir e intercambiar ideas sobre la lectura.

C) Trabajo de campo y construcción del dato.

La determinación del espacio de observación fue también un largo proceso de reflexión. La idea inicial para hacer las observaciones de investigación fue inicialmente hacerlas en el cuarto grado de una escuela primaria, ya que en esos momentos tenía a mi cargo ese grado en el centro de trabajo donde laboraba. Atendiendo las recomendaciones de introducirme en otros espacios y cambiar de grado para controlar mi implicación, es que decido ir a otras instituciones, con otros docentes que atendieran los grados donde se fortalece o consolida los procesos de lectura. Definí como criterio de selección la identificación de una escuela que se caracterizara por su destacada o deficiente desarrollo de actividades de lectura. Para ello, solicité datos de algunas escuelas de la zona occidente de Pachuca, en las oficinas del Programa Estatal de Lectura. Sin embargo, no obtuve resultados favorables, ya que no se me proporcionó información sobre las escuelas con mejores o carentes resultados en actividades de lectura.

Al no tener respuesta en el área de Programa Estatal de Lectura decidí consultar, en la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública, los resultados más recientes de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en la asignatura de español de las escuelas de la zona metropolitana norponiente de la Ciudad de Pachuca, Hgo. De acuerdo a los resultados de aprovechamiento escolar más altos en la asignatura de español, elegí, cinco escuelas como posibles opciones para las visitas de campo.

La primera escuela que visité no me dio una respuesta positiva para llevar a cabo este proyecto de investigación, la directora quedó por confirmarme después; esto me orilló a recurrir a la segunda opción que de antemano ya había recibido buenas referencias de parte de una persona que fungía como enlace de lectura en el nivel de primarias generales de la SEP. Desde la primera visita a esta escuela la apertura fue muy notable, la directora de la escuela manifestó todo su apoyo para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Mi contacto inicial fue con la directora de la escuela, la maestra Ximena⁶, a través de tres charlas informales y una entrevista. A partir de estas pláticas identifiqué algunas características de los docentes que laboran en dicha escuela. Los comentarios de la directora sobre el trabajo de los docentes, me permitió decidir qué grupo observar, consideré el desempeño académico, la experiencia laboral y la flexibilidad del docente. A partir de estos criterios decidí hacer mis observaciones en el tercer grado grupo “A”, con la maestra Ángeles.

La escuela elegida me pareció la indicada para llevar a cabo el trabajo de investigación, considerando que “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. (Taylor, 1992: 36). Fui afortunado en encontrar un escenario con estas características, en el cual desde los primeros acercamientos tuve un trato agradable y un apoyo evidente para llevar a cabo este proyecto.

Por la naturaleza del problema de investigación sobre la práctica de la lectura en el aula, las técnicas utilizadas fueron la observación participante y las entrevistas a profundidad, ya que ambas se pudieron complementar para una mejor recopilación de datos. El diario del investigador fue de mucha importancia, puesto que me permitió consultar y tomar momentos de reflexión sobre el trabajo de investigación, se logró un enriquecimiento gradual del proceso. Las notas de campo fueron indispensables y en la medida de lo posible, también se utilizó una grabadora para complementar la recopilación de datos.

Como ya lo mencioné, durante la observación participante, las notas de campo son indispensables para el investigador desde un lápiz y papel y en caso necesario una grabadora. Las notas deben ser sintetizadas en principio y ampliadas posteriormente, fuera del campo de observación, además de contener características específicas.

⁶ Nombre ficticio, ya que en el desarrollo de este documento se utilizarán seudónimos para guardar el anonimato tanto de los espacios como de los sujetos.

“Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del investigador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversación se registra con mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece, que si no está escrito, no sucedió nunca.” (Taylor, 1992: 75).

En los momentos de observación participante, el trabajo fue en todo momento con precisa atención de lo que sucedía a mí alrededor. Tuve siempre presente que mi propósito de investigación es hacer un reconocimiento de lo que sucede con la lectura en el aula; así como la recuperación de momentos oportunos e interesantes para la obtención de datos relacionados con mi objeto de estudio. Para ello, llevé a cabo nueve observaciones en el grupo, dos entrevistas a la docente, una entrevista a la docente encargada de lectura en la escuela, una entrevista y tres charlas informales a la directora de la escuela. Estos datos fueron registrados de manera amplia. Para ello fue necesario tener en cuenta una descripción sencilla pero profunda, que se acercara lo mayor posible a la realidad vivida en el aula, así como la recuperación de la voz de los sujetos entrevistados.

Me trasladé al lugar de los hechos y de alguna manera logré recuperar acciones interesantes en el escenario de investigación y el análisis de los datos recopilados en el trabajo de campo, donde encuentro descripciones, acontecimientos, emociones, contextos, etc. En los registros ampliados, cuidé que la narración describiera los detalles de las situaciones encontradas en el campo, tanto observable como no observable, ya que me permitió tener mayor riqueza en la información. “En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen “fidel de la vida” de lo que la gente dice y el modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas”. (Taylor, 1992: 153). Tener en cuenta esta aportación es una forma de obtener mayor seguridad

en los datos obtenidos, por lo tanto mayores elementos al momento del análisis de los mismos, para su interpretación y comprensión.

En el análisis de los datos hice varias lecturas de los registros ampliados de las nueve observaciones realizadas, hasta lograr una familiarización con los mismos. Al respecto Taylor nos menciona: “Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles”. (Taylor, 1992: 160). Como un primer paso antes de entrar al análisis intensivo, una de las acciones que realicé es precisamente lo que sugiere este autor, leer varias veces los datos recopilados, hasta lograr conocer a detalle mi información. Este ejercicio se complementó con los subrayados hechos en las ideas encontradas.

Al final de cada registro escribí algunas reflexiones preliminares, para abrir el camino hacia los sentidos que pudiera encontrar en los mismos. Atendí la sugerencia de “se debe registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre los datos” (Taylor, 1992: 160). También, en la columna derecha del formato de análisis utilizado, registré ideas encontradas en el interior de los datos, así como la identificación de las primeras secuencias o momentos de las actividades desarrolladas en el aula.

Hice un listado de ideas y reflexiones por registro, así como un vaciado general, donde tuve el panorama global de la información. Identifiqué posibles articulaciones entre los datos al ver que algunas ideas coincidían o más bien, significaban lo mismo. Después hice agrupaciones de los sentidos encontrados de modo que cada grupo tuviera ideas comunes y para diferenciarlas subrayé las agrupaciones de distintos colores. En cada agrupación, tuve el cuidado de identificar frases etnográficas orientadas en un solo sentido, donde utilice la que a mi juicio, era la más representativa. Este ejercicio analítico de agrupar y desagrupar me permitió construir una unidad de análisis, a través de la cual logré una primera organización de todos los datos. La nomenclatura de identificación de los registros hizo más ágil la codificación de la información y permitió de manera ágil identificar el soporte de cada unidad de análisis.

“Codifique todas las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales, escribiendo en el margen los números asignados o la letra correspondiente a cada categoría. Se deben codificar tanto los incidentes negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate.” (Taylor, 1992: 167).

La codificación la hice en un cuadro de doble entrada. En la parte superior del recuadro escribí el nombre de la categoría. En una primera columna a la izquierda escribí el nombre de las subcategorías y en la parte superior en una primera fila la nomenclatura de los registros ampliados (R1, R2, R3, etc.). En el espacio de intersección entre las columnas y las filas anoté las páginas donde se localizaban las citas textuales de los datos empíricos. Este ejercicio tuvo un valor especial ya que me permitió observar la fortaleza o debilidad de las subcategorías, al identificar el número de recurrencias identificadas. Algunas se perfilaban perfectamente, otras no se soportaban por el número de datos. Lo anterior, me permitió en esta fase depurar información y reestructurar los sentidos construidos.

Después de haber localizado puntualmente la información textual de los registros ampliados procedí a integrar carpetas. Es decir, “Se recortan las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo o en sobres de papel manila. Cuando se separan los datos de esta manera se debe incluir en cada recorte una parte suficiente del contexto”. (Taylor, 1992:168). Al respecto en un primer momento, al iniciar el recorte y pegado digital de los datos, cuidé que la información estuviera contextualizada. Este ejercicio de cortar y pegar me permitió contextualizar la información.

Con las primeras aproximaciones logré formular tres categorías rudimentarias basadas en las observaciones y entrevistas realizadas, incluyendo los elementos relacionados con datos sobre los alumnos, la docente y la institución. Con ello, considerando que la práctica docente es compleja, logré determinar tres recortes con fines analíticos: Lo institucional, lo pedagógico y lo didáctico. Es decir, los elementos evidentes que saltaron a primera vista, (primeras aproximaciones

rudimentarias), adquirieron consistencia a través de una mirada más profunda que me permitió denominar y darle un sentido analítico y sensibilizador.

“las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez. Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación a otras categorías sensibilizadoras”. (Woods, 1993: 170).

Para lograr afinar la mirada y construir los núcleos analíticos fue necesario el uso de la teoría. Revisar las aportaciones de algunos autores, como: Jackson, Rockwell y Delamont, con ello logré tener mayores elementos sobre la vida cotidiana al interior de las aulas. Para fines analíticos enfatizan alguna de las categorías que cruzan la práctica docente. En este caso, me refiero a la dimensión institucional, la dimensión sociológica y pedagógica que la sustenta, y la didáctica, mismas que me llevaron a plantear tres núcleos de análisis: La promoción de la lectura en la escuela primaria niños del cielo, que contextualiza lo que se desarrolla dentro del aula y donde la lectura se observa como un asunto secundario; el ambiente regulador en el trabajo cotidiano donde destacan elementos de la relación asimétrica que le garantizan a la maestra Ángeles organizar y desarrollar su trabajo; por último, “chispazos de ortografía” donde identifiqué y reconstruí las secuencias didácticas utilizadas por la docente, en la cual adquiere relevancia la escritura como una actividad paralela a la lectura.

Logré establecer una primera categoría que sintetiza el lugar periférico que ocupa la lectura en la dimensión institucional. Su contenido se refiere a la proyección de escuela que la directora se ha propuesto, donde el interés se enfatiza en la gestión de programas educativos y recursos que permitan una infraestructura equipada y bonita, para el logro de un espacio agradable a la comunidad. En esta dimensión consideré las aportaciones de Cecilia Fierro (1999) que conceptualiza a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional, en la que los actores no

actúan de manera aislada, sino que están inmersos en una interacción muy compleja entre docentes, alumnos, autoridades educativas y padres de familia. Las acciones y relaciones entre los actores están influenciadas por aspectos político institucionales, administrativos y normativos que delimitan el trabajo del docente, quien funge como mediador del proyecto político educativo y los destinatarios a través de un trabajo cara a cara. En ésta destaca la forma particular en que la escuela asume la promoción de la lectura a través de la biblioteca escolar.

En la segunda categoría sensibilizadora identifiqué que las prácticas de lectura documentadas en esta aula se soportan en los roles y las funciones de los participantes. En la relación asimétrica de maestro, alumno, donde el control de la disciplina y el orden para el desarrollo de las actividades son fundamentales. En términos de Sara Delamont (1984) el docente, entre sus principales preocupaciones dentro del aula es mantener las condiciones óptimas para el desarrollo de los contenidos, esta idea de controlar la disciplina de los alumnos que facilita o dificulta la construcción de conocimientos.

La información analizada muestra un ambiente regulador, de control y evaluación constante donde tal parece que el trabajo bien realizado, sin errores es lo fundamental. Lo anterior nos remite a la fuerza que tiene el currículum oculto, a su naturaleza que sirve como tela de fondo para la comprensión del trabajo sobre la lectura. De tal suerte que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no pueden ser comprendidos al margen del clima y la organización que prevalece dentro del aula.

La tercera y última categoría se refiere a la preocupación por los aspectos formales en la enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura, que caracteriza la secuencia didáctica utilizada por la maestra Ángeles. Ésta se caracteriza por cuatro momentos: La lectura de textos en voz alta realizada por la docente, elaboración de un escrito redactado por los alumnos, socialización de los escritos apegados al texto y sin errores ortográficos, y la definición de conceptos que garanticen la buena escritura. En el salón de clases pondera el interés por una

lectura fluida, clara, y perfecta y una escritura cuya preocupación central es la resolución de ejercicios ortográficos bien hechos, sin posibilidad a equivocarse. Los comentarios, inquietudes y dudas generadas en los alumnos son minimizados o ignorados. Es decir, no hay apertura y recuperación de sus aportaciones.

Dada esta reconstrucción sobre las prácticas documentadas en este grupo es que sostengo la tesis sobre ***el énfasis en los aspectos formales de la lectura y la escritura, en detrimento de la promoción de prácticas sociales del lenguaje.*** La lectura y la escritura quedan distantes a los fines comunicativos y sociales inherentes a una práctica social significativa, donde exista el intercambio de experiencias, información y conocimientos que permitan ampliar el horizonte de interpretación de los alumnos. Se limita a una práctica escolarizada centrada en ejemplos concretos donde el acento está puesto en los aspectos de dicción y gramática en la espera de resultados inmediatos y sin errores como se podrá advertir en este trabajo.

CAPÍTULO I

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA NIÑOS DEL CIELO: UN ASUNTO SECUNDARIO.

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre las prácticas de lectura que se promueven desde la dimensión institucional, bajo el supuesto que existe un Programa Nacional y un Programa Estatal para su fortalecimiento,⁷ sobre el cual la directora de la escuela comenta sus logros de manera enfática. Aunado a dicho programa, la SEP ha promovido el fomento de la lectura a través de la implementación de las bibliotecas escolares y de aula, donde se ha dotado de diversos materiales a las escuelas y se han impulsado diversas actividades para la promoción de la misma.⁸

Como se puede observar, desde la agenda educativa, la lectura es un tema prioritario que nos haría suponer que dicha preocupación se pone en primer término en cada centro educativo, a través de la Ruta de Mejora Escolar.⁹ Sin embargo, a través de estudios cualitativos podemos identificar que existe una resignificación entre el pronunciamiento oficial y la realidad que cotidianamente se construye en los espacios escolares. En éstos podemos identificar la readaptación

⁷El Programa Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Básica es una iniciativa de la Secretaría de Educación Pública, que inicia en el año 2001, donde se promueven acciones para fortalecer la cultura escrita con el fin de que los alumnos no solo logren un mejor desempeño escolar sino que mantengan una actitud abierta al conocimiento y a la cultura.

El Programa Estatal de lectura en el estado de Hidalgo pretende mejorar el logro educativo brindando apoyo al docente con el fin de generar estrategias que propicien las condiciones para el aprendizaje, poniendo énfasis en la lectura y la escritura. Se encarga de armar un plan de actividades para las escuelas desde la dotación de material bibliográfico hasta la impartición de cursos sobre las estrategias planteadas.

⁸La Biblioteca Escolar surge en 1986, con el proyecto Rincones de Lectura, como un recurso de apoyo pedagógico que ofrece la Secretaría de Educación Pública con el propósito de que los alumnos, maestros y padres de familia dispongan de un acervo bibliográfico y recursos multimedia que favorezcan el desarrollo de la cultura escrita. Además de que los alumnos tengan una experiencia de vida que les permitan despertar el interés por los libros y su lectura.

⁹ La Ruta de Mejora Escolar es la planificación es el instrumento o recurso planteado por la Secretaría de Educación Pública y que se utiliza en el nuevo modelo de gestión educativa con el fin de cuidar los procesos educativos en las instituciones; En la ruta de mejora escolar de la escuela Primaria "Niños del Cielo", la lectura es considerada como una de los aspectos primordiales en la mejora educativa.

por parte de los docentes, de los programas instituidos sobre el fortalecimiento de la lectura en la educación primaria.

Analizar y reflexionar las prácticas de lectura dentro del aula, implicó reconocer la dimensión institucional y retomar la definición de Fierro que la conceptualiza como “una praxis social, objetiva e intencional de los docentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”. (Fierro, 1999: 21). Como se puede observar existe la interrelación entre distintas dimensiones que permiten la comprensión de la relación interpersonal y de las redes de significación que se desarrollan dentro del aula, lo que hace que el proyecto educativo vigente adquiera una particularidad. Es decir, si bien existen regulaciones normativas, administrativas y curriculares, es de suma importancia dar cuenta de la complejidad inherente de los procesos educativos, ya que son los sujetos que participan en éste, quienes les imprimen su particularidad.

En términos de Rockwell “Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza”. (Rockwell, 1995:14). Por tanto, la práctica docente no se reduce a un conjunto de técnicas puestas en práctica en el salón de clases al estar mediada por distintas dimensiones: el curricular, la normatividad y administración vigente, saberes pedagógicos, la cultura escolar de cada centro de trabajo, las relaciones que se establecen entre los distintos actores, los elementos contextuales y culturales específicos, etc.

Desde esta lógica, el docente es un profesional de la educación, quien está sujeto a normas establecidas para el desarrollo de su práctica, las cuales son resignificadas a partir de sus concepciones, representaciones y saberes que ha ido formulando; dependerá también de las aportaciones de los alumnos, de la

participación de los padres de familia, de la escuela y de las autoridades inmediatas. El docente sirve de puente entre lo que establece el currículum y las acciones de enseñanza y aprendizaje que desarrolla con sus alumnos, mismas que son producto de una red de relaciones sociales y culturales de los actores y el contexto educativo, por lo que los propósitos educativos tienden a ser modificados. El docente su “función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como esfera educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara”. (Fierro, 1999:21).

Bajo estas premisas la intención de este capítulo es introducirnos en la dimensión institucional con el fin de identificar la importancia de los programas educativos de la SEP para el apoyo de la lectura, los cuales en el discurso de la docente investigada y de la directora de la escuela nos haría suponer que cumplen su propósito. Sin embargo, en el contexto del proyecto educativo de la escuela primaria “Niños del cielo” ocupa un lugar periférico.

En la dinámica institucional entran en juego elementos e interacciones muy complejas de realidades, símbolos y significados que constituyen su particularidad. En el caso de la escuela que me ocupa, se percibe una imagen de pulcritud y condiciones adecuadas para el desarrollo del trabajo escolar. La construcción de un imaginario social entendido como lo que “cada sociedad define y elabora una imagen del mundo natural, del universo en el que vive, intentando cada vez hacer de ella un conjunto significativo, en el cual deben ciertamente encontrar su lugar los objetos y los seres naturales que importan para la vida de la colectividad, pero también esta misma colectividad, y finalmente cierto “orden del mundo”. (Castoriadis, 1989: 258). La preocupación de la directora de la escuela, la maestra Ximena, se centra en crear una imagen pulcra, atractiva y funcional de la institución. Mantener unas instalaciones adecuadas, muy bien equipadas y debidamente cuidadas en su aspecto material, a través de programas complementarios que apoyan esta idea; así como dar solución a corto plazo a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

Sobre la lectura identifiqué un discurso que la exalta y la coloca en un lugar prioritario con el cumplimiento de participación en el Programa Estatal de Lectura y con la instalación de la biblioteca escolar. No obstante, por las acciones específicas en cada caso identifiqué un sentido de control y cuantificación de las actividades, lo que se reduce a la compra de nuevos títulos para la biblioteca y a la consulta individual que realizan los alumnos sin vínculo con las actividades de aprendizaje en el aula.

A) La escuela primaria “Niños del Cielo”: Hacia la mejora material y educativa.

La escuela primaria “Niños del cielo” se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, en una de las colonias periféricas de la misma, la cual se caracteriza por ser habitada por personas que generalmente provienen de distintos municipios del estado. Es una escuela oficial de organización completa que ofrece sus servicios en el turno matutino.

Según datos de archivo e información proporcionada por la directora, la escuela fue fundada el 30 de octubre de 1997, por lo que actualmente tiene 18 años de ofertar sus servicios a la comunidad. La creación de esta escuela se realizó por la gestión de miembros de la conocida organización social denominada “Antorcha Campesina”, la cual donó el terreno e inició la construcción de cuartos de cartón, tablas y láminas, que constituyeron las primeras aulas de la institución. En sus inicios las instalaciones fueron rústicas y muy humildes, sin embargo sus avances en infraestructura llevaron un ritmo acelerado, ya que en menos de tres años de su fundación, ya contaban con aulas de primero a sexto grados, sanitarios y dirección.

Dicha organización social nombró a los docentes que se harían cargo de la enseñanza. La directora comenta: *“Ellos también nombraron sus maestros, que era de su misma gente, no le puedo decir que con preparación o sin preparación, porque en ese tiempo yo no estaba aquí.”* (E1 DIR REHL 141014 P 29 - 32). En principio, esta organización nombró a los maestros; dos años posteriores a su

fundación permitieron el ingreso de docentes asignados por la Secretaría de Educación Pública.

Los primeros tres años se dio atención a un grupo por grado, en la actualidad existen dos grupos por grado. Además que después de los tres años de su fundación se apertura el servicio para el turno vespertino. Actualmente, con base en la plantilla del personal docente, existen doce grupos, con una matrícula entre los treinta y cinco alumnos por grupo, (sólo hay uno de 36 y uno de 37), lo que hace un total de 423 escolares. Al respecto, la directora de la escuela menciona: *“ya no podemos crecer porque estamos al máximo de todo el terreno de la escuela ya no tenemos espacios para construir una aula y la SEP ya no nos autoriza construir”*. (E1 DIR REHL 141014 P 33-34).

Hoy en día, las instalaciones de la escuela, además de tener una extensión amplia aproximadamente de 5 000 m², ha tenido buen mantenimiento que la hace lucir en excelentes condiciones, ya que la infraestructura no presenta deterioro alguno. El perímetro del espacio escolar está circulado por una barda de block, aproximadamente de 3 metros de altura, estos muros están pintados de color hueso. En dicho perímetro los muros de block están intercalados con espacios de barrotes de metal, los cuales están pintados en su totalidad de color rojo óxido.

En la parte exterior de los muros de la escuela, tienen algunos trazos de los que se conocen como grafitis; al interior de los mismos muros, algunas pinturas de caricaturas, que de acuerdo a las versiones de la directora, han sido elaboradas por ex alumnos de sexto grado. También en la barda del costado izquierdo de la escuela que comunica a una calle principal, en la parte exterior hay tres pinturas murales¹⁰: Una alusiva a la buena alimentación y el cuidado de la higiene, una alusiva a la independencia de México y otra sobre los desayunos escolares que promueve el sistema DIF.

La escuela cuenta con seis módulos. La entrada principal de la institución se encuentra al poniente del espacio escolar, ésta consiste en un una reja de

¹⁰ Ver imágenes en anexos.

barrotes de metal pintada de color rojo óxido. Al frente del costado derecho se encuentra el primer módulo en donde haciendo un recorrido de izquierda a derecha podemos encontrar una bodega para el resguardo del material de limpieza del turno matutino, un aula para el programa Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la dirección de la escuela, el salón de 6° “A”, el salón del 5° “A”. En este mismo módulo se ubica la dirección y una bodega del turno vespertino.¹¹

Frente al módulo antes mencionado, se encuentra el patio cívico, es amplio y está techado de lona que cubre toda la superficie permitiendo transitar o permanecer en él sin la molestia de los intensos rayos del sol. El patio siempre permanece limpio y en buenas condiciones.

Otro módulo está junto al patio cívico del lado derecho de la entrada principal de la escuela; haciendo una descripción de izquierda a derecha, podemos observar el salón de 1° B, 6° B y 4° B; del lado derecho de éste se encuentra otro módulo cuyos dos salones son utilizados, uno como aula de medios y otro como desayunador para alumnos y docentes. Al lado derecho del desayunador se encuentra una pequeña construcción independiente que es utilizada como bodega de la escuela. En la parte posterior de este módulo se encuentra el estacionamiento; exactamente atrás del aula de medios y del desayunador. El espacio es rústico con piso de tierra. Un dato curioso es que la directora siempre deja su automóvil en la calle, menciona que lo hace para no tener dificultades al salir a una reunión, ya que sus salidas de la institución son frecuentes.

En el mismo módulo que ocupa la dirección de la escuela, en la parte posterior, se encuentran los sanitarios, los cuales están organizados en tres espacios: un espacio para las niñas, otro para los niños y otro más para el personal de la escuela; afuera de los sanitarios se localizan los lavabos que funcionan en excelentes condiciones.

Al lado izquierdo de la entrada principal de la escuela, hay una construcción de planta purificadora de agua, la cual tiene unas llaves despachadoras para la

¹¹ Ver croquis en anexos.

misma, pero por sus condiciones físicas, se nota que no funcionan, ya que no hay signos de humedad y están polvosas.

Frente a los sanitarios, también se encuentra otro módulo, en éste solo encontramos, haciendo una descripción de derecha a izquierda, el salón del 1° A, 3° A y 4° A. A la derecha de este módulo está la biblioteca escolar que es una aula independiente, no muy amplia, pero en buenas condiciones con un solo acceso, tiene ventanas amplias que permiten una adecuada iluminación y ventilación. En la parte posterior de este módulo, hay un pasillo con piso de concreto, en este espacio hay una fila de cuatro mesitas con sus asientos también de concreto, estas están separadas por aproximadamente tres metros de distancia entre una mesa a otra. Junto a este pasillo, se localiza otro módulo donde están los salones de 3° B y 5° B; cuyo acceso de sus salones están en la parte posterior. Frente a éstos, está el módulo donde se ubican los salones de los grupos de 2° B y 2° A; aquí es donde termina el espacio de la escuela, en contra barda se localiza el preescolar.

Todas las aulas están pintadas tanto de su espacio interior como del exterior. En la parte inferior de las paredes, aproximadamente con una altura de 80 cm, están pintadas de color anaranjado y en la parte superior de color hueso. Las puertas y las ventanas de los salones tienen protecciones de herrería pintadas de color blanco. Los corredores de las aulas son espacios amplios y limpios, donde, en ocasiones se pueden ver caminar alumnos y el personal docente, así como al personal de asistencia, sin obstaculizar el tránsito. Junto a estos corredores existen pequeñas áreas verdes o jardines circulados con un pequeño cercado de metal con pintura blanca y en su interior se observan pequeños arbolitos y también hay hierba en crecimiento.

La escuela luce limpia y bonita en todos sus espacios, la distribución de cestos de basura en diferentes puntos, ayudan para ello. En el costado derecho de la entrada principal hay árboles grandes y frondosos que protegen del intenso calor por los rayos del sol. De acuerdo a versiones de la directora de la escuela, las instalaciones son compartidas por el turno vespertino; sin embargo, cada turno

tiene su propio personal directivo. Adicional a lo citado, los espacios complementarios lucen igualmente bien cuidados: sanitarios, espacio de intendencia, estacionamiento, patio cívico, las mesitas y sillas de ornamento y descanso colocadas estratégicamente bajo la sombra de grandes y frondosos árboles que dan un ambiente de tranquilidad. Invariablemente todo el establecimiento siempre luce limpio, para ello existe una distribución de cestos de basura en distintos espacios.

La directora expresa su interés por tener una escuela en excelentes condiciones como parte del servicio que brinda la institución. Resalta la idea de equipamiento, orden, pulcritud y mejora para que luzca hermosa y agradable. Como docente externo a la institución solicita mi opinión sobre ésta cuando inicié el trabajo de campo:

- Ximena: ...aquí está el espacio para que observen, pero como sugerencia me digan qué podemos mejorar. Pues yo creo que podemos mejorar a partir de lo que se observe; yo sé que no viene en plan de crítica, pero de repente, yo creo que la intención de todos es mejorar el servicio que ofrece nuestra escuela. (1-CHAIN REHL061014 P 5).

El énfasis en el aspecto material del establecimiento me sugiere la preocupación de la directora Ximena por conservar una institución donde prevalece el orden y el mantenimiento permanente de las instalaciones.¹² A partir de la infraestructura la escuela se proyecta como una institución bien cuidada. Además con posibilidades de seguir mejorando. Al hacer referencia de “mejorar el servicio” hace alusión al aspecto educativo. Lo relacionado al aprovechamiento escolar de los alumnos por medio del incremento y mejoramiento de oportunidades educativas que ofrece para la comunidad.

La directora Ximena es una mujer adulta joven, de cuarenta y siete años de edad con una antigüedad de veintidós años en el sistema educativo. Ella se caracteriza a sí misma como una *líder de trabajo dentro de la institución, dinámica e inquieta*

¹² Ver fotografía en anexos.

cuyo propósito es cumplir con todas las actividades que tiene pendientes, desde las exigencias oficiales hasta las que se generan en el trabajo cotidiano de la institución. Entre sus principales preocupaciones se encuentran: *organizar y apoyar al personal administrativo y docente en el cumplimiento de sus tareas, asimismo tratar que en todo momento su personal se mantenga trabajando*. Esta dinámica se advierte en la organización general de la institución y en el clima de trabajo que genera, donde invariablemente muestra un trato amable, de apertura y optimismo con las personas.

Para la maestra Ximena es importante trabajar sobre un proyecto escolar. Éste se sostiene en su interés por lograr la mejora material y de servicios educativos para la institución. Para ello, ha invertido gran parte de su tiempo en inscribir a la institución en programas que ayuden a desarrollar este proyecto. “...*estamos en escuela sustentable, estamos en escuelas de calidad, estamos en escuela segura, tenemos varios programas.*” (OBSP REHL08102014 P 9).

La infraestructura no es la única preocupación para colocar a la escuela en un nivel de reconocimiento. La directora de la escuela no desaprovecha la oportunidad de tener apoyos educativos complementarios del exterior; siempre está al pendiente de oportunidades donde la escuela sea reconocida por otros grupos ajenos a la institución.

- Ximena: Hay un abuelito, que es maestro jubilado, él habla náhuatl. Entonces, como es abuelito de unos niños del grupo, la maestra invitó al maestro que viniera a darles una clase (...). Empezamos con una pequeña plática, una pequeña clase que se convirtió en una práctica constante. Hablo del ciclo escolar pasado, parecía interesante que el Centro Estatal de lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) supiera lo que se estaba haciendo. Es rescatar lenguas de nuestras culturas. Entonces yo invité, hablé al CELCI y les dije que los invitaba a la escuela para que vieran qué clase se estaba haciendo con los niños; ellos vinieron, observaron, nos trajeron más videos para que los niños conocieran cómo eran otras culturas, otras lenguas de nuestro país, y de ahí fue el contacto que empecé a establecer

porque los invité; después ya nos vinieron a dar un tallercito a fin de curso sobre la multiculturalidad. En este año está dentro de nuestro plan volverlo hacer, volverlos a invitar, porque tenemos por ahí algunos temas donde queremos seguir. (E1 DIR REHL 141014 P 7-8).

Advierto, que la inquietud de la maestra Ximena es lograr que la escuela incremente las oportunidades para abordar temas que la coloquen en un lugar de reconocimiento ante la comunidad. Se apertura en buscar y concretizar acciones que permitan involucrar la participación de los alumnos y docentes; en este caso con el tema de la interculturalidad. Brindar servicios de distintos tipos para que la comunidad se dé cuenta de que se está trabajando hacia una educación integral, que no se escatiman esfuerzos para abordar temas en forma complementaria.

En una de las charlas que tuvimos, la directora de la escuela me comentaba, que hace falta fortalecer las relaciones armónicas entre los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, promover la convivencia escolar; por tal motivo, a partir del tema de la interculturalidad, busca promover el respeto hacia las diferencias individuales de los alumnos y los docentes mediante acciones que permitan el contacto directo entre los sujetos, quienes comparten sus pensamientos, sus emociones y sus sentimientos. Trata de promover acciones de convivencia sana y armónica. Estas acciones logran atraer las miradas de las familias y los visitantes. De esta manera la maestra Ximena, a través de su proyecto, pretende que la escuela logre una posición privilegiada en la sociedad.

Desde el punto de vista de la directora, el propósito de la escuela consiste en desarrollar acciones visibles para la comunidad. En el tema de la interculturalidad es una oportunidad para atraer apoyo externo al proyecto educativo que promueve en la institución. Aspira que la escuela cumpla su función social desde lo que establece un programa de estudios.

- Ximena: ... parte de una necesidad de la escuela, de conocer más cuál es nuestra función, de conocer un poco más el papel de la escuela, el papel que la sociedad espera de la escuela de acuerdo al enfoque y la visión del plan de estudios. Es un principio pedagógico que sustenta el plan, allí dice

atención a la diversidad. (...) no recuerdo en qué artículo, donde habla de que México es un país multicultural, entonces, esa idea, no ha aterrizado en la mente (...) de muchos maestros y por lo tanto en la escuela a veces hay discriminación a veces no hay atención para esa diversidad. (...) A veces pienso que la escuela no está capacitada para dar esa atención a la diversidad, es difícil. Sin embargo, si profundizamos un poquito en estos conceptos, en esta visión, en ese enfoque, pues igual a la mejor no seremos expertos en la materia pero tendremos una idea más de cómo dar la mejor atención a los niños, aunque pues yo creo que nunca se llega a la perfección. (E1 DIR REHL 141014 P 3-4).

El Plan de Estudios hace hincapié en la promoción y el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural, como uno de los doce principios pedagógicos que ahí señalan.¹³ Las acciones de inclusión que llevan a cabo en la escuela se abordan como actos de concientización donde se promueven relaciones de respeto y armonía por iguales entre los sujetos. La mayor inquietud como proyecto de escuela, radica en crear una institución abierta a la diversidad lingüística, cumplir uno de los principios pedagógicos, dar cuenta de resultados y fomentar un el trabajo armónico y de respeto.

Esta proyección, desde la voz de la directora de la escuela, no puede darse sin un vínculo positivo entre los sujetos. La interculturalidad habrá de concretarse en una convivencia sana. Ésta aparece como una de las preocupaciones que habría de considerarse para complementar esta imagen de pulcritud de la institución. *“más que el atraso escolar una de las problemáticas son las dificultades que tenemos para una convivencia sana, armónica, este, adecuada (...). Una de las competencias es saber convivir y como una de las prioridades educativas en el*

¹³ “los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.” (Plan de Estudios, Educación Básica, 2011: 35)

sistema básico de mejora a nivel nacional es, que los niños aprendan a convivir". (E1 DIR REHL 141014 P 9).

Convivir en armonía entre todos los miembros que comparten un espacio educativo es uno de las principales problemáticas atendidas por el proyecto escolar. La directora anhela la necesidad de compartir un espacio de interacciones, sanas, respetuosas, armónicas y agradables. Esta postura coadyuva la idea de tener una escuela de mayor serenidad y menores conflictos entre sus integrantes para brindar mayores posibilidades de aprovechamiento escolar.

A pesar de los esfuerzos por mantener una escuela centrada en la mejora tanto lo material como lo académico, existen alumnos con rezago educativo, pues son casos con necesidades educativas especiales. Al respecto, la directora asume el compromiso para atender estas situaciones a través de programas que le brindan personal especializada para hacer frente a estas problemáticas.

- Ximena: También tenemos el apoyo de USAER. De acuerdo al diagnóstico de inicio de ciclo se detecta alumnos con necesidades educativas especiales y se trata de apoyarlos una vez por semana. Para ello asisten a la escuela, una psicóloga, un terapeuta de lenguaje, una maestra y una trabajadora social. (CHAIN 3 REHL081014 P 4).

Este programa refuerza las acciones que emprenden los docentes al interior del aula en los diferentes grados escolares. Con ello, también se promueve la inclusión de alumnos con capacidades distintas a los demás. Se valora sus deficiencias y se atiende las dificultades de aprendizaje que presentan. También fortalece la aspiración de mejorar el servicio de la escuela, ya que al apoyarse de personas especializadas las familias de la comunidad despiertan un interés por mandar a sus hijos a esta escuela, ya que se pensaría que brinda mayores oportunidades en la atención de las problemáticas detectadas.

Los servicios de USAER también son aprovechados para atender a los alumnos con dificultades en la lectura, específicamente en la consolidación de la misma. Al

identificar alumnos con esta situación son canalizados para ser atendidos de manera individual por personal de este programa.

- Ximena: Primero nos propusimos identificar a los alumnos que aún no consolidan la lectura de los grados de segundo a sexto (...), porque tenemos niños que leen en primero y segundo. Pero también en tercero tenemos niños que no están al nivel que deben de estar, entonces nos falta consolidar muchas cosas, identificarlos, ¿para qué?, para trabajar con ellos obviamente, luego canalizarlos, de acuerdo a su estilo de aprendizaje, a USAER (1-CHAIN REHL061014 P 9-10).

La estrategia que tiene la directora para los alumnos que presentan dificultades en la lengua escrita, incluyendo las matemáticas, es canalizarlos a las sesiones de USAER para que trabajen con ellos de manera individual. El interés está puesto en agilizar los avances de los alumnos con esta situación, con el fin de lograr un nivel de aprovechamiento escolar aceptable. Uno de los objetivos planteados por la directora respecto a las habilidades de lectura “... *hacer un replanteamiento con alumnos que no alcanzaron los objetivos, promoción de la lectura en voz alta, producción de textos. Son algunas acciones que tenemos...* (1-CHAIN REHL061014 P 10).

El proyecto que plantea la maestra Ximena, es mejorar las condiciones físicas y ampliar los servicios educativos de la escuela. Para lograrlo, se ha centrado en gestionar programas de apoyos externos: Escuelas de calidad, escuela segura, escuela sustentable, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centro Estatal de Lenguas y Culturas indígenas (CELCI). Estos programas fortalecen la idea de una proyección de escuela que garantiza el servicio a la comunidad. Para concretizar esta aspiración, el trabajo interno, a partir de apoyos externos, es promover mejoras constantemente tanto en infraestructura como en el servicio educativo.

B) “Es que está cerrada la biblioteca”: Segmentación de su función con los procesos de aprendizaje.

La biblioteca escolar no ha sido un tema ignorado dentro del proyecto que la institución se ha planteado, existe la preocupación por disponer de un espacio de lectura en buenas condiciones y con un acervo bibliográfico amplio. La dirección ha tenido una gran preocupación para contar con una biblioteca escolar en buenas condiciones físicas, y presentable. La idea de la directora es mantener una escuela bien equipada, por lo que busca la manera de obtener recursos para lograrlo.

Con relación a la biblioteca escolar como parte del servicio de la institución, la directora manifiesta: “... *La biblioteca la construimos nosotros con recursos de padres, no la construyó la SEP, la equipamos nosotros, la SEP solo nos dio libros; pero bueno ya es ganancia...*” (E1 DIR REHL 141014 P 24). Como primer paso fue disponer del espacio y del acervo bibliográfico. Es admirable el esfuerzo invertido para lograr gestionar y construir una biblioteca escolar como parte de un proyecto interno de la institución.

La pretensión es disponer de un espacio equipado, atractivo, con materiales bibliográficos actualizados lo que ha llevado a la escuela a comprar libros de diversas editoriales. No todos los materiales se ubican en la biblioteca, los más atractivos se mantienen en resguardo en la dirección de la escuela. Así lo manifiesta la maestra Brenda¹⁴ encargada de la comisión de lectura.

- Brenda: Lamentablemente los libros que se compraron se quedaron en la dirección, precisamente porque los niños no tienen el cuidado adecuado con ellos; entonces esos son los que ahorita estamos dando a conocer. (E1 CLECT REHL280915 P 32).

Es notable la preocupación para dotar de suficiente material bibliográfico a la biblioteca como espacio de lectura, incluso se hace con recursos propios de la escuela. Estos materiales son resguardados en la dirección, lo que disminuye la

¹⁴ Brenda es el nombre ficticio de la maestra encargada de la biblioteca de la escuela.

posibilidad de ser leídos. A pesar de que los libros se dan a conocer públicamente, de alguna forma son materiales restringidos por el cuidado de que sean maltratados. Cuando la maestra Brenda menciona: “*son los que ahorita estamos dando a conocer*” refiere, que las actividades que se promueven son para presentar el material disponible, que los alumnos conozcan los títulos disponibles e invitarlos a que los lean.

Los propósitos de la educación básica, con relación a la promoción de la lectura, es que “los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales. (Programa de estudios de tercer grado, 2011:15). A partir de este planteamiento la promoción de la lectura no se reduce a una invitación para que los niños lean; en ambos documentos se señala con claridad la promoción de una lectura reflexiva, participativa y dinámica tanto en las aulas como en la escuela, que permita a los alumnos involucrarse en una serie de experiencias individuales y colectivas con diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos. De esta manera se estarían promoviendo las prácticas sociales del lenguaje, en el entendido de llevar a cabo acciones que se aproximen a la vida social de los alumnos.

No obstante, por la naturaleza de los propósitos de la directora y de la profesora responsable de la biblioteca escolar, ésta es concebida como un área inactiva dentro de la institución, más que un espacio de oportunidades para fomentar y promover el hábito de la lectura entre los alumnos. El interés está enfocado al equipamiento, la movilización de recursos que transformen la imagen del espacio en un lugar atractivo y equipado con libros, pero que, paradójicamente casi siempre se encuentra cerrado. No se promueven acciones que permitan a la comunidad escolar involucrarse activamente en actividades de lectura. Por comentarios de la maestra Brenda, esporádicamente los alumnos, solicitan el préstamo de algún libro. Tal parece que es a partir de un interés personal y no promovido por los docentes o la dirección de la escuela, cuya recomendación se reduce a la invitación para lean el mayor número de libros.

- Brenda: Nuestros proyectos fueron primero, identificar eh ¿Cuántos alumnos teníamos de ingreso diario? ella me dio un registro, ella tenía un programa bien establecido en la biblioteca en el cual registraba todo, y a fin de bimestre veíamos quiénes eran los grupos y los niños que más leían. A estos alumnos o grupos se les reconocía en el programa cívico, se les daba mmm, pues un pequeño presente; eso lo gestionábamos con la directora., nos daba por ejemplo libros. A la hora del programa cívico se nombraban a los niños y se les daba el libro, eso como que motivaba más a leer. (E1 CLECT REHL280915 P 4-5).

En el fragmento anterior, la maestra Brenda hace alusión a las funciones que desarrollaba una persona en la biblioteca escolar, quien era una madre de familia voluntaria que estuvo apoyando a la escuela durante año y medio, después por cuestiones personales se retiró. Con este dato se entiende que la biblioteca escolar se reduce al espacio equipado donde los alumnos pueden llevarse un libro para leer en su casa y premiar a los niños que tengan el mayor número de textos leídos. Los alumnos que logran leer la mayor cantidad, se les entrega un reconocimiento. Estas acciones se centran en conocer quien lee más. Esta práctica de lectura se individual, al no ser recuperada la experiencia al interior del grupo investigado.¹⁵

En el discurso de la directora identifiqué su interés por dotar a la institución de material bibliográfico, aunque algunos de éstos queden bajo su resguardo para que no sean maltratados por los niños.

- Ximena: Por ejemplo festejamos el día del libro, este por ejemplo presentamos los libros nuevos; (...) Me llegaron libros nuevos (Muestra una cajita que contiene libros), esta cajita trae poquitos libros, la verdad no sé cuántos libros trae, no la he abierto, pero ha de traer por mucho unos quince libros, son poquitos. ¿Qué hace la maestra? le da un libro a cada uno de sus niños, lo leen y los niños presentan en pocas palabras, “este

¹⁵ En las observaciones realizadas dentro del grupo y en las entrevistas realizadas no identifiqué la recuperación de las experiencias de los niños con los textos solicitados en la biblioteca escolar.

libro se llama así, habla de esto, les invito a que lo lean”, con eso ya. (...) Otra cosa, manejan sus reportes, sus tarjetas de reportes de lectura; lo que más me gustó, lo que no gustó. También manejamos la credencialización en toda la escuela. Es gratuita, no se les cobra su credencial, para que los niños tengan el derecho de pedir un libro y llevárselo. (E1 DIR REHL 141014 P 25-26).

La dinámica identificada en la escuela, al llevar a cabo eventos de esta naturaleza genera un impacto positivo para los integrantes de la comunidad escolar. La promoción de la lectura se concentra en la adquisición de materiales, en la mejora del inmueble, en garantizar, a través de la credencialización, la operación de la biblioteca y en la invitación a la lectura. No observé un proyecto pedagógico impulsado desde la dirección o bien por la maestra Brenda, encargada de esta comisión, para promover, fomentar y potenciar a la biblioteca como un espacio de consulta, donde tanto los alumnos y los docentes se acerquen para el desarrollo de sus actividades. La comisión de la biblioteca escolar asume la relación con este espacio como control de los textos leídos.

Uno de los eventos a que hizo referencia la profesora Brenda fue el festejo del día del libro¹⁶ que se lleva a cabo de acuerdo a las fechas establecidas oficialmente, como el día internacional del libro. En el caso de la escuela donde se hace la investigación, en este día entre otras actividades, se hace un reconocimiento público a los alumnos que se llevaron una mayor cantidad de libros para leer de manera individual.

- Brenda: Sí, cuando es lo del día del libro les dábamos una paletita, les dábamos a conocer esas fechas importantes sobre el día del libro. Les dábamos también ¿Cómo se llaman estos para ponerle a los libros?

¹⁶El 23 de abril, es establecido por la UNESCO como el Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor. En todo el mundo, los Estados Miembros de la UNESCO celebran este día en el tenor de que el poder de un libro, transmite la cultura de los pueblos y sus sueños de un futuro mejor. (<http://www.unesco.org/>).

Separadores de libros, les dábamos para que pues ellos se los llevaran. De hecho también este se pidió mucho hace un año, que los libros no se perdieran, cuando se daban a domicilio, se daba cierto tiempo, tres días para que ella pudiera leer el libro, si el libro era perdido o cualquier situación, el niño lo tenía que reponer, también los maestros. (E1 CLECT REHL280915 P 10-11).

En el evento del día del libro, a los alumnos o el grupo que consideran lector, se les entrega un premio, algo simbólico por haber logrado leer la mayor cantidad de libros. La gestión realizada por la profesora Brenda refiere a la entrega de algún detalle o reconocimiento a los niños lectores. Lo anterior me sugiere que la actividad está centrada en la invitación y reconocimiento a la lectura. Desde este espacio no se impulsan actividades que promuevan la práctica de la lectura inherente a los procesos educativos que se desarrollan dentro de las aulas, al menos así lo identifiqué, a partir del trabajo de observación realizado en el tercer grado.

La preocupación que actualmente se expresa en la institución es que no hay alguna persona que permanezca en la biblioteca, esto hace que sea un espacio cerrado para los alumnos y docentes. Hasta el momento es un espacio en desuso, un espacio sin acceso. De acuerdo a las versiones de la maestra Brenda, encargada de la comisión de lectura, esta situación de que no haya una persona responsable de la operación permanente de la biblioteca provoca un caos en la organización y el préstamo de los libros. Esta situación ha repercutido en los alumnos que visitan la biblioteca, tal como lo manifiesta la maestra Lupita¹⁷.

- Lupita: Pero bueno, algo que vi hablando de lo negativo, algo que si les pesaba mucho a los niños era decir: “Maestra es que está cerrada la biblioteca” “Pero, hígole mi amor espérame tantito, pues ya después van a abrir” (...) al no haber una persona de planta, en esa lectura libre, que generalmente es en el recreo. Yo les decía: “Miren, procuren que entrando

¹⁷ Lupita es el nombre ficticio de una maestra de segundo grado que casualmente participó de manera breve en la entrevista con la maestra Brenda, encargada de la comisión de lectura.

a la clase, si es que van a entregar un libro o van por uno, bueno vayan o a la mejor a la salida para que no quede entre clases”. De repente tiene que ver en la clase porque, o sea ellos están “quiero ir a la biblioteca, quiero ir a cambiar el libro” o “voy a dejarlo” y de alguna manera de repente los desconcentró, (...) en esa parte si fue lo que más les costó a mis niños, que estuviera cerrada. (E1 CLECT REHL280915 P 24-25).

La idea que se recupera en este fragmento es que el funcionamiento de la biblioteca escolar depende de la existencia de una persona responsable de ésta. Mientras no la haya, la biblioteca se mantendrá cerrada. Consideran que dicha situación ha repercutido negativamente. Asumen que como docentes no pueden hacerse cargo de su funcionamiento porque se encuentran ocupados en las aulas. Esta reflexión me hace suponer que no planean actividades relacionadas con el uso de los materiales existentes en la biblioteca. Por ello, me atrevo a afirmar que la biblioteca se ha convertido en un espacio bonito y bien equipado, pero que no funciona para los propósitos de apoyo a los procesos educativos.

Los alumnos que tienen la inquietud de leer un libro, lo hacen por iniciativa propia. Las pocas veces en que la biblioteca está abierta se acercan a ésta y adquieren el libro de su agrado. La persona, quien en ese momento está como responsable, se encarga de registrar el préstamo y la recepción de los libros utilizados. Últimamente este espacio se ha mantenido cerrado, ha sido un recurso pasivo, inactivo, por lo que la promoción de la lectura se limita, ya que no se implementan actividades que permitan que los alumnos se interesen en ella.

La biblioteca de la escuela carece de un proyecto de trabajo que permita explotar los recursos con que cuenta. No es vista como un recurso para el aprendizaje que brinde los elementos necesarios que complementen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es asumido por la comunidad escolar como un espacio independiente. De acuerdo a las versiones de la maestra Brenda, la comisión de lectura, no tiene la función de abrir la biblioteca y atender a los alumnos que necesiten un libro, o algún docente que desee llevar a cabo unas actividades al interior de la misma. Su función se limita en proponer actividades que permiten

que los alumnos tengan ese contacto con los libros de manera general. Las pocas actividades impulsadas como parte de la comisión fueron abortadas debido a la falta de tiempo.

- Brenda: ... si se estaba trabajando con ella un proyecto anual, en donde cada mes designábamos actividades que pudieran llamar la atención de los niños. Se trabajó una temporada pero, por la cuestión del tiempo ya no se pudo seguir con ese trabajo, precisamente porque yo soy maestra frente a grupo, entonces lamentablemente no podemos estar aquí al cien por ciento. (E1 CLECT REHL280915 P 2-3).

Este comentario sugiere que no existe un plan de trabajo, con algún propósito, estrategias y actividades a desarrollar de manera colegiada con el resto del personal docente. La docente responsable de la comisión de lectura delimita claramente su función y deslinda su comisión de abrir o cerrar la biblioteca escolar. Asume que el compromiso de los docentes está en el aula. Al mencionar "*no nos da tiempo de estar aquí*", hace referencia que su función principal es atender a los alumnos en el salón de clases, por lo que, al no haber personal ni un proyecto de trabajo sobre ésta, deciden dejarla cerrada. En consecuencia, el funcionamiento de la biblioteca escolar es un asunto no relevante, al menos en el momento de la investigación, en este espacio escolar. El interés se centra solamente en la adquisición y el resguardo de materiales.

La biblioteca escolar, no es vista como un recurso estrechamente relacionado con los procesos educativos de fomento a la lectura; como un recurso para el aprendizaje, sino como un elemento aislado.

- Brenda: El programa, bueno la biblioteca es como algo más individualizado. En el programa de lectura estamos como más organizados en equipos, porque se meten estrategias. Ahorita con el Consejo Técnico Escolar ya se hace un proyecto a nivel escuela y se van dando algunas estrategias para irlos motivando. (E1 CLECT REHL280915 P 4).

En este fragmento se puede entrever que la maestra concibe a la biblioteca escolar y la comisión de lectura con dos funciones distintas. La primera la concibe como un espacio físico donde permanecen los libros, la cual debe tener un encargado para que lleve un control de los libros que los alumnos solicitan. Se centra en invitar a la lectura individual, ya sea en la escuela o en el domicilio de los alumnos. En el segundo, se refiere al equipo de trabajo conformado por los docentes, quienes, de acuerdo a lo que la maestra menciona, proponen algunas acciones para la promoción de la lectura, centradas en la motivación para la lectura individual.

Partiendo de que la promoción de la lectura, desde lo prescrito en el currículum oficial, el cual establece que el propósito de la misma es que los alumnos lean bajo la premisa de interpretar, comprender y compartir sus experiencias lectoras; lo que argumento en el desarrollo de este capítulo es una preocupación sobre la mejora material y de programas de apoyo a lo educativo, donde la lectura no tiene un lugar importante. En este contexto, se concibe a la biblioteca escolar, solamente como el espacio físico, que si bien cuenta con un acervo bibliográfico suficiente, no es utilizado por carecer de una persona que se haga cargo del mismo. Además de identificar la carencia de un proyecto de trabajo que se articule al Programa de Lectura y que impulse a nivel institucional la promoción de actividades de lectura, que permitan el logro de los propósitos para los cuales fueron creados.

Puedo concluir que la organización y dinámica de la escuela “Niños del Cielo”, parte de un proyecto escolar cuya aspiración se centra en el interés por proyectar una escuela de vanguardia, con instalaciones amplias y funcionales; además de la búsqueda de apoyos institucionales. En el caso específico del Programa Estatal de la Lectura y sobre la biblioteca escolar, son poco operativos y reconocidos en la institución ya que no existe una articulación entre estos apoyos. La promoción de la lectura queda reducida a la invitación individual de los alumnos, por hacer una publicidad constante de nuevos títulos, darle mantenimiento a la biblioteca escolar

y reconocer públicamente a los alumnos lectores. Paradójicamente la biblioteca escolar es un espacio que invariablemente se encuentre cerrado.

CAPÍTULO II

AMBIENTE REGULADOR EN EL TRABAJO DEL AULA

La construcción de la imagen positiva de la escuela primaria “Niños del Cielo”, como un espacio organizado, funcional y dinámico funge como el contexto inmediato de lo que sucede dentro de una de las aulas. El propósito de este capítulo es introducirnos al ambiente de trabajo construido por la maestra Ángeles, docente responsable del tercer grado donde llevé a cabo la investigación, en donde prevalecen algunos rasgos tales como, mantener ocupados a los alumnos, el trabajo en solitario, el control del tiempo y la emisión de juicios de valor sobre el trabajo realizado. En su conjunto nos remite al currículum oculto, entendido como aquellas acciones, actitudes, posturas que asumen los sujetos, que a pesar de que no están prescritos, saltan a la vista en el trabajo del aula y que dan sentido y contenido al clima y al ambiente de trabajo en el que se desarrollan cotidianamente las actividades escolares.

Al respecto Jackson refiere que “La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto (y que cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela”. (Jackson. 1991: 73). Este currículum oculto prevalece en el aula de manera implícita y adquiere un peso significativo que sirve de telón de fondo en la comprensión de las prácticas de lectura que me interesó documentar. En las actividades planteadas para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje subyacen una serie de acciones y sucesos ocultos que son parte del mismo. Los niños aprenden a ser alumnos en un ambiente de control, a obedecer y a ser evaluados por el maestro, por los compañeros, incluso por ellos mismos.

El control del tiempo, la evaluación, la distribución de los materiales, el respeto de los turnos o la espera, son parte de la organización y funcionamiento del salón de clases. “Es obvio que resultan necesarios algunos tipos de control para alcanzar

los objetivos de la escuela y evitar el caos social". (JACKSON. 1991: 53). Muchas vivencias que prevalecen en el aula, ni siquiera son perceptibles por los ojos de los sujetos; sin embargo están implícitas y son parte de la realidad escolar, donde el comportamiento, los premios y castigos están estrechamente relacionados con el triunfo o el fracaso de los alumnos.

Al respecto existen dos estructuras de las cuales se generan acciones encaminadas a resolver las preocupaciones centrales de la maestra para el desarrollo de las actividades escolares. De acuerdo a los planteamientos de Erickson (1982), se trata de la estructura de la tarea académica y la estructura de participación social. Ambas se centran en lograr los propósitos que la escuela se plantea; en la primera la preocupación se centra en las actividades de enseñanza y en la segunda en propiciar un clima de organización y de control para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje y evitar el caos al interior del aula.

En el caso que me ocupa, la maestra Ángeles ha construido un estilo de trabajo, éste entendido como formas y características específicas de enseñanza que se ha ido definiendo a través de su formación y experiencias docentes durante el proceso de su ejercicio docente. Se advierte la relevancia de regular y generar una dinámica mediante la promoción del orden, la organización y las actitudes que los alumnos deben asumir. Logré identificar una gran preocupación por ciertas condiciones propicias del quehacer docente, que desde su punto de vista podrían "favorecer" el aprendizaje de los alumnos.

Existe un interés en que los alumnos realicen sus actividades en silencio y en solitario, una preocupación por el uso productivo del tiempo y un ambiente evaluador en el aula. La preocupación por el aprendizaje de los alumnos, está precedida por la creación de un ambiente que favorezca el desarrollo óptimo de las clases, controlar el grupo, regular el clima de trabajo que facilite el desarrollo de los contenidos de aprendizaje. Lo anterior se refiere a lo que Delamot refiere como "La estrategia del profesor es, antes que nada, hacer explícitas sus expectativas sobre la clase, y plantearlas y replantearlas frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y la conducta de los alumnos se hacen, en

primera instancia, por medio de la expresión de sus modelos esperados”. (Delamont, 1984: 99).

El ambiente de trabajo en el salón de clases y el interés por mantener un clima propicio para la actividad escolar, surge como una imposición de la docente, con el fin de que las actividades se lleven a cabo sin dificultades. Sin embargo, las relaciones e interacciones de los actores no son uniformes, existe una “variabilidad en las relaciones entre la forma conductual y el significado intencional en la interacción en el aula. Además se descubren, de forma reiterada, patrones localmente distintivos de identidad social representada: de los status ejercidos y sus correspondientes relaciones de rol.” (Erickson, 1989: 228). A partir de este planteamiento asumo que las relaciones e interacciones sociales que se generan al interior del aula mantienen una complejidad cuyos sentidos y significados no siempre son coincidentes. Los pensamientos y las concepciones de los sujetos son distintos. A pesar de este esfuerzo por lograr un clima de trabajo por iguales, es un acto que trae repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A) La maestra Ángeles: Su estilo regulador de trabajo.

La maestra Ángeles es relativamente joven, de 43 años de edad y 21 años de servicio. La maestra, menciona que llegó al nivel 7D de carrera magisterial.¹⁸ Durante las visitas a su grupo noté que su forma de vestir varía, en ocasiones viste con trajes de tonos bajos y en otras viste un poco más casual. La maestra Ángeles refleja un rostro de seguridad y firmeza al momento de entablar alguna conversación. Su mirada es dominante; sin embargo escucha con atención, es amable y accesible en las conversaciones.

La maestra Ángeles atiende el tercer grado grupo “A”, para hacerlo organiza su tiempo para desarrollar sus actividades escolares, pocas veces la vi conversar con

¹⁸ El programa de Carrera Magisterial estuvo vigente de 1993 a 2013, en este último entró en vigor la Ley General del Servicio Profesional Docente dentro del marco de la Reforma Educativa. Dicho programa consistió en un escalafón horizontal a través del cual los docentes, directivos o apoyos técnicos transitaban por cinco niveles educativos que les permitía seguir en su misma función con un incremento económico.

algún compañero durante el horario de trabajo. En opinión de la directora la maestra es muy dedicada a su trabajo y los resultados de los alumnos de este grupo han sido muy favorables.

- Ximena: “En el tercer grado grupo “A” tenemos una maestra que es muy creativa, es dinámica y entregada a su trabajo, los resultados de los alumnos son sobresalientes, por lo general siempre pasan la media nacional. (2-CHAIN REHL071014 P 2).

La elección de este grupo tuvo relación con este comentario, ya que me interesó observar el trabajo de una docente considerada como excelente. Después de trabajo realizado puedo afirmar la responsabilidad en su trabajo. No obstante, un análisis más profundo me permite identificar que el éxito de su trabajo se basa en el control permanente del grupo, en una rutina de trabajo que no permite la pérdida del tiempo y el asumirse como un modelo a seguir.

La maestra es casada, tiene dos jovencitos en la secundaria y un pequeñito en el preescolar. Esta situación hace que organice su tiempo para atender la doble obligación que en ella recae, el trabajo docente y el hogar.

- Ángeles: ... Yo me disfrazo a las siete de la mañana de maestra, vengo, trabajo, me entrego al cien porque trato de hacerlo al cien y me salgo a la una y media. Ya me disfracé de ama de casa, termino mis actividades y a las, qué le parece a las ocho o nueve de la noche, me vuelvo a disfrazar de maestra para hacer o para revisar; porque yo si trato de revisar a ver si hay otra cosa o implementar algo y (...) otra vez o sea, es mi rutina. (E1 D REHL050215 P 34 - 35).

Puedo identificar que la maestra está muy atenta en el uso del tiempo, tanto en las actividades escolares y en el hogar, es una persona que asume la responsabilidad y el compromiso de atender ambos roles, maestra y ama de casa. Es organizada y sistemática, trata de sacar a flote cada una de las encomiendas escolares, esto implica la idea del uso productivo del tiempo, para cumplir con la doble responsabilidad que ella asume.

Su nivel actual de preparación es de maestría, aunque no llegó a titularse “*Terminé la licenciatura y después me fui al, a la maestría.*” (E1 D REHL050215 P 3). Menciona que no logró hacerlo por la falta de tiempo. Cuando cursaba el posgrado atendía a su familia y sus hijos eran pequeños. La maestra ha tenido una formación normalista, estudió su licenciatura en el Centro Regional de Educación Normal, en Pachuca. Hgo.

- Ángeles: A mí me tocó (...) el anterior, si no me equivoco era el Plan 1972, eran los planes que se trabajan en primaria. Pero cuando yo iba a salir es cuando, (...) se dio la reforma, nos empezaron a empapar, con el nuevo Plan 1993, exactamente en el último año. (...) A nosotros, todavía nos tocó los gruesos que tenían las indicaciones para el maestro y que tenían así como papel ¿Cómo se llama? el revolución algo así. Venían las indicaciones, todo, ya venía todo, si, nos tocaron esos. Pero ya en el último año nos empezaron a empapar del nuevo plan. (E1 D REHL050215 P 4-5).

El plan de estudios 1972, obedece a una lógica de la tecnología educativa. (Objetivos generales, particulares, específicos y el desarrollo de actividades) la mayor preocupación en este modelo es el contenido. En el caso del Plan 1993, su propósito se centra en la adquisición de conocimientos y habilidades en los alumnos, como recursos prioritarios para enfrentar los retos en la sociedad. A pesar de que ambos planes tienen gran influencia en el estilo adoptado por la maestra Ángeles. Estos primeros años fueron a partir de lo que señala el Plan 1993, la adquisición de conocimientos y habilidades como prioridad para el desarrollo educativo de los alumnos. En cierta forma esta idea se mantiene arraigada en la docente, pues su mayor preocupación es que sus alumnos se mantengan atentos en la adquisición de los mismos, procura siempre que se caractericen por su tranquilidad en el trabajo constante, sin distracciones, como una forma de cimentar nuevos conocimientos.

Durante sus primeros años de servicio aprovechó los diferentes cursos de actualización: “*regularmente cada año me voy a los cursos de actualización.*” (E1 D REHL050215 P 3). Además tuvo la idea de no quedarse estancada con una

licenciatura, sino que durante la práctica opta por actualizarse y hacer un posgrado. La maestra Ángeles asume que un docente debe tener una formación constante, la preparación académica y la actualización debe ser parte de la docencia; solo así se puede ofrecer una enseñanza y garantizar el aprendizaje de los alumnos.

La maestra Ángeles platica que su ejercicio docente es por convicción y por vocación. También manifiesta que de niña tuvo experiencias que tuvieron que ver con la decisión tomada de ser maestra. Durante su vida escolar, pasó por experiencias agradables y desagradables con relación a las maestras que tuvo, una de ellas la dejó marcada.

- Ángeles: ... desde chiquita siempre me gustó, pero si mi maestra de cuarto año era muy mala y me marcó mucho en toda la vida, porque nos golpeaba, nos gritaba, nos maltrataba (...) No fue el motivo así como que yo voy a ser igual que ella (...). Desde chiquita me ha gustado ser maestra pero como revertida, así como que yo podría ser diferente. Yo soy maestra por convicción y por vocación. (E2 D REHL040615 P 25).

El estilo docente de la maestra Ángeles se fue formando poco a poco, no solo con las aportaciones de la escuela normal. Su desarrollo cultural y social tuvo que ver mucho para asumir una actitud específica como docente. De igual manera las vivencias que ha tenido en distintos contextos han sido determinantes, tal como lo refiere el comentario realizado. Podemos identificar que marcó distancia con la forma de proceder de su maestra de cuarto grado, que al no parecerle su actitud decide relacionarse con sus alumnos de manera más cercana.

La cercanía de la maestra hacia los alumnos nos indica un cariño hacia ellos; otra característica presente en ella es el tener a los alumnos bien vigilados para que sus trabajos sean sin errores y que terminen sus trabajos en el menor tiempo posible.

- Ángeles: ... su letra y todo, "a ver cómo voy" y les borro y otra vez, pero si trato de ponerles el ejemplo, yo eso lo leí en un libro ¿Cómo quieres que

tus hijos o tus alumnos hagan algo, si tú no les das el ejemplo? Muchas veces somos dados a que: “Hazlo así”, “hazlo bien” Pero ¿Cómo es bien? o sea tú tienes un concepto de bien y él tiene otro concepto de bien, entonces es el ponerles el ejemplo, por eso paso mucho a sus lugares. (E1 D REHL050215 P 2).

La maestra Ángeles es una maestra muy centrada en los trabajos “bien hechos”, donde pretende que los alumnos no tengan errores, que sus escritos no presenten faltas de ortografía. El poner el ejemplo tiene que ver con un modelo tradicionalista de enseñanza, se reconoce como un modelo a seguir por los alumnos, aunque reconozco que la enseñanza es híbrida, no hay una enseñanza pura. Su didáctica da mayor énfasis en los aspectos formales de la escritura, que los alumnos escriban o resuelvan sus ejercicios bien hechos, los resultados que espera son a corto plazo, el trabajo colaborativo y las prácticas sociales de lenguaje quedan en segundo término.

El Plan 1993, que en párrafos anteriores comenté ha sido fundamental en su formación, pero sus primeros años de trabajo también han sido de impacto.

- Ángeles: A mí me gustaba el plan 93 (...) Bueno a mí me gustó mucho, porque ciertamente los niños se iban y aunque no sabía leer repetían la lectura conforme, o sea el orden y todo, pero poco a poco se iban metiendo. Había ocasiones en las que agarraban su libro y lo que iban aprendiendo lo leían, me gustó mucho ese. (...) me gustó mucho, mucho, mucho; incluso hasta los libros traían más actividades.

O sea si usted recuerda, era la lectura, el libro de español actividades y los niños recortaban, o sea este, traían juegos, los memoramas. (E1 D REHL050215 P 6-7).

En el Plan 1993, la maestra reconoce la variedad de actividades que los libros de texto traían para los alumnos, partían con textos breves complementados por ejercicios que permitían ejercitar. Se adaptó a los materiales que de alguna manera facilitaba el trabajo escolar. Los educandos se mantenían siempre ocupados. En este plan se propone un enfoque comunicativo y funcional de la

lengua y la diversidad de materiales caracterizados por una variedad de ejercicios en los libros de texto. La maestra Ángeles prefiere que los libros de texto tengan una gama de actividades y ejercicios, con ello se crea una oportunidad para mantener a los alumnos trabajando y aprovechar al máximo el tiempo de trabajo disponible. Reconoce que como docente deberá asumir el compromiso de buscar actividades que lleven al logro de los aprendizajes esperados.

Su opinión sobre los nuevos materiales para el alumno del plan 2011, le son poco atractivos, debido a que los ejercicios ahí presentados son escasos.

- Ángeles: (...) Yo veo una deficiencia en los libros. El libro de español lecturas está muy desligado al de español actividades. En español actividades, yo siento que es mucho texto (...) obviamente, yo sé que tenemos que buscar las estrategias, tenemos que dar las actividades. El niño no le interesa tanto texto, tantas preguntas, es poco atractivo.(...)Y lo hemos comentado en consejo técnico (...) No se presta para trabajar, yo creo que sería bueno un libro, en el que también tuvieran tareas ahí, pues trabajar traer actividades (...) En el caso de los proyectos saco lo más importante (...) Si no son tan interesantes o nada, la verdad es que me lo brinco y me voy a lo que realmente quiero que se logre con los alumnos con relación a los aprendizajes esperados. (E1 D REHL050215 P 7-8).

Desde la idea de la docente, para que el libro de texto tenga funcionalidad, dependerá de la cantidad de ejercicios ahí planteados. Además es más útil para los alumnos, ya que a través de ellos pueden permanecer mucho tiempo ocupados, resolviendo ejercicios. La maestra Ángeles asume que el aprendizaje de los alumnos deberá estar precedido por actividades centradas en la resolución de ejercicios. Los ejercicios resueltos, son para ella evidencias claras de aprendizaje, es decir el conocimiento ha sido adquirido. Lograr los aprendizajes esperados, dependerá de la resolución mecánica de ejercicios, de acuerdo al contenido desarrollado que lleve al logro de los mismos. Esto no sucede con los materiales del nuevo plan, ya que su planteamiento es a partir del desarrollo de

proyectos, donde la docente tendría que crear sus propias estrategias y actividades para desarrollarlo.

- Ángeles: ... mire profe yo trato de sacar actividades y estrategias de todo (...) lo que se me dé, o sea o todo lo que se me ponga. Es más también (...) compro a lo mejor guías comerciales, este cuadernillos, trabajos, todo lo que yo, lo que llegue en mis manos yo lo pongo en práctica. (...)Y trabajo mucho con copias, (...) con materiales, bajados de internet, de donde sea, saco material para los alumnos; no me cierro exactamente a lo que me dicen o lo que traigan los libros. (E1 D REHL050215 P 8).

Para la maestra Ángeles, es más fácil y sencillo traerles a los alumnos muchas fotocopias, su idea es que entre más ejercicios escritos realicen los alumnos mayor aprendizaje tendrá, además de esta forma se mantiene un grupo pasivo y disciplinado. El interés está puesto en facilitar el trabajo escolar a través de ejercicios previamente elaborados, de esta manera aprovecha mejor el tiempo y le permite abarcar varias actividades con los alumnos. Con ello infiere que existe una debilidad en el nuevo enfoque curricular, por lo que trata de evadirlo, ya que las actividades de los proyectos planteados deberán ser elaboradas por la maestra.

En los nuevos materiales del plan actual identifica deficiencias, su preocupación radica en que hay pocas actividades en los libros actuales; por tanto trata de compensar incluyendo actividades con materiales impresos. Considero que existe una idea errónea sobre el constructivismo. Está ligado al activismo (mantenerse ocupado) relacionado con la escuela activa de John Dewey sobre el pragmatismo.

La maestra Ángeles manifiesta una práctica de enseñanza donde impera el desarrollo de diversos ejercicios en material impreso, así como la constante preocupación por mantener ocupados y/o controlados a los alumnos, para evitar el caos en el salón de clases. En cierta medida es bueno y necesario; sin embargo, esta práctica resta oportunidades de promover un aprendizaje constructivista, que en términos de Ausubel (1963):

“Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.” (Solé, 1992: 38).

A partir de este planteamiento, se pretende que los alumnos, durante el proceso de aprendizaje, construyan su conocimiento y le encuentren significado; donde la función docente estaría posicionada como mediador de los aprendizajes. Brindar las facilidades para que sean los alumnos el centro de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La maestra Ángeles adopta un estilo de control y regulación en los alumnos, a pesar de su esfuerzo por sacarlos adelante, limita sus potencialidades de aprendizaje, ya que funge como un modelo a seguir.

Su idea es mantener un grupo de alumnos trabajando, calladitos y apresurados con el fin de entregar pronto sus ejercicios bien hechos, sin error alguno. Pretende crear una imagen de grupo modelo, donde el silencio y la dedicación en el trabajo son la principal característica, y para ello el uso provechoso del tiempo es de suma importancia. *“A lo mejor aquí en el salón trato de que pasen al pizarrón “pasa al pizarrón, ahora explícame y ahora trabajas”. Si usted puede darse cuenta trato de que todos trabajen.”* (E1 D REHL050215 P 10). La preocupación está puesta en que los alumnos adopten un estilo de trabajo apresurado sin oportunidad de compartir con el otro. Esta forma de trabajo es para la maestra, una estrategia de control, así como un uso sustancioso del tiempo empleado para las actividades escolares, centradas en ejercicios mecanizados; ello reduce la oportunidad de reflexión y de construcción propia del alumno.

- Ángeles: ¡Estamos narrando! ¿Sale? Juana, Juana. Vete a sentar este Oscar. ¿Ya estás narrando Ermilo? Luis David. Escucho tu historia, Azul. Andrés estás escribiendo ¿Ya terminamos? Cristopher. Bien, escucho la narración que hicieron. (OBS05 GPO REHL181114 P 12).

La regulación del tiempo, en un sentido de que los alumnos lo aprovechen al máximo, apresurándolos a realizar los trabajos encomendados; esta es muy marcada en el salón de clases, ya que con frecuencia la docente pregunta que si ya terminaron, que le apuren; es notable la preocupación para continuar con otra actividad. Para la docente lo más importante es avanzar con el desarrollo de los contenidos que se tienen que ver durante el día, entonces el alumno debe permanecer siempre trabajando, pero además lo tiene que hacer rápido. La docente adopta un estilo regulador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, le preocupa mantener la disciplina en el salón de clases y para conseguirlo, procura siempre mantener trabajando a los alumnos. Para ello hace uso frecuente de material impreso, desde su punto de vista estos ejercicios previamente preparados facilitan el trabajo de los alumnos, ya que solo consiste en contestar, completar o seleccionar opciones.

B) “Nadie habla”: El trabajo en solitario.

Los aspectos reguladores que asume la forma de trabajo de la maestra Ángeles, trata de generar un ambiente de tranquilidad y clima propicio para las actividades áulicas que pretende desarrollar con los alumnos; una característica que sobresale es la constante exigencia por mantener el silencio, evitar platicar con el otro y centrarse en concluir los ejercicios planteados. La actitud de la maestra sugiere que su interés está puesto en el control de las acciones de los alumnos. Es notable su insistencia por mantenerlos calladitos, en promover más el trabajo en solitario. Los alumnos no tienen derecho a compartir sus puntos de vista mientras realizan sus trabajos, la encomienda es terminar pronto. Lo anterior me refiere al currículum oculto que salta a la vista en el estilo de trabajo asumido por la maestra y que es necesario reconocer para entender lo que sucede al interior del aula.

La inquietud por mantener un clima de silencio mientras los alumnos trabajan, se percibe con frecuencia en las actividades escolares que se llevan a cabo. En una de las observaciones, después de que la maestra Ángeles hizo una lectura fluida en voz alta de un texto en forma de diálogo, los alumnos se mantuvieron muy

atentos; al término de esta, la maestra les pidió que escribieran una historia en prosa. En esta actividad encontré las condiciones impuestas por la docente para llevar a cabo un trabajo de escritura.

- Ángeles: Haber los demás se sientan. Pongo fecha y estoy narrando. (Los alumnos continúan platicando, la mayoría ya comenzó a escribir, la maestra hace un recorrido lento por cada uno de los lugares de los alumnos y observa lo que ellos hacen). Shshsht, estoy trabajando, estoy contando la historia, estoy narrando. (Un niño pregunta cuál es el título de la lectura, la maestra no responde, un niño en voz alta le dice el título pero la maestra le llama la atención). Shshsht, (...) ustedes saben muy bien que si escribo o trabajo no hablo.
- N (o): “David se mete en líos” “David se mete en líos” (Hace caso omiso a la indicación de la maestra y lo dice con voz fuerte).
- Ángeles: Shshsht. ¿Ya Andrés? (...) (La maestra mira al grupo y les menciona que van a escuchar las narraciones de los que ya terminaron; después de unos instantes la maestra indica que escuchen la narración de una de las niñas). Bien, vamos a escuchar la historia de (Observa a todo el grupo) Leslie. Haber Leslie te escucho, Leslie. (OBS05 GPO REHL181114 P 11-15).

En el fragmento podemos ver frecuentes expresiones de la maestra que me llevan a entender una imposición de silencio y trabajo individual, donde los alumnos no tienen posibilidad de una reflexión con el otro, salvo al final, cuando los alumnos concluyen su trabajo, leen en voz alta y los demás escuchan. Lo que la maestra pretende es que los alumnos finalmente realicen los trabajos que les encomienda; sin embargo; en las expresiones encontradas, tales como “*shshsht, estoy trabajando*”, “*si escribo no hablo*”, infiero que se promueve el trabajo en solitario. No hay posibilidad de que los alumnos reflexionen con el otro, mientras escriben y lo que piensan durante el proceso de construcción de sus propios textos.

Cuando los alumnos redactan su texto, dejan notar un ambiente de seriedad, de compromiso e interés en la redacción, pero esta situación se da, desde la idea de

la maestra por propiciar un clima adecuado para el aprendizaje. Independientemente de la finalidad específica de esta actividad, es muy notoria la preocupación por mantener calladitos a los alumnos, la invitación constante a que escriban su texto. La redacción es parte de la enseñanza de la lengua y el ambiente que se crea para su desarrollo en el aula es determinante para el desarrollo significativo o limitado del aprendizaje, pues son situaciones y condiciones que definen en qué condiciones se dará éste proceso.

Prohibir que el niño hable, ciertamente es una limitante para el desarrollo de la lengua ya que, además de ser alumno, es un ser social; por lo tanto tiende a comunicarse de distintas maneras y una de ellas, es hablar y escuchar, mientras desarrolla alguna actividad.

“En primer lugar el contacto con los otros nos permite construirnos a nosotros mismos como seres sociales. (...) Nuestros deseos no se ejecutan inmediatamente, sólo se llevan a cabo si son compartidos por los otros, nuestros puntos de vista son discutidos, rechazados o desmontados por los demás. Los otros nos devuelven una imagen de nosotros mismos que puede no coincidir con la que nos habíamos formado, y eso nos obliga a reajustes.” (Delval, 1999: 431).

Este planteamiento nos refiere que nuestras aspiraciones y deseos de aprendizaje no se concretizan ni se definen por sí solos, existe la necesidad de compartir nuestras reflexiones con los demás para entrar en un momento de reconstrucción y fortalecimiento de lo que hemos construido a partir de otros puntos de vista. El afán de mantener un clima propicio para el trabajo, donde pondera el silencio y la promoción del trabajo individual, es una forma de restar posibilidades de fortalecer el aprendizaje. La expresión verbal, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los puntos de vista con los compañeros del grupo permiten hacer los reajustes necesarios en la construcción de conocimientos del que aprende.

Al inicio y durante sus acciones de enseñanza, la maestra impone su estilo de trabajo, haciendo explícito el control del grupo que va de la mano sobre el desarrollo de los contenidos de aprendizaje. “La estrategia del profesor es, antes

que nada, hacer explícitas sus expectativas sobre la clase, y plantearlas y replantearlas frecuentemente. Sus intentos de controlar el contenido y la conducta de los alumnos se hacen, en primera instancia, por medio de la expresión de sus modelos esperados”. (Delamont, 1984: 99). En paralelo a la preocupación de la docente por el desarrollo de los contenidos de aprendizaje, está la organización del grupo, el mantener el orden, pero muchas veces, son factores que ponen en desventaja el aprendizaje de los alumnos, ya que reduce las posibilidades de reflexionar y compartir con el otro. El planteamiento estricto de un ambiente pasivo de trabajo escolar limita el logro de los aprendizajes esperados.

En una actividad de escritura la maestra está al tanto de que los alumnos escriban sin decir palabra alguna:

- Ángeles: Siete punto y guión. Seis por cuatro o cuatro por seis.
- N (o): Seis por cuatro (Repite en voz alta).
- Ángeles: Shshsht. Nadie habla. (La maestra hace una breve pausa, los alumnos escriben dejando escuchar un ligero murmullo, enseguida ella dicta la siguiente operación). Ocho, punto y guión. Cinco por nueve o nueve por cinco. (Los alumnos expresan descontento porque se les hace fácil las operaciones que les están dictando; la maestra dice que todas están fáciles y continúa con el dictado). Nueve, punto y guión. Cuatro por siete o siete por cuatro. (Un niño, en voz alta le pide a la maestra que la última sea difícil, otros niños apoyan esta petición. Ella expresa una señal de silencio).
- N (o): Miss, la última que sea difícil.
- N (s): ¡Sí! (A coro los demás niños apoyan la idea).
- Ángeles: Shshsht. Si hablan no puedo dictarles una difícil; pero no tengo difíciles, todas son fáciles. Okey, diez, punto y guión. Ocho por ocho. (Con esta última operación los rostros de algunos niños expresan inconformidad porque las operaciones les resultan muy fáciles; pero también algunos expresan emoción). (OBS01 GPO REHL281014 P 4-9).

La maestra desarrolla una actividad que denomina cálculo mental, en donde les dicta operaciones sencillas con las cuales deben encontrar y escribir el resultado.

En esta actividad, las expresiones manifiestan que los alumnos deben permanecer callados, que el dictado de las operaciones sean claras para poder ser escuchadas y escritas. Cuando la maestra menciona “Shshsht si hablan no puedo dictarles una difícil”, refiere que, el que los alumnos hablen al momento de dictarles, obstaculizan la audición de las operaciones. Inculca a sus alumnos una actitud de silencio en el desarrollo de las actividades, un ambiente donde el trabajo debe ser individual, sin platicar mientras escriben el dictado, los cuestionamientos y las dudas de los alumnos quedan en segundo término. Por lo tanto una parte importante de la comunicación del alumno como ser social queda limitada, se reducen sus posibilidades de hablar y escuchar, durante el desarrollo de la actividad.

La forma de trabajo de la maestra Ángeles, no es precisamente con una finalidad intencionada y negativa hacia los alumnos. Es importante hacer un reconocimiento al respecto. “Si queremos saber de qué manera afectan en realidad las instituciones educativas y los docentes a nuestros estudiantes, debemos aprender a observar con una mirada aguda las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula”. (Jackson, 1999:251). Así pareciera que la preocupación por un clima “favorable” para el aprendizaje, es necesaria y normal en un salón de clases, es también motivo de reflexión y valoración, ya que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Es necesario tener en cuenta sobre sus repercusiones en la vida escolar de los mismos, mayormente en su aprendizaje y su formación como seres sociales.

En la relación educativa al interior del aula, se generan interacciones diversas, verbales y no verbales, que entran en juego tanto de los alumnos como del docente. Para la maestra existe la necesidad de crear un clima “propicio” para el aprendizaje, imponer su fuerza para poder establecer el control desde sus propias normas; sin embargo, la práctica docente, se caracteriza por la complejidad situacional y contextual en la que se expresa, donde los sujetos tienen una reacción ante las distintas situaciones que se presentan, a partir de sus intereses y

propósitos que plantean, pues cada uno tiene una historia, una cultura, una forma de pensar distinta a los demás.

El trabajo “en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales. Historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas”. (Rockwell, 1985: 87).

Tanto la docente como los alumnos, están cargados de historia y cultura, que los hace ser diferentes en lo que cada uno piensa y actúa. Los alumnos tienen sus propias estrategias para equilibrar esta fuerza de control en el aula, también se resisten a la idea de crear un ambiente de silencio para el trabajo escolar.¹⁹ Esto no significa que los maestros tengan que pasar por alto la disciplina en el desarrollo de las actividades, pues también es necesaria en torno al cumplimiento de los trabajos que los alumnos deben realizar y las metas que se tienen que cumplir. Sin embargo, es motivo de reflexión para determinar el grado de implicación que juega el control estricto de los alumnos, como sujetos sociales, cambiantes y dinámicos.

“Se espera que el maestro logre que los alumnos trabajen... Los alumnos deben participar en actividades que supuestamente producen “aprendizajes”. La preocupación por mantener la disciplina y el control de hecho gira alrededor de la necesidad de lograr que hagan su trabajo estas personas divergentes, cambiantes e inmaduras, confinadas al pequeño espacio del salón.” (Rockwell, 1985: 94).

La mayor preocupación, de la maestra Ángeles, está puesta en la estructura de participación social en el aula, que los alumnos permanezcan trabajando en silencio, haciendo que la tarea académica se centre en terminar pronto los trabajos y continuar con otros lo más pronto posible. En el caso que me ocupa, se

¹⁹ En las observaciones hechas al grupo de investigación, pude darme cuenta que los alumnos se resisten a permanecer en silencio, tratan de compartir o aclarar dudas con el otro, es por ello que la maestra, de manera constante, pide que guarden silencio.

reduce la posibilidad de promover las prácticas sociales de lenguaje, es decir a la creación de situaciones de aprendizaje que se aproximen a las vivencias sociales de los alumnos. El cuestionamiento central que hago no es precisamente el control de la disciplina, más bien cómo ésta, lejos de brindar las facilidades para el aprendizaje colaborativo, la obstruye. La idea de mantener calladitos a los alumnos, consciente o inconscientemente, se descartan elementos importantes de la comunicación, el hablar y el escuchar.

La maestra, pretende que los niños trabajen en silencio, con nulas posibilidades de hablar y comentar sobre los trabajos que realizan. A pesar de la enorme necesidad de ejercer la expresión oral en todo momento y en cualquier lugar, al interior del aula “La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura.” (Cassany, 2007: 135). La posibilidades de que los alumnos externen y compartan sus puntos de vista con algún compañero quedan limitadas. La maestra impulsa el trabajo en solitario, haciendo que se reduzcan las posibilidades de promover las prácticas sociales del lenguaje que potencien el uso comunicativo de la lengua.

Aunado a lo anterior, uno de los componentes en el campo de lenguaje y comunicación que establece el currículum oficial actual, es la expresión oral, elemento esencial para llevar a cabo la comunicación. Los alumnos tienen la necesidad de hacer uso del habla en cualquier contexto social, de mantener contacto con el otro. El trabajo en solitario, al momento de realizar una actividad escolar, reduce las posibilidades de satisfacer nuestras necesidades en la vida cotidiana. El trabajo colaborativo brinda mayores oportunidades para lograr nuestras metas, partiendo de las prácticas sociales del lenguaje que permitan el uso comunicativo de la lengua.

C) “¿Ya terminaste?”: Regulación del tiempo.

Es importante reconocer que las condiciones de trabajo en el aula se presentan de distintas maneras, mismas que se ven afectadas por el rol que juega el docente y

los alumnos. Uno de los aspectos importantes en el salón de clases que hacen posibles dichas condiciones es el uso del tiempo, en el sentido de aprovecharlo al máximo en las actividades realizadas, apresurar a los alumnos para que concluyan rápidamente sus trabajos y comenzar con otros; como una de las preocupaciones evidentes en el escenario de esta investigación.

La docente tienen una constante preocupación por el tiempo, su uso se ve reflejado en las actividades escolares planeadas y desarrolladas, tan es así que en el salón disponen de un reloj en función y un horario de clases necesario para la organización temporal del trabajo. El uso del tiempo en el salón de clases no es ninguna novedad; sin embargo es digno de ser analizado y reflexionado. Al respecto, en el aula existe un uso del tiempo directamente relacionado con las cuestiones de aprendizaje de los alumnos y otro ajeno a éste, es decir un tiempo que al utilizarse no genera determinados propósitos de aprendizaje, sino que se enfoca a la idea de la organización y el control de los alumnos para el logro de los mismos.

Rockwell señala que los maestros dan prioridad al trabajo con los alumnos; pero también distingue dos tipos de tiempo con que se cuenta. “El primero podría llamarse “tiempo potencialmente productivo” y se refiere a las ocasiones en que el maestro se dedica a la enseñanza directa, o actividades relacionadas íntimamente con ella (por ejemplo, preparación de clases, explicaciones).” (Rockwell, 1985: 95). Este tiempo adquiere un mayor peso en un salón de clases, utilizado en actividades ligadas directamente con los propósitos de aprendizaje, en donde la docente pone su mayor preocupación, en organizar y desarrollar sus actividades de enseñanza para los alumnos, su mayor énfasis se ubica sobre lo que el niño va aprender. Cómo se distribuye en el proceso y sobre todo con qué autonomía el alumno la aprovecha para su trabajo, es decir quién lleva el control de dicho tiempo al interior del aula.

Rockwell, también habla de un segundo tipo que denomina “tiempo inerte” y se refiere a las actividades ligera o totalmente distanciadas de las actividades que llevan al logro de los aprendizajes de los alumnos. “El segundo tipo podría

llamarse “tiempo inerte” y se refiere a las ocasiones en que ese potencial de aprendizaje está ausente, o muy bajo, porque la actividad del maestro no es de enseñanza...” (Rockwell, 1985: 95). Al respecto, la maestra Ángeles trata de evitar situaciones que reduzcan el “tiempo potencialmente académico y productivo”, trata de mantener la disciplina y apresurar a los alumnos para que concluyan sus trabajos, lo más pronto posible.

Tanto el tiempo productivo y el tiempo inerte que el autor plantea, entran en juego en la complejidad de la vida cotidiana en el aula, ya que se presentan distintas situaciones que corresponden a cada uno de estos. El “tiempo potencialmente productivo” puede resultar útil, tanto para la docente como para los alumnos, el tiempo inerte resulta considerarse como perdido. Al respecto el autor menciona “El tiempo potencialmente productivo” puede ser benéfico para los estudiantes y provechoso para el maestro; el “tiempo inerte” no es ni lo uno ni lo otro”. (Rockwell, 1985: 96). Desde este planteamiento, el uso productivo del tiempo, desde la docente es potencialmente provechoso y benéfico para los alumnos. Sin embargo el tiempo inerte también puede ser útil, tanto para los alumnos como para la docente. Cuando la maestra atiende algunos asuntos distintos al aprendizaje, muchas veces se desconoce a fondo lo que el alumno hace en esos momentos, puede que continúe con la actividad encomendada, comparta alguna idea con algún compañero o cualquier dato que a él le interese. Sin embargo cuando es vigilado por la docente simplemente hace lo que se le indica.

En las observaciones hechas en el grupo identifico que el tiempo en el aula resulta ser valioso para la maestra Ángeles, cuyo interés se centra mayormente la conclusión inmediata de los trabajos escolares encomendados. Lo anterior se hace manifiesto en una clase de Matemáticas, donde se plantea la resolución de algunos problemas matemáticos que implican alguna de las operaciones básicas:

La maestra permanece de pie. Desde su escritorio indica a los alumnos que saquen su cuadernillo de Matemáticas. La mayoría de los niños ya lo tienen listo, pocos de ellos comenzaron a leer los problemas. Se escucha un caos

de voces con un volumen elevado. Entonces la maestra les dice que a la de tres guarden silencio y comiencen a trabajar: “una. Dos...tres”. (...)

- Ángeles: Okey chicos, ¿ya podemos checar los problemas?
- N(s): ¡No!... ¡sí! (coro). (...)
- Ángeles: ¿Ya terminamos?
- N (o): ¡Ya! ¡Ya! (sólo algunos).
- N (o): Sólo me falta la última. (...)
- N (o): ¡Ya terminé!
- Ángeles: Son los problemas más fáciles que han tenido ¿cierto o falso? en tres minutos los acaban.
- N (s): ¡Cierto!
- Ángeles: ¿Ya Ricardo?
- Ricardo: No.
- Ángeles: ¡Ya hazlo por favor! has estado platicando todo el tiempo. ¿Okey? al niño que le pregunte, niño o niña únicamente, eh Magdalena, únicamente al niño o la niña que le pregunte me dice como le hizo. (Los niños están un poco alterados, el volumen de su voz ha aumentado, varios se ponen de pie, otros permanecen sentados pero platican con la persona que tienen al lado y otros continúan resolviendo sus problemas). Ya porque vamos a intercambiar los cuadernillos.
- N (s) ¡No! ¡no!
- Ángeles: Shshsht. (La maestra le pidió a un niño que pase a resolver el primer problema). Escuchamos a su compañero que nos dice como le hizo. (OBS01 GPO REHL281014 P 27-33).

Desde el inicio de la actividad hasta concluir la, las frases emitidas por la docente indican que los alumnos se apresuren. Al mirar detenida y analíticamente lo que sucede en el desarrollo de la actividad, identifiqué una gran preocupación por el uso productivo del tiempo, puesto que la maestra es insistente a que los alumnos trabajen sin distracciones. Cuando la maestra cuenta hasta tres para que los

alumnos comiencen con la actividad, es precisamente por el caos que se vive y que de alguna manera debe evitar y lograr la tranquilidad en el salón de clases.

Transcurridos pocos minutos de haber iniciado la actividad, con frecuencia encuentro la frase: “*¿Ya terminamos?*”, lo que provoca nerviosismo en los alumnos y disminuyen las posibilidades de reflexión que se pudieran generar durante sus procedimientos. Ellos se centran en llegar al resultado del problema, en otras palabras, se interesan en cumplir con la encomienda de la maestra, terminar el trabajo.

En los planteamientos matemáticos, el énfasis está puesto en resolverlos y llegar a los resultados de forma inmediata. Al momento de socializar los ejercicios con frecuencia se les solicita a los niños que se apresuren al compartir el procedimiento utilizado. Durante las observaciones que hice, me di cuenta que el espacio para socializar los resultados es limitado, pues se hace de manera rápida, no hay posibilidad de que los alumnos comenten el proceso realizado, sino en el producto obtenido. La frase: “*Son los problemas más fáciles que han tenido ¿cierto o falso? en tres minutos los acaban*” me refiere que no importa que los problemas sean fáciles o difíciles de resolver, lo importante es que los alumnos tengan algo que hacer. El peso en el uso del tiempo está en que los alumnos trabajen y concluyan pronto, no precisamente que se detengan a reflexionar y compartir sus procedimientos utilizados en los trabajos que realizan, porque tengan cierto grado de dificultad, sino que son planteamientos sencillos para que pronto logren resolverlos.

Existe la necesidad de poner límites de tiempo en las actividades escolares, para que de alguna manera se regule el ritmo de trabajo de los alumnos, de lo contrario las actividades se prolongarían, esto limita las oportunidades para reflexionar durante el desarrollo de la actividad. Apresurar a los alumnos también significa que les espera una próxima actividad que precede a la actual, y que muchas veces se tiene que iniciar sin antes concluir la anterior o quedando inconclusa:

“Si los profesores aguardasen siempre a que hubieran terminado los alumnos una actividad antes de empezar otra, la jornada escolar resultaría

interminable. Por eso, parece que no existe otro medio sino de tener que comenzar las cosas conforme al horario previsto, aunque ello signifique interrumpir constantemente el flujo natural del interés y del deseo al menos para los alumnos”. (Jackson, 1991: 56).

La docente tiene un gran reto en el desarrollo de sus actividades, la carga de contenidos hace que apesadumbe a sus alumnos, pues de lo contrario se tomarían un largo tiempo con una sola actividad, ya que “... los procesos de enseñanza son interminables; es difícil decir que uno ha “terminado” de enseñar algo a los alumnos.” (Rockwell, 1985: 96). Es importante tener en cuenta que no se aprende una sola vez, requiere de un proceso, es decir, darle tiempo a cada actividad, sin perder de vista el aprendizaje que se espera. Los alumnos aprenden de manera constante, las distintas actividades ayudan a lograrlo, entonces lo importante no es precisamente la conclusión de los trabajos encomendados, sino que a través de estos se logre un aprendizaje en los alumnos.

En una de las observaciones, mientras se desarrollaba una sesión en el aula, se acercaron algunas mamás, al salón. Ellas solicitaron llevarse a sus hijos al patio cívico de la escuela, donde se llevaba a cabo una conferencia. Con esta petición en el salón de clases solo quedaron, la maestra, algunos alumnos y un servidor; la maestra se me acercó y emprendimos una pequeña plática:

- Ángeles: Pues sí, en muchos que aquí tengo, si se da cuenta la niña de allá, ella es, si sabe (Señala a una niña que está sentada) y tengo como tres o cuatro que no, que todavía no consolidan. Les pido, que escriban, que escriban, que escriban. (...) Están capacitados para eso, fíjese, que yo tengo en la mente y mi grupo lo manejo así, o sea “¿Ya terminaste? Y terminas y órale.” Por ejemplo ahorita, no dejo las filas. (OBS06 GPO REHL261114 P 29-32).

La notable preocupación es que los alumnos se mantengan trabajando; la idea de la maestra es que el ritmo de trabajo de los niños debe ser acelerado para tratar de abarcar lo mayor posible, los contenidos que deben desarrollarse. Es decir, que a la escuela se viene a trabajar con resultados correctos y en el menor tiempo

posible; sin embargo esta forma de hacer uso del tiempo, limita la posibilidad de reflexión sobre el trabajo realizado.

La importancia del tiempo para la docente es cumplir con la encomienda de desarrollar el conjunto de contenidos planteados. “En primer lugar se puede considerar que el tiempo es el recurso más importante del maestro en su búsqueda de eficacia y de gratificación en el trabajo; el tiempo desperdiciado es costoso.” (Rockwell, 1985: 96). La maestra aprovecha todo momento para que los alumnos se mantengan ocupados, concluyan sus trabajos lo más pronto posible, con el fin de avanzar el abordaje de contenidos de aprendizaje que el currículum oficial exige. Sin embargo con esta idea, se ignora que lo importante en el proceso es garantizar el aprendizaje de los alumnos, por lo tanto, es necesario permitir el intercambio y la confrontación de opiniones.

Lo que identifiqué en las actividades al interior del aula es que la maestra Ángeles asume un gran compromiso con lo que señala el Plan y Programas de Estudios, corresponde a la exigencia de un currículum tratando de abordar en gran medida los contenidos y aprendizajes establecidos por el mismo. Por ello el tiempo empleado en la realización de cada una de las actividades es su preocupación. Su alternativa es apresurar a sus alumnos para que terminen pronto, pero además exige que sea un trabajo “bien hecho”.

D) “A ver qué tan buenos son”: Ambiente evaluador en el aula.

Aunado al control excesivo del tiempo, en este grupo se hacen presentes expresiones de la docente que emite juicios de manera permanente sobre lo “bien hecho y lo mal hecho”, de halagos y reproches durante el trabajo áulico. Precisamente es en este espacio áulico donde los niños tienden a ser evaluados con mayor frecuencia e intensidad.

A partir de las observaciones hechas en el escenario de investigación, hago un reconocimiento de las situaciones relacionadas a un ambiente evaluador en el aula. De acuerdo a (Jackson, 1991).

“Por definición, las evaluaciones connotan un valor. En consecuencia cada una puede describirse, al menos en términos ideales, según el tipo y grado de valor que connota. Algunas son positivas, otras negativas. Unas son muy positivas o negativas y otras lo son menos. (...) en el aula se realizan y comunican a los alumnos estimaciones tanto positivas como negativas. Los profesores regañan y elogian, los compañeros alaban y también critican”. (Jackson, 1991: 64).

Este planteamiento me permite entender las acciones evaluativas que se presentan en el grupo de observación, en el entendido que la evaluación puede ser comprendida desde distintas posturas y posiciones de los autores. De acuerdo con las aportaciones de Jackson (1991), dentro del aula se dan tres tipos de evaluación: La evaluación desde el docente, desde los compañeros y desde el propio alumno. Sin embargo mi análisis tendrá mayor énfasis en las acciones que generan un ambiente evaluador desde el docente. Esta postura no limita reconocer que, con frecuencia en estos eventos también se emiten juicios positivos o negativos de los demás miembros.

“En la interacción, cada uno busca situar al otro. Hemos visto como en la relación educativa, el enseñante categoriza al alumno basándose en el rendimiento escolar o en el comportamiento escolar (alumno lento, distraído, poco atento, ingenuo, etc.). Por su parte el alumno el alumno atribuye al enseñante algunas características y de la preponderancia de rasgos de comportamiento que éste manifiesta o ha manifestado anteriormente respecto a él, infiere un tipo de relación social que hay que prevenir o una conducta a seguir.” (Postic, 2000:101).

Este planteamiento me permite entender que los alumnos no son los únicos evaluados, también los docentes entran en este ambiente de evaluación, pueden ser por sus características físicas, intelectuales y/o conductuales; la única diferencia es que el docente lleva el mayor control en esta parte, porque los alumnos están conscientes de que son evaluados y que finalmente, voluntaria o involuntariamente tiene que hacer lo que el docente le indique. A pesar de que los

alumnos caen en momentos de sufrimiento y desestabilidad emocional por los constantes reproches o castigos, tratan de agradar a la maestra. En otros casos, muchas veces esta actitud de agrado es para continuar recibiendo halagos y que los demás se enteren de ello, porque las actitudes de la docente varían entre un alumno a otro, no siempre es reproche tampoco siempre es halago.

Los niños son evaluados en distintos espacios sociales y por diferentes personas, en la casa, en la calle, con su familia, con sus amigos. La evaluación hacia los niños no sería ninguna novedad, la diferencia está que en el salón de clases es más frecuente y sus repercusiones más drásticas. No sólo me refiero a los exámenes oficiales, pues la evaluación en el salón de clases rebasa los aspectos formales de la misma.

“Mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o la ausencia de estos, no se hacen oficiales hasta que ingresa en el aula. A partir de entonces se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará en sus años escolares. La evaluación constituye, pues, otro hecho importante de la vida en el aula de primaria.” (Jackson, 1991: 59).

El escolar entra en un ambiente de inseguridad y de sufrimiento, ya que se encuentra en una etapa de cambios en las interacciones con los demás, donde deberá aceptar ciertas apreciaciones de sus compañeros, distintas a su forma de pensar. Al llegar a la escuela, son sometidos a diferentes maneras de evaluación, por parte de la docente y de sus compañeros, incluso la creación de su propio juicio hacia su persona, que de alguna manera trae consigo mismo ciertas alteraciones emocionales y autoestima.

Con relación a la oficialización del fracaso o el júbilo del éxito de los alumnos en el aula, en una clase de matemáticas se desarrolló una actividad relacionada con la escritura de los nombres de algunas cantidades:

La maestra toma un marcador del escritorio y escribe en el pizarrón la indicación: “escribe el nombre del número”, además solicita a los alumnos que escriban la frase en su libreta. También escribe varias cantidades en orden de lista, les dice a los alumnos que son los números que le van a escribir sus nombres y les pide que también los copien. (...)

Después, la maestra se dirige a su escritorio, toma una goma y camina nuevamente por los lugares de los niños, les dice: “*paso con mi goma mágica eh*”, un niño responde que no, ella le contesta que lo siente, si no lo hace bien (...).

La maestra continúa revisando los trabajos de los alumnos que aún le faltan, camina lentamente por las filas. A un niño le dice cómo escribir “cuatrocientos”. Pregunta quién más ya terminó, mientras le dice a otro niño que diez va con “z”. En eso un niño le señala en la libreta y le dice que está mal, la maestra se da cuenta y le pide que lo deje solo.

La maestra pasa por el lugar de una niña, muy contenta le expresa que su trabajo está muy bien, le entrega la fotocopia y le pide de favor que la apoye con una niña que señala con la mano, la niña accede la petición acercándose a la niña que requiere ayuda. A otra niña también le menciona que su trabajo está muy bien y también le solicita que le apoye con una de las niñas que señala con la mano, la niña se acerca a la otra niña y comienza a explicarle lo que tiene que hacer. Continúa revisando en cada uno de los lugares de los alumnos, al pasar con una niña le hace saber que su trabajo está bien hecho, la maestra le pide que la apoye auxiliando a una de sus compañeras. (...)

Un niño se acerca a la maestra y muy alegre le dice que ya terminó, la maestra mira su libreta y con voz fuerte expresa que está mal, el niño se entristece, otro niño le menciona que va con “z”. (...) La maestra de pie desde su escritorio, le indica a todos los alumnos, que saquen su cuadernillo de Matemáticas. En estos momentos el volumen de las voces

de los alumnos se ha elevado y se ha convertido un caos, son pocos los que prestan atención a la maestra. (OBS01 GPO REHL281014 P 19-27).

Un dato interesante que identifiqué en esta situación, es la frase que la docente expresa: *“paso con mi goma mágica eh”*, con ella, el mensaje implícito es que la maestra infiere que los alumnos presentarán, desde su punto de vista, algunos errores que tendrá que corregir. Recorrer los lugares de los alumnos con una goma en la mano, me da a entender que los alumnos son objeto de desconfianza en lo que se les pide que escriban, ya que con la goma la maestra borra lo que para ella es erróneo. “El recurso más poderoso del profesor es su posesión, acceso y control del conocimiento. Posee los conocimientos y define lo que debería y lo que no debería aprenderse.” (Delamont, 1984: 60). La docente reconoce y asume una posición de autoridad y de control del conocimiento, que le permite decir lo que está bien y lo que no lo está.

También puedo encontrar ciertos halagos hacia los alumnos que han escrito lo que se les ha solicitado; pero no todos corren con la misma suerte, algunos reciben reproches porque simplemente el trabajo realizado no es del agrado de la maestra, o no reúne las características solicitadas. “Se elogia, aunque sea indirectamente, por saber algo, por haber hecho lo que el profesor dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo, etc.” (Jackson, 1991: 63). Pero también los alumnos reciben reproches sobre las acciones de aprendizaje, así como ciertas actitudes de conducta, en ambos aspectos, están sujetos a lo que la maestra dice y quiere. Los halagos a un alumno es animarlo y por otra parte es apresurar a los demás, pero también es hacerlos sentir inútiles, es comparar y decir que los demás no saben hacerlo. También genera la idea de que los trabajos deben estar bien hechos utilizando modelos entre los propios alumnos.

La docente tiene la necesidad de recorrer los lugares de los alumnos, de revisar sus escritos; sin embargo consciente o inconscientemente también ejerce presión y angustia en los alumnos, limita de alguna forma el pensamiento autónomo. Al pasar con la goma mágica, inyecta la idea de que existen muchas posibilidades de

equivocarse. Se ignora que los alumnos tienen la capacidad de pensar y construir su propio conocimiento, y que cualquier falla puede ser reflexionada y superada, sin necesidad de hacer menos al estudiante. A pesar de todo, los alumnos están conscientes de lo que puede ser agradable o desagradable para la maestra. “Con frecuencia, en la mayoría de las aulas los alumnos llegan a saber cuándo las cosas son acertadas o erróneas, buenas o malas, bonitas o feas, en muy buena parte como resultado de lo que les dice el profesor”. (Jackson, 1991: 60). Desde este planteamiento, los alumnos logran entender el trabajo que la maestra exige, qué hacer y cómo hacerlo. Saben perfectamente lo que la maestra quiere ver en sus trabajos y tratan de cumplir con dicha exigencia.

La siguiente situación se relaciona con las actividades de lectura de los alumnos, donde encuentro un ambiente evaluador por parte de la maestra, sobre todo en lecturas hechas en voz alta. Me refiero a una clase donde el interés fue conocer las características de los poemas.

La maestra pregunta quién se acuerda qué pidió de tarea, una niña rápidamente levanta la mano y dice “yo”, la maestra le da la palabra, ella dice que les encargó un poema. La maestra repite lo que dijo la niña y pregunta a los niños quién ha visto las poesías, un niño dice que trajo dos, otro pregunta que si le muestra la suya, la maestra dice que no, que ella quiere que le digan qué saben de las poesías. (...) Después de un rato de espera la maestra les pide que en su libro, ubiquen el título que dice “características generales de los poemas”, (...).

En principio hubo una confusión de la página solicitada, se hace la aclaración, entonces la maestra le indica al niño que ahora si lea desde donde dice “características generales de los poemas”, (...) Después le pide a otra niña que continúe leyendo, la niña comienza con voz baja, y con muchas dificultades para hacerlo; entonces la maestra decide que otra niña lo haga, esta realiza la lectura con mucha claridad y fluidez. (...).

Continúan con la lectura, ahora la indicación es para una niña que la maestra nombra Lupita, ella le cuesta mucho trabajo comenzar a leer, solo

repite la palabra “pon”, un niño trata de ayudarla y expresa: “pon especial atención”, otro niño repite la frase imitando como de burla a la niña. Otro niño levanta la mano, la maestra le pide a este niño, que continúe leyendo; este lo hace fuerte y con claridad. (...).

La maestra les pide que vean en la parte de debajo de la página y le dice a un niño que lea, donde dice: “los poemas”, el niño tiene dificultades para empezar a leer, entonces la maestra indica que lea una niña, ella de inmediato comienza a leer; en el contenido dice que los poemas se dividen en verso. (...) Enseguida, la maestra les explica a los alumnos que a continuación van a sacar su poema y le van a poner cuáles son los versos y cuáles son las estrofas, (...).

Una niña se le acerca y le muestra la libreta a la maestra, ella la observa y muy contenta la muestra al grupo. Señala con la mano el trabajo y les dice que su compañera ya le puso estrofa uno, estrofa dos y le está poniendo cuántas estrofas tiene su poema. El trabajo de la niña lo comparte como ejemplo para los demás alumnos y les dice que enumeren las estrofas. (OBS03 GPO REHL051114 P 14-25).

Lo que identifiqué es que la maestra prefiere escuchar a los alumnos que leen con fluidez, es necesario leer fuerte para ser escuchados y por lo tanto los que no lo hacen así, son ignorados. En consecuencia, al niño que no lee fuerte y con claridad se le restan oportunidades de mejorar. En este sentido, lo cuestionable es la valoración de los alumnos que la maestra considera buenos o malos para la lectura. Existe una distinción entre alumnos que tienen dificultades para leer en voz alta y el que lo hace con claridad, hay preferencias por el que lo hace bien, pues tienen mayores oportunidades para compartir sus escritos. Lo preocupante es, en qué momento los demás alumnos tendrán la oportunidad de practicar su lectura y mejorarla. La evaluación es parte del proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo es necesario detenerse a valorar el sentido de su uso, si es para mejorar el rendimiento escolar o en este caso limitar el uso productivo de la lectura que permita la construcción de conocimientos en los alumnos.

Cada elogio, cada reproche de la maestra hacia los alumnos durante las actividades y trabajos realizados, genera oportunidades o bien, barreras en el proceso de su aprendizaje. En el halago los alumnos tienen posibilidades de continuar su marcha hacia nuevos conocimientos o al menos enriquecerlos. En el caso de la reprobación, los alumnos se sienten inhibidos, despreciados y en casos muy extremos excluidos, sin posibilidades de nuevas oportunidades. Este tipo de situaciones también fueron evidentes en una actividad de redacción, donde los alumnos tuvieron la encomienda de redactar unos versos en la creación de un pequeño poema. Lo interesante aquí no es precisamente lo que los niños son capaces de escribir, sino lo que puede ocasionar, la idea que tiene la maestra sobre la capacidad de los alumnos antes de que ellos escriban su poema:

La maestra le pide a Fanny que lea su poema, algunos niños también levantan la mano. El volumen de la voz de la niña es muy bajo, casi no se escucha.

- Fanny: ...Te regalo una rosa hasta Enero,

A ti amigo sincero.
- Ángeles: ¡Ah! ¡Ahí ya no Fanny! Ahí se me hace como que ya fue copiado ¡eh! (...) (Ahora con el rostro más alegre, se dirige al locker a buscar algo) ¡A ver qué tan buenos son! (...) Okey chicos, vamos hacer, Voy a ver que tan buenos son porque ya vi que algunos en lugar de inventar me copiaron. Haber escriban un pequeño poema hacia esto (dibuja un sol en el pizarrón), cuatro versos nada más. (...)
- N (o): ¿También tiene que rimar?
- Ángeles: ¡Claro!
- N (o): ¡Aaaah!
- Ángeles: Shshsht, ¿ya? Quiero un poema del sol.
- N(o): ¡Yo ya se!
- Ángeles: Haber escríbelo. Un poema al sol. (...) Okey, ¿Quién me quiere leer su poema?

- Pedro: Tú sol eres tan hermoso como un girasol, por alumbrarnos a todo el mundo.
- Ángeles: ¿Hay alguna palabra que rime?
- N (s): (Coro) No.
- N (o): sí, Sol – girasol.
- Ángeles: Sol – girasol.
- Alberto: Brilla, brilla estrellita gigante, yo te veo al amanecer, yo te veo al atardecer.
- Ángeles: ¡Muy bien! ¿Lo escribiste en verso? (El niño no responde). Después, la maestra pidió la participación de otros niños, a Carlos, a Fanny y a Lupita, pero esta última no se animó porque todavía no terminaba su poema. La maestra le pidió a Carlos que leyera más fuerte porque casi no se escuchaba. Cuando los niños leían, el resto del grupo permanecía muy atento escuchando lo que leían sus compañeros. (OBS04 GPO REHL141114 P 5-8).

“¡A ver qué tan buenos son!” Es una frase que aparece con frecuencia en las expresiones de la maestra; incluso como una broma o una forma de animar a los alumnos a escribir, esta pudiera parecer insignificante. La frase tiende a insinuar la duda en la capacidad de los alumnos, cuando los alumnos presentan sus escritos la maestra infiere que los textos fueron copiados, que no fue de su propia creación.

Estas expresiones que aluden a la falta de capacidad de creación, tienden a surgir a partir de las concepciones de trabajo que la maestra tiene. “En parte las acciones del profesor son decididas por lo que él ve, pero también actúa de acuerdo con sus perspectivas sobre su trabajo. Si él cree que un niño no está “preparado” para leer no es probable que gaste tiempo tratando de enseñar a hacerlo”. (Delamont, 1984: 80). La emisión de un juicio es acompañada por una decisión desde los pensamientos del docente; que en este caso se refiere a la duda que se genera por la capacidad de creación de textos desde los alumnos y

mantener una postura de resignación de que no todos los alumnos leen con claridad y es mejor tomar en cuenta a los alumnos que si tienen esta habilidad.

Cuando la maestra menciona que los trabajos de los alumnos estén bien o mal, tiende a limitar la reflexión de los alumnos de lo que hicieron, en este sentido la preocupación de la docente se centra en hacer los trabajos, desde su punto de vista, bien. Ella pone énfasis en el resultado de los trabajos solicitados, más que en el proceso que el alumno vive para resolverlo, esta postura reduce la oportunidad de construcción propia de conocimiento en el alumno y además, en cuanto al campo del lenguaje y comunicación el mayor peso recae en la escritura más que en la interpretación de los poemas, que pudieran desenlazar un intercambio de opiniones entre los alumnos y de esta manera propiciar la comunicación entre ellos.

El ambiente evaluador en el aula se refuerza con la implementación de ejercicios escritos. La maestra siempre aprovecha la oportunidad de utilizar material impreso o fotocopias, con los cuales los alumnos trabajan algún tema en específico. Los alumnos leen de manera breve, o identifican las características de un texto, esta actividad lo hace de manera individual, cada alumno tiene su fotocopia. Durante la actividad, la maestra hace algunos cuestionamientos sobre los ejercicios planteados.

En una actividad sobre el análisis de un poema, la docente entrega a alumnos una fotocopia donde aparece el texto y mediante cuestionamientos trata de que compartan sus observaciones al respecto. La intención es reafirmar los conocimientos que se supone los alumnos han construido o para reforzarlos.

- Ángeles: Okey chicos, tenemos un pedacito ¿Qué será?
- N (a): Una estrofa.
- Ángeles: Una pequeña estrofa, ¿Sale? Haber léanla por favor, quiero que la lean, con la pura vista.
- N (a): Ya lo leí Miss.

- Ángeles: ¿Ya lo leímos? Bueno. (Ella, con voz enfática y con expresión motivante en el rostro, dio lectura a la estrofa, los niños la escucharon con atención) ¿Qué te imaginas que es? Millca. O ¿Cómo te imaginas esto?
- Millca: Como triste. (La maestra les pide que escuchen con atención y volvió a leer) Un poema triste, dice. ¿Por qué un poema triste?
- Millca: Porque la niña está llorando. (OBS04 GPO REHL141114 P 10-11).

La función de las fotocopias es que todos los alumnos tengan su propio material para facilitar el trabajo. La docente pide que lean el texto y la indicación es que lo hagan en silencio, trata de controlar el grupo, que eviten hacer ruido, propicia un clima de tranquilidad y silencio en el grupo. Los alumnos tienen la oportunidad de manipular su material, observarlo, incluso leer su contenido, antes que la maestra les indique algunos ya habían leído el texto. Infiero que esta estrategia surge en el interés de tratar de desarrollar los contenidos utilizando el menor tiempo posible y reafirmar los conocimientos adquiridos; además es una forma de reemplazar los materiales oficiales, que la docente considera como poco atractivos, planteados en los libros de texto del Plan 2011. Como ya lo mencioné en párrafos anteriores, existe una preocupación por el uso productivo del tiempo, el uso de fotocopias es un recurso importante que refuerza éste interés; ya que los alumnos únicamente tienen que recibir y desarrollar las indicaciones que dicta la docente. Los alumnos ya no tienen que escribir el texto, ya no tienen que escribir las indicaciones, mucho menos los ejercicios.

El uso de material impreso, que la maestra utiliza, permite atender los aspectos formales de la escritura, en este caso, la ortografía, el uso de comas, puntos, puntos y seguido, entre otros. La intención es que los alumnos memoricen las reglas ortográficas; sin embargo todo ello no garantiza escribir correctamente. “La ortografía, tantas veces arbitraria, depende en gran medida de la memoria visual y será una abundante lectura la que producirá la corrección en la escritura.” (Licenciatura en educación plan 1994, Antología Básica UPN, 1995: 23). El uso de material impreso en la resolución de ejercicios ortográficos, no es garantía para

producir textos impecables, por el contrario arrebató en los alumnos la posibilidad de reflexión individual y colectiva del tema tratado.

Una de las actividades en el grupo observado, consistió en que los alumnos recordaran el uso de los signos de puntuación, para ello la docente utilizó material impreso donde los alumnos trataron de localizar partes de un texto donde podrían emplear algún signo de puntuación.

La maestra comienza a entregar unas copias a los alumnos que están en la parte de enfrente, cada niño toma una fotocopia y pasa las demás. El texto es una biografía de Sor Juana Inés de la Cruz. Al observar una fotocopia de un alumno, me doy cuenta que el ejercicio consiste en colocar puntos y seguido o aparte, así como las letras mayúsculas donde corresponden; también los niños tienen que clasificar los verbos que están en pretérito y copretérito (...)

- Ángeles: Okey, tengo que buscar, donde colocar los puntos ¿Verdad? Aja, con rojo los puntos, con rojo los puntos. (Mientras lee las indicaciones de una fotocopia, la maestra se dirige al grupo para aclararlas) Bien chicos, dice: “Subrayen las ideas principales” ¿Qué son las ideas principales? ¿Qué?
- N (o): Como la película. (Menciona un niño).
- Ángeles: ¿Mande? ¿Qué son las ideas principales?
- N (o): Las mayúsculas (Menciona otro niño).
- Ángeles: No (Responde serenamente la maestra). Dice: “Subraya las ideas principales ¿Qué hacemos cuándo leemos el libro? ¿Qué hacemos cuándo leemos el libro? (Los alumnos no dicen nada) Subrayamos ¿Qué?
- N (o): Lo importante (contesta un niño).
- Ángeles: ¡Lo importante! ¿Cuáles son las ideas principales? Lo importante.
- N (o): ¡Ah!
- Ángeles: Lo importante. Con su libro marcamos ¿No? Subrayamos. (Solo algunos alumnos pusieron atención a la aclaración de lo que son las ideas

importantes, la mayoría de los niños, a pesar de estar platicando, trabajaban). (OBS08 GPO REHL051214 P 18, 19-20).

De acuerdo al contenido del fragmento de observación, mediante el uso de las fotocopias los alumnos utilizan su lápiz para señalar las ideas principales, en el texto identifican los espacios vacíos donde deberán colocar algún signo de puntuación que corresponda. El material impreso permite, en este caso, manipular el escrito, hacer señalamientos con el lápiz y lograr identificar físicamente en qué espacio se deben colocar los signos de puntuación. También es una estrategia que permite agilizar los trabajos encomendados, así como repasar los contenidos vistos como mero ejercicio mecanizado que fortalecen la preocupación por el dominio gramatical de los textos.

Cuando un niño menciona que las ideas principales “son como la película” la maestra simplemente le contesta “no”, haciendo que la subjetividad del alumno quede en segundo término. El niño trata de dar a conocer cómo percibe la idea principal, la relaciona con las ideas principales de una película. Esta reflexión posteriormente lo llevaría a entender en qué consisten las ideas principales de un texto. A pesar de que la maestra cuestiona qué son las ideas principales, ellos deciden seguir trabajando con las fotocopias, han interiorizado que estos materiales son para resolver lo que ahí se plantea, deben de estar ocupados tratando de concluirlos.

Esta situación limita la capacidad de reflexión y el intercambio de ideas entre los alumnos y la docente, el aspecto comunicativo del lenguaje escrito queda en segundo término. Al respecto Lomas nos refiere que “El acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.” (Lomas, 1993: 32). El hecho de que los niños permanezcan en sus asientos, resolviendo una lista de ejercicios ortográficos, coarta el acto interpretativo y comunicativo de la lengua escrita. El ejercicio es memorístico y no permite el intercambio de opiniones y reflexiones entre los alumnos.

Al final del fragmento encuentro que los alumnos no les interesó el tema de las ideas principales, ellos prefirieron resolver el ejercicio planteado en las fotocopias, puesto que han entendido que lo que a la docente le interesa es que ellos trabajen, además tiene la idea que los ejercicios son para resolverlos y presentar sus resultados a la maestra, como una forma de verificar de lo que se han apropiado.

Las fotocopias también se utilizan en las actividades que se llevan los alumnos a casa, que comúnmente se conoce como “tarea escolar”. La finalidad es clara, que los alumnos repasen algún contenido desarrollado, pero sobre todo, los ejercicios en material impreso son fundamentalmente para asegurar el dominio de los aspectos formales de la escritura, específicamente la ortografía, es decir que los alumnos escriban de manera correcta, que los alumnos entreguen sus ejercicios resuelto, sin error alguno.

- Ángeles: ... ¿Recuerdan que tenemos una copia que se llevaron de tarea donde trabajamos la “br” y la “bl”? ¿Si se acuerdan?
- N (s): ¡Sí! (Responden algunos niños).
- Ángeles: Donde escribieron brazo, blusa, brocha ¿Si se acuerdan o no?
- N (s): ¡Sí! (Responden nuevamente algunos niños).
- Ángeles: Okey, vamos a repasar eso, ahorita y nos vamos a la escritura de lo que es nuestra narración. Quien no esté sentado no hay copia. (OBS08 GPO REHL051214 P 21).

Como vemos, en el fragmento anterior, la intención de la docente es que los alumnos repasen el uso correcto de las letras al escribir un texto, que logren familiarizarse con las reglas ortográficas. Hace referencia sobre un repaso de reglas ortográficas desde un aprendizaje memorístico. Se trata de que recuerden en qué palabras se escriben ciertas letras. Sólo es una ejercitación y su uso es aislado con relación a la lectura de textos para su reflexión y el uso significativo de las reglas ortográficas en los escritos.

Desde el punto de vista de la docente, los ejercicios realizados en material impreso, es una evidencia clara y palpable de que los alumnos tienen un dominio

de los usos formales de la escritura, es una estrategia para evaluarlos, que en este caso se centra en las cuestiones ortográficas. Por otro lado, es parte de la exigencia de la escuela, que los alumnos tengan las evidencias necesarias para comprobar lo que saben, como lo menciona la maestra Ángeles.

Pedí a un niño que me prestara la fotocopia que le había dado la maestra, me doy cuenta que se trata de una narración que tiene fragmentos de diálogo, acompañada de unas preguntas. La maestra se da cuenta de lo que hago y al pasar por el lugar donde me encuentro me hace unos comentarios:

- Ángeles: Esas copias son profe, porque ya ve que el viernes tenemos Consejo Técnico; y necesito tener evidencias sobre solución de problemas, comprensión lectora y convivencia escolar. Este, estas hojas son para comprensión lectora, que ya lo hemos trabajado en el otro cuaderno. Estas son evidencias, se van a entregar el viernes. (OBS06 GPO REHL261114 P 24).

Los ejercicios en fotocopias, son evidencias claras para las autoridades educativas y los demás compañeros de trabajo. Es una forma de mostrar que en el salón de clases se está trabajando, que existe cierta exigencia para que los alumnos se involucren en actividades de enseñanza; realizan una serie de ejercicios que refuerzan la idea de un trabajo y evaluación constante. Es una oportunidad para repasar o confirmar lo que los alumnos han aprendido. Facilita el trabajo de los alumnos y se aprovecha el tiempo escolar. Estos materiales vienen a cubrir la característica poco atractiva de los libros de texto del Plan actual, que la maestra manifiesta.

Durante la realización de las actividades de enseñanza al interior del aula, la maestra Ángeles asume una postura de valoración constante y manifiesta de las actitudes que asumen los alumnos. Existen halagos y reproches hacia las habilidades de lectura y en la resolución de ejercicios en material impreso. De manera constante, la docente manifiesta lo que está “bien hecho” y lo que “está mal hecho”. Halaga a los alumnos que realizan sus trabajos como ella los solicita,

a su vez pasar desapercibidos a los que alumnos que presentan dificultades en el desarrollo de las actividades, en los trabajos terminados, así como en la lectura de textos. Esta postura, se centra en involucrar a los niños en actividades que permiten fortalecer el dominio gramatical de los textos así como una fluida lectura en voz alta.

El desarrollo de este capítulo, pretendió caracterizar un estilo de trabajo donde prevalece la idea de regular las actitudes que asumen los alumnos hacia las actividades escolares. Es evidente la promoción del trabajo individual, donde no está permitido hablar con el compañero mientras resuelven algún ejercicio; esto se entiende que es con el afán de que los niños se mantengan ocupados para aprovechar al máximo el tiempo establecido para la culminación del trabajo encomendado. De manera constante la maestra emite juicios de valor sobre los trabajos, les dice que “están bien hechos” o que “están mal hechos”, manifiesta halagos o reproches hacia los alumnos que leen con fluidez o que presentan algunas dificultades para hacerlo.

Infiero que la postura que asume la maestra, en cuanto al trabajo individual, el uso del tiempo y la valoración constante de los ejercicios que realizan los alumnos, es con el fin de lograr fortalecer los aspectos gramaticales de la lengua, mediante el uso de ejercicios con material impreso, así como centrar su atención en la lectura fluida y clara de los alumnos. De igual manera, al apresurar a los alumnos en cada actividad, procura abarcar lo mayor posible los contenidos que establece el currículum oficial.

CAPÍTULO III

“CHISPAZOS DE ORTOGRAFÍA”: RELEVANCIA DE ASPECTOS FORMALES.

Como se pudo advertir en el capítulo anterior la profesora Ángeles ha construido un estilo de enseñanza donde prevalece el control y la regulación del tiempo. Tal parece que su preocupación central es que el grupo trabaje a un buen ritmo, donde todos los alumnos son considerados con las mismas habilidades para la realización de sus trabajos. Su aspiración es aprovechar el tiempo que le permita desarrollar en gran medida los contenidos educativos señalados en el programa. Con lo anterior he podido identificar un ambiente y clima de trabajo que se soporta en una evaluación constante de su parte, donde se emiten juicios de valor sobre el aprendizaje y las actitudes que asumen los alumnos.

En este tercer grado, donde los alumnos ya han transitado durante dos años consecutivos en la primaria, han aprendido a sobrevivir en el aula²⁰; se advierte por parte de la maestra querer asegurar un ambiente propicio para el logro de los aprendizajes. Dicho reconocimiento es de suma importancia ya que permite identificar el telón de fondo en el que descansan los procesos particulares de enseñanza y de aprendizaje de cualquier contenido educativo que aborda la docente. Como en el caso que nos ocupa relacionado con el campo formativo del lenguaje y comunicación²¹, pude identificar una tendencia hacia los aspectos formales de la lectura y la escritura.

Introducimos en la comprensión de la enseñanza de este campo formativo en particular, implica asumir tener un punto de referencia sobre lo establecido en los programas de estudios, al ser un elemento determinante en la práctica docente. “el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la

²⁰ Los planteamientos de Jackson relativos a la masa, elogio y poder se hicieron presentes en la discusión presentada en el capítulo anterior.

²¹En el campo lenguaje y comunicación se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. (Plan de Estudios Educación Básica, 2011: 43)

cultura, e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender, proponer ideas, opiniones y valorar las de otros.” (Programa de Estudios 3°. de Educación Primaria, 2011: 22). El currículum establece que a través del lenguaje el alumno no sólo deberá aprender, sino vivir en sociedad, no sólo recibir información sino comunicar a los demás. Por tanto, la asignatura del español tiene como eje central que los alumnos desarrollen competencias comunicativas para lograr una comunicación eficiente, mediante un enfoque enfatizado en las prácticas sociales del lenguaje, entendida como, una recuperación de:

“la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza. Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales. Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas. Enriquecen la manera de aprender en la escuela.” (Programa de Estudios 3°. de Educación Primaria, 2011: 25).

Se pretende que a través de las prácticas sociales del lenguaje, permita a los alumnos un uso significativo de conocimientos y habilidades de la lengua, en su contexto social inmediato. Las actividades que se desarrollen al interior del aula, deberán tener estrecha relación con la vida social del niño, para que estas tengan sentido y significado con relación al conocimiento y uso de la lengua, hablese de la expresión oral, de la escritura o de la lectura. Lo que se pretende es que los alumnos, a través de las prácticas sociales del lenguaje, desarrollen competencias comunicativas en su entorno social, que su lenguaje realmente sea una herramienta útil para comunicarse con los demás, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades sociales a las que se enfrente. Las competencias comunicativas, “... concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo.” (Programa de Estudios 3°. de Educación Primaria, 2011: 24). Estas

competencias en la asignatura contribuyen a la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, formación de actitudes y valores en los alumnos, considerados como seres sociales pensantes.

En el Programa de Estudios 2011, la lectura se concibe desde un planteamiento constructivista, donde el punto central es la interacción con diferentes tipos de texto; la lectura no es concebida desde una idea descriptiva, de leer por leer y de mencionar el contenido, sino se orienta a que los alumnos logren vivir una experiencia lectora y compartirla con los demás compañeros. “Es necesario lograr que los alumnos alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarse con lo leído es relacionar el contenido con los conocimientos previos que sobre el tema se tengan.” (Programa de Estudios 3°. de Educación Primaria, 2011: 34-35). El interés se centra en que los alumnos logren conjugar sus conocimientos previos con el contenido del texto para lograr un análisis profundo que le permita la reflexión y la oportunidad de experimentar con un sentido socialmente significativo.

El Plan y Programa de Estudio 2011 de Educación Primaria refiere cinco aspectos que se deben desarrollar en el campo lenguaje y Comunicación: “Procesos de lectura e interpretación de textos. Producción de textos escritos. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y Actitudes hacia el lenguaje.” (Programa de Estudios 3° de Educación Primaria, 2011: 17); el aprendizaje de la lengua no debe reducirse a prácticas escolarizadas de la misma, sino que deberá brindar la oportunidad de un desarrollo integral del lenguaje en los alumnos. Es decir, deberán cobrar relevancia, tanto la lectura, la escritura, la expresión oral, los aspectos estructurales de la lengua, así las actitudes positivas asumidas por los educandos; con el fin de lograr que el lenguaje sea una herramienta de comunicación en la vida social y cultural de los alumnos.

Con relación a la escritura, es importante hacer fluir los pensamientos e ideas de los alumnos, ya que es más que hacer trazos en una hoja en blanco donde

plasmamos un conjunto de palabras que forman oraciones, es una forma de comunicarse con los demás, con un propósito específico. Lo primordial es el sentido y significado que comunicamos al otro, lo que se pretende es “lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica), en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción”. (Lerner, 2001: 41).

Asumo que la escritura es una herramienta útil y dinámica que ayude a los alumnos, enfrentar los retos sociales, haciendo uso de la escritura para fortalecer y entender las relaciones que la vida social les impone día a día. El reto de la escuela es poner en práctica acciones de escritura, donde los niños logren un acercamiento a los usos sociales de la misma. Lograr que los alumnos utilicen con eficacia los diferentes tipos de texto, recae en el docente el compromiso para plantear acciones cercanas a la realidad que viven los alumnos. Para ello la secuencia didáctica requiere la creación de situaciones que brinden a los alumnos la oportunidad de comunicarse constantemente. Reconozco que esto es el ideal, el enfoque que subyace a las prácticas sociales del lenguaje cuyas bases las pudimos rastrear desde la década de los años 90'. En consecuencia es un discurso vigente y un referente obligado en la práctica docente.

Lo que podemos identificar, en el caso de la maestra Ángeles es la prevalencia de un enfoque gramatical y estructural de la lengua que limita sustantivamente su apropiación funcional y significativa. Su secuencia de clase se caracteriza por hacer prevalecer un trabajo limpio, pulcro, organizado, cuya preocupación central son los resultados ya sea de una lectura fluida o de una escritura sin errores. Es decir, le interesan los elementos formales o estructurales de la lengua (dicción, pronunciación, sintaxis, estructura) en sustitución de un tratamiento procesual de la misma donde la participación activa y creativa de los alumnos es fundamental.

Cobran mayor relevancia los aspectos formales de la lengua en detrimento de un uso funcional y comunicativo de la misma. Siguen prevaleciendo prácticas centradas en los elementos observables donde se promueve la lectura sin

dificultades de pronunciación enfatizando la velocidad, la entonación fluidez; asimismo la escritura de textos, concebidos como breves escritos que sirven para puntualizar los conceptos, para resumir información o bien la realización de ejercicios centrados en mejorar la ortografía.

A partir de las observaciones logro reconstruir una secuencia de clase integrada por cuatro momentos: lectura previa de algún tipo de texto realizada por ella, donde el énfasis está puesto en los aspectos formales de la misma; redacción de textos sujetos a la revisión constante; socialización de trabajos centrada en una valoración estructural en especial la ortografía; revisión y aclaración de definiciones que a la docente le interesa puntualizar. Cada uno de estos momentos los abordo a continuación.

A) La lectura: Sus usos y sus funciones.

Dentro de la secuencia de clase es notable un ejercicio de lectura centrada en la docente, donde es ella quien tiene mayores posibilidades de leer un libro; los alumnos sólo escuchan con atención lo que la maestra lee. Cualquier situación de trabajo es aprovechada por la maestra Ángeles para leer diversos textos seleccionados por ella y algunos propuestos por los alumnos.

La lectura que la docente realiza generalmente es en voz alta, donde procura ser clara, fluida y enfática. Percibo que su intención es ponerse como ejemplo y/o modelo de lectura. Por ello, al realizar esta actividad lo hace con una voz fuerte, trata siempre de expresarse con claridad y acompaña la lectura con gestos y ademanes, los cuales pretenden imitar lo que supone que es la voz de los personajes. Durante esta actividad hace pausas largas o cortas, según el contenido del texto, de igual manera camina lentamente de un lugar a otro por el espacio frontal del salón de clases, desde donde pretende captar la atención de los alumnos que deben seguir con atención dicha actividad. No es permitido el distraerse.

Al respecto la docente expresa sobre la importancia de la dramatización durante la lectura en voz alta, ya que a los niños “*hay que ponerles el ejemplo*”, para que ellos vean como se tiene que leer y posteriormente hagan lo mismo:

- Ángeles: ... si es más interesante para ellos cuando uno la dramatiza, y cambia las voces y todo. (...). Suelo ser así (...) entonces, se les queda muy marcada algunas lecturas; ahorita les acabo de leer uno que se llama “Un pastel para enemigos” también muy bonito y ellos van metiéndose tanto que piensan, que su imaginación vuela, piensan cosas y el final. O sea cuando terminamos la lectura expresan “Ah, es que yo creía, es que pensaba”. (E1 D REHL050215 P 18).

La dramatización de la lectura es un recurso indispensable que la docente utiliza, desde su punto de vista, para potenciar la imaginación de los alumnos, lograr que recuerden el contenido y lograr la motivación. La lectura está centrada en la docente, ya que muy pocas ocasiones los niños tienen la oportunidad de interactuar con las historias seleccionadas, leerlas, experimentarlas y socializar su contenido. Cuando esporádicamente los alumnos realizan la lectura de algunos textos, es una actividad que la maestra demanda realizar en solitario y en silencio, la intención es mantener ocupados a los niños.

Prácticas de esta naturaleza al niño se le está limitando la oportunidad de que interactúe con la diversidad de textos, que descubra lo interesante que es leer y la oportunidad para conocer otras cosas, imaginar, recrear y vivir la lectura. “Que los alumnos, sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales”. (Programa de Estudios 3°. de Educación Primaria, 2011:15). Con relación a lo que el programa propone sobre la lectura, lo que se vive en el aula toma otros rumbos.

En las visitas realizadas durante el trabajo de campo fue reiterativa la participación de la docente en actividades de lectura, donde identifiqué el uso frecuente de la lectura en voz alta. Si bien es cierto que en el Programa de Estudios se plantea la fluidez de lectura en los alumnos, se da por supuesto que los niños deben ser los

principales protagonistas de esta actividad, como uno de los aspectos que se espera desarrollar en los procesos e interpretación de textos que ahí se menciona²². Lo que pude observar es que en el caso de la maestra el papel protagónico lo tiene ella. En esta lógica, los alumnos fungen como espectadores, papel que ya han interiorizado dentro del salón de clases. Lo anterior nos sugiere una concepción de enseñanza tradicionalista, donde la docente es el modelo a seguir. En el Plan 2011 de Educación Básica se plantea que en el proceso educativo el centro de atención es el niño.

La maestra Ángeles, a través de su enseñanza, promueve “una buena lectura” poniéndose como ejemplo para lograrlo; es decir, lee para los alumnos diferentes tipos de textos en voz alta, cuidando de la entonación, la velocidad y la fluidez. Los alumnos tienen pocas posibilidades para hacerlo, evitando así la reflexión, la reconstrucción de significados y experiencias. Estamos hablando de un aprendizaje mecanizado, tradicionalista, y conductista, “... lo que constituye el elemento fundamental de este modelo, es la idea del “logro del éxito” que se asocia al resultado esperado, que a su vez repercute sobre la acción que habría de producir tal resultado”. (Hernández, 1996: 60). El aprendizaje centrado en la modelación de la conducta de los alumnos orientada hacia “*hacer bien las cosas*”, a través de la imitación de un modelo, descarta en éstos la capacidad de reflexión y el placer por la lectura; su mayor interés es el logro de un éxito palpable. Mediante este enfoque se enfatiza la lectura descriptiva, cuidando lo estético y la elegancia; la reflexión y el disfrute personal. La postura que se asume en el aula es que la lectura debe ser en voz alta, sin dificultades en la pronunciación, con claridad y con un volumen elevado para que los demás escuchen lo que se lee.

²² En la página 18 del programa 2011 de educación primaria tercer grado en uno de los puntos sobre procesos de lectura e interpretación de textos se menciona que el alumno al concluir el tercer grado se valore si muestra fluidez al leer en voz alta; pero sólo es uno de los aspectos que se esperan al concluir este grado escolar, más no lo prioritario.

En ocasiones la lectura de un texto pasa por el filtro de elección de la docente, al prevalecer su gusto por algún título de su preferencia. Los intereses de los alumnos quedan en segundo término, a pesar de la insistencia que algunos presentan para que cotidianamente les lean algún cuento.

- Ángeles: ¡Ah! Es esa parte donde yo les digo a ver quién quiere que les lea, o sea a ellos les gusta que uno les lea, entonces a veces yo tomo un libro de la biblioteca o tomo uno de los míos...los personales... o ellos me dicen maestra, hoy por ejemplo me llegó un niño “hoy traigo un libro para que me lea”. Ayer no quise leer el del jinete sin cabeza porque es una literatura que a mí casi no, en lo personal no me gusta, pero bueno se las voy a terminar de leer; y hoy ese niño trajo otro libro, dice “maestra hoy traje otro” entonces ellos traen. Y le digo yo sé que debe ser preparada pero o es espontáneo, ellos traen un libro y a lo mejor saco uno que trae adivinanza o chistes o un cuento pequeño y se los leo, o sea ellos son los que los traen, pero por iniciativa personal. (E2 D REHL040615 P 11).

Los alumnos consiguen algún libro, ya sea de su casa, de la biblioteca de aula o de la escuela, para llevarlo al salón de clases y que la maestra lo lea para ellos. Esta actitud es solo un primer acercamiento a la lectura, ya que en términos de Lerner, se trata de “formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no solo alumnos capaces de verbalizar un texto seleccionado por otro.” (Lerner, 2001: 40). A partir de este planteamiento, los alumnos estarían eligiendo el material con un fin recreativo. En ocasiones, la elección que hacen se contrapone al gusto de la docente.

Dentro del grupo de observación pude notar que existen alumnos con dificultades al momento de leer en voz alta, esta debilidad trata de ser superada mostrando un modelo a seguir. Cuando la docente se da cuenta que algún niño tiene dificultades para leer algún texto, ella decide leerlo, como sucedió con un niño de nombre Luis David; como no leía fuerte para que los demás compañeros lo escuchen, le fue

arrebatada esa oportunidad. Con la intención de ayudarlo, la maestra fue quien leyó el texto argumentando que Luis David tenía dificultades para hacerlo:

La maestra se acerca a Luis David y le revisa su libreta, el niño tiene la mirada fija a su cuaderno. Finalmente comienza a leer en voz muy baja, apenas audible para el resto del grupo. Ante esta situación la maestra les pregunta:

- Ángeles: ¡Fuerte! A ver ¿Quieren que yo se los lea?
- N (s): ¡Sí! (Contestan a coro todos los alumnos). (La maestra toma el cuaderno de Luis David y comienza a leer).
- Ángeles: Dice: Hola buenas tardes, yo soy Luis David Gómez Romero, les voy a platicar de mis abuelos paternos. Ellos platican (...) que cuando eran niños los Reyes Magos no les traían juguetes, ellos inventaban sus juguetes; por ejemplo: Si querían una pistola, lo la hacían con palos y las muñecas las hacían con laso o con hojas de maíz. (OBS08 GPO REHL051214 P 13).

Eventos como el anterior son recurrentes dentro del grupo. Al observar que Luis David tarda un poco para comenzar a leer y cuando lo hace su voz es demasiada baja, ante la complacencia del grupo, la maestra toma la iniciativa de leer; tal parece que prevalece un acuerdo mutuo para subsanar las dificultades que se presentan. Ésta actividad deberá realizarla alguien que no tenga dificultades en la lectura. Es decir, que lea con un volumen de voz fuerte y con claridad en la pronunciación. Es claro que si un alumno presenta alguna dificultad para hacerlo, éste tiende a ser reemplazado por la docente o incluso por uno de sus compañeros. Al momento de sustituirlos, sus posibilidades para fortalecer su lectura se reducen o se anulan.

En ocasiones cuando la docente hace una lectura en voz alta, hace comentarios antes de leer, menciona el título del texto y cuestiona sobre el tipo de texto. Es decir, utiliza los conocimientos previos de los alumnos no precisamente para propiciar la anticipación del contenido como estrategia de lectura, sino que se centra más en el tipo de texto. Hacer cuestionamientos antes de leer, es una

forma de involucrar a los alumnos en el contenido; con este proceder se estimula la inferencia y movilización de conocimientos previos.

- Ángeles: Okey, yo les voy a leer una leyenda. ¿Qué es una leyenda? ¿Quién me dice? (Una niña levanta la mano) ¿Qué es hija?
- N (a): Es cuando cuentan una historia.
- Ángeles: Cuentan una historia ¿Pero, qué mezclan?
- N (a): ¡La realidad con la ficción! (Responde otra niña).
- Ángeles: La realidad con la ficción ¿De acuerdo? Mezclan con la fantasía, o sea le ponen muchas cosas que son fantasía. (OBS07 GPO REHL271114 P 1).

Los cuestionamientos están encaminados a la espera de respuestas acertadas, la docente proporciona pistas muy evidentes para que los alumnos respondan correctamente. El rescate de conocimientos previos es interesante para que los alumnos se involucren en el contenido del texto. Sin embargo, las preguntas son directas y se reducen a respuestas breves, lo que limita la reflexión.

Por otro lado, la lectura realizada por la docente la utiliza como un ejercicio previo a las actividades posteriores, con lo que apertura las acciones específicas para el desarrollo de determinado contenido o bien como una actividad introductoria para intentar que los alumnos centren su atención en la clase. Con esta lectura se pretende situar al alumno en el proceso de enseñanza y lograr captar su interés en el salón de clases.

- Ángeles: ... en los cursos, nos dicen que es bueno leerle a los niños para motivarlos; y haga de cuenta que muchas veces así como para entrar en las clases ya formales pues una lectura, y ellos ya saben porque les digo haber ¿Quién trae un libro? Y la verdad que debe ser preparada, yo que sé que debe ser preparada para tener la entonación, todo el énfasis adecuado, pero muchas veces ellos traen un libro “Maestra ¿Puede leernos este?” y pues trato de leérselos; entonces algunas ocasiones si las preparo porque

ya las he leído antes, otras veces pues es espontánea porque ellos lo traen.
(E 2 D REHL040615 P 3).

La docente reinterpreta la recomendación y la adecúa a su estilo de trabajo. Asume que se debe leer y que ella lo debe realizar. En los cursos para docentes se considera la lectura como un tema de relevancia; sin embargo la lectura en voz alta es una modalidad más de la variedad de formas de ponerla en práctica. Lo que queda claro es que la docente considera importante el cumplimiento de las normas establecidas, así como también cree que una estrategia sobre la práctica de lectura desde las indicaciones de un curso, es efectiva, y considera que da buenos resultados.

Refiere la importancia de la lectura en voz alta realizada por ella misma, y con claridad menciona que debe ser una lectura preparada previamente, aunque algunas veces lo hace y otras veces la improvisa; nuevamente aparece la centralidad de la docente porque nos menciona que tiene que estar preparada para darle “la entonación adecuada”.

La idea que pondera sobre la lectura es con relación a los aspectos formales de la misma, por la entonación y el énfasis que se le debe dar al momento de leer; al respecto menciona “*sé que debe ser preparada para tener la entonación y todo el énfasis adecuado*”. Es notable su preocupación para promover la lectura en voz alta a partir del ejemplo y enfatizar los aspectos formales de la misma. Lo que le interesa es que el alumno sepa que la lectura debe ser fuerte y enfática, que las palabras las exprese con claridad para que el otro pueda escucharlo.

La centralidad de una lectura desde la docente reduce las oportunidades de que los alumnos interactúen con el texto así como la posibilidad de una reflexión con los demás compañeros. “La lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa —entre otras cosas— que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora”. (Lerner, 1996: 7). Este planteamiento me remite a la importancia de que

sean los niños quienes lean, más que tenerlos como espectadores; es necesario renunciar a los objetivos con intereses centrados en la docente y dejar que los niños descubran sus propias inquietudes.

Vale la pena reflexionar, qué sucede cuando los alumnos toman un libro y comienzan a externar oralmente su contenido. La lectura, desde un interés centrado en el alumno, implica que el docente permita que el alumno tenga la oportunidad de reflexionar sobre el contenido, el significado y el sentido. “Y, desde luego, la experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido. (...) Percibir el sentido oculto o manifiesto de un texto sería, entonces, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos o esos valores a partir del texto”. (Larrosa, 2003: 43). Es decir, lo que se pretende con la lectura es que los alumnos sean quienes vivan esa experiencia de leer con distintos propósitos, ya sea personal o vinculado a su proceso de aprendizaje, con el fin de lograr el placer por la lectura.

Sin embargo en el caso del grupo observado, este propósito queda en segundo término, ya que es notable la preocupación por los aspectos formales de la misma. Precisamente, cuando menciona que algunas veces la lectura que hace para los niños se da de manera espontánea, tiende a considerar a la lectura como un momento de recreación, situación que no es menospreciada pero se centra en la docente, ella es quien lee con frecuencia.

En los párrafos anteriores comenté sobre la práctica de lectura en voz alta como ejemplo para los alumnos, misma que se centra en la docente, es ella quien tiene la oportunidad de compartir el contenido de un texto. Con ello se reducen los momentos en que los alumnos interactúen con el texto. Son pocas las oportunidades en que el niño o la niña toman un libro. Esto se da de manera aislada, es decir que los alumnos toman un libro y lo leen para ellos mismos, sin compartirlo o comentarlo en el grupo o con algún compañero. No existe una sistematicidad en el uso de textos con los alumnos, solo lo leen o al menos tratan de identificar su contenido y no hay continuidad al respecto, es una práctica de

lectura en solitario para no desperdiciar el tiempo cuando han concluido alguna actividad en el salón de clases.

- Ángeles: ... cuando yo termino o cuando los niños terminan su actividad y todavía faltan muchos de los compañeros, ellos van solitos y toman un libro (...) Se sientan y se ponen a leer o sea para no tener el tiempo perdido (...). Ellos ya saben, “terminas vas, te levantas, tomas tu libro y te pones a leer”; y eso se da también, porque ahí los niños le comentan al otro compañerito “Oyes este libro, oyes el otro”. En ocasiones quieren el mismo libro y se empiezan a jalonear y pues tenemos que intervenir para que lo ocupen ambos. (E1 D REHL050215 P 16).

Identifico que la función de la lectura es mantener ocupados a los alumnos, como una forma de controlar a los que concluyen pronto la tarea encomendada. Los niños que terminan alguna actividad de la clase, ya saben que deben tomar un libro de la biblioteca de aula y leerlo. El alumno lee por leer sin un propósito previamente establecido. La lectura puede identificarse como un privilegio que se puede obtener si se termina el trabajo, como un premio; sin embargo no todos gozan de ese privilegio de terminar pronto.

En estas condiciones la lectura es limitada ya que solo algunos llegan a concluir la actividad encomendada y pues lógicamente también son pocos los que tienen la oportunidad de tener contacto con algún tipo de texto, puesto que la condición es terminar primero la actividad anterior, de lo contrario no hay acceso a un libro. Los alumnos que terminan pronto y tienen mayores oportunidades para tomar un libro y leerlo siempre son los mismos con relación al resto de los compañeros, la intención es mantenerlos ocupados y evitar “el tiempo perdido”, tal como lo menciona la maestra Ángeles.

Los alumnos que terminan pronto alguna actividad, toman un libro y lo leen, con suerte y logran hacer una reflexión respecto al contenido del mismo; pero también puede suceder que únicamente se entretengan en lo que sus compañeros terminan. Esta actividad complementaria es establecida por la docente e interiorizada por los alumnos. Su finalidad es entretenerse en lo que los demás

terminan. Evitar el tiempo inerte y de alguna forma mantener el control del grupo, así se evita que los integrantes del mismo, anden de pie o molesten a los compañeros que aún no concluyen su actividad.

A pesar de que las actividades de lectura presentan una variedad de formas, el mayor interés recae como una forma de entretenimiento así como su uso en solitario. Por otro lado la lectura también es considerada como un elemento que facilita el trabajo, lo que se pretende es que el alumno tenga un dominio pleno para poder leer con claridad y fluidez, cuidando estos aspectos formales que lo caracterizan. El fin es que al resolver algún ejercicio con relación a las indicaciones, este no tenga dificultades para hacerlo.

Entre mayor dominio de lectura como un ejercicio mecánico, mayores posibilidades existen de terminar pronto algún trabajo, la resolución de un ejercicio, un cuestionario, un examen escrito, etc.; Es decir, se fomenta un sentido escolarizado sobre la lectura, que sirve para resolver los avatares de ser alumno. Al respecto la maestra manifiesta la siguiente idea:

- Ángeles: Pues yo considero que una vez que sepamos leer y comprender ya todo es más fácil ¿No? O sea como que, yo sí le pongo mucho énfasis a eso, a la lectura y sobre todo la lectura de comprensión, porque si el niño lee un texto y se apropia de las ideas y de todo obviamente para leer un problema en matemáticas pues va a ser más fácil entenderlo y resolverlo. ... al principio venían, les calificaba y estaba mal órale regrésate y vuelve a leer y encuentra la respuesta y, ahorita los niños les gusta porque como que ya han logrado leer y contestar las preguntas o buscar las respuestas más rápido (...) incluso ahorita ya compramos un cuadernillo que es de cuarto año, que es así como bajo la misma temática. Durante la lectura buscan en el diccionario algunas palabras de difícil comprensión y después vienen ya las preguntas, pueden ser preguntas abiertas o preguntas de opción múltiple o completar o sea, ah, trae varias opciones. (E2 D REHL040615 P 8-9).

Para la docente, los alumnos que ya tienen un dominio de la lectura, ya saben qué hacer con los ejercicios, se les facilita el trabajo y tienen menos dificultades para resolverlo. La lectura es utilizada para llevar a cabo alguna actividad, para facilitar la comprensión de indicaciones y de preguntas con el fin de terminar pronto el trabajo. Lo anterior me sugiere que el uso de la misma es considerado como una herramienta permanente que permite realizar ejercicios didácticos y para ello es necesario practicarla a través de acciones que permitan garantizar el pleno dominio de los aspectos formales de la misma.

En otras palabras la lectura es considerada como habilidad que el niño debe adquirir. Al respecto Cassany nos menciona que “La función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a *leer y a escribir*. En la percepción popular, la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos, la alfabetización, ha sido_ ¡y tal vez aún lo sea!_ el aprendizaje más valioso que se ofrece en la escuela.” (Cassany, 2007: 135). Al respecto encuentro elementos que siguen persistiendo en el salón de clases. La idea se centra en que los alumnos tengan pleno dominio para usarla como una herramienta que facilite el trabajo encomendado, a través de un ejercicio rápido para evitar dificultades que ocasionan el desperdicio del tiempo asignado en la ejecución de un trabajo.

El niño lee también cuando resuelve un ejercicio, desarrolla un trabajo planteado por la docente y que requiere leer las indicaciones o el contenido de un texto para responder a lo que se le pregunta; incluso el niño tiene que leer bien para resolver bien el ejercicio, debe leer las veces que sean necesarias hasta lograr entender a qué se refieren las indicaciones. La docente lo menciona con claridad en el siguiente fragmento de una entrevista, en donde aclara el uso de un cuadernillo comercial que denomina “*comprensión lectora*”:

- Ángeles: Lee el texto y contesta, lee el texto y contesta. Pero ahí, aquí fíjese que es variado porque algunos textos de completa van completando con las palabras que están en la lectura; en otros van acomodando el orden, en orden en la lectura en orden de los hechos, orden cronológico. En otros van contestando si se dice o no se dice, o sea trae igual mucha

variedad. (simultáneamente a su comentario me muestra el cuadernillo correspondiente).

Y sí, hay muchos niños que ya ahorita, en ese trabajo es de que si estás mal te regresas, vuelves a leer y pasas a la siguiente; o sea ha sido un trabajo muy pesado. (E1 D REHL050215 P 31-32).

La oportunidad que el alumno tiene para leer es cuando desarrolla un trabajo, cuando resuelve un ejercicio y el fin de su lectura es contestar correctamente los planteamientos, que tenga el mínimo de errores y que lo resuelva en el menor tiempo posible. Como podemos ver el niño tiene pocas posibilidades de hacer uso de la lectura a partir de la interacción con el texto y con los demás compañeros. La intención es que el niño logre desarrollar una habilidad para leer, su uso es más escolarizado. Es decir para resolver ejercicios que lo lleven al dominio de los aspectos formales de la lectura en voz alta, y para el control del grupo en el caso de los alumnos más aventajados en las actividades que se desarrollan. Tal parece que la docente desconoce que en este grado se debe fortalecer la lectura; además de las estrategias que la potencian.

B) “Escriben y leen”: Preocupación por escritos sin errores.

La secuencia didáctica de la maestra Ángeles, sostiene a la lectura como una práctica permanente y a partir de ello en todo momento también promueve el cuidado de los aspectos formales de la lengua escrita. Lo anterior, no en el sentido de reflexionar sobre las características del sistema de escritura, donde los alumnos puedan reconocer, discernir y apropiarse de dichas características, sino centrado en la elaboración de textos escritos sin errores ortográficos.

Dentro del aula se pueden observar actividades de redacción a partir de la lectura de un texto, de ver un video o de observar una imagen. Cuando se usa una imagen, los niños la observan y por indicación de la maestra tratan de crear una historia a partir de ella. Algunos niños (as) comentan lo que escriben con algún compañero pero cuando esto sucede la maestra les pide que guarden silencio.

Durante el proceso de redacción, los alumnos leen constantemente lo que están escribiendo. Su atención se centra en asegurar un escrito sin errores ortográficos. En este caso la lectura es utilizada como apoyo para verificar lo que escriben, es decir el énfasis está puesto en cuidar los aspectos formales requeridos en los escritos, más que una lectura que los lleve al análisis y la reflexión del contenido. Además la preocupación está puesta en la forma estructural que va adquiriendo el texto.

Para promover una revisión constante de los escritos que hacen los alumnos y centrarse en la escritura correcta de las palabras en los mismos, los alumnos redactan a partir de una imagen o de alguna lógica distinta. La maestra se dirige a los lugares de los alumnos, observa los escritos que hacen los pequeños y con algunos se detiene para señalarles las fallas detectadas, que desde su punto de vista, identifica en los escritos, su interés generalmente se centra en los aspectos ortográficos.

La maestra Ángeles recorre de manera constante por las filas de los alumnos, su mayor preocupación es que los alumnos escriban bien, que las palabras plasmadas no tengan alguna falta de ortografía.

- Ángeles: Okey, pongo fecha y vámonos a Español. Ya tenemos la imagen, ya comiencen con su cuento de hoy.
- N (s): ¡Sí! (...)
- Ángeles: Rápido chicos porque el maestro va a escuchar sus escritos. Va escuchar una de sus historias: porque son tan buenos escribiendo, le dije que los tiene que escuchar.

La imagen utilizada consistía en una familia joven, papá, mamá e hijo, que caminan por un hermoso campo. (OBS02 GPO REHL291014 P 2-3).

La maestra, al mencionar “comiencen con su cuento de hoy” refiere que la redacción se hace con frecuencia, hay otros cuentos de distinto tipo que se redactan en el salón de clases. El día de hoy trabajaría con esta imagen, es decir es una de las tantas actividades de redacción que los alumnos hacen. Durante las

observaciones noté que mientras los alumnos redactan, la maestra centra su interés en observar como escriben, que errores de ortografía tienen que de manera directa les señala y les corrige. A pesar de que la maestra apresura a los alumnos con el fin de que escuche lo que escriben, su finalidad principal es que ejerciten la redacción evitando los errores ortográficos.

La maestra busca y plantea actividades previas que culminan con la elaboración de un escrito. Esta vez lee en voz alta un texto escrito en diálogos, titulado “David se mete en líos”. A partir de la lectura, los alumnos escribieron la historia completa en prosa. La docente revisó los textos centrando su atención en los aspectos ortográficos de los mismos. Esta preocupación se manifiesta durante el proceso de redacción hasta la culminación de la misma. Durante la actividad a un niño le dice que la palabra “quería” va junto, a otro le dice que la palabra David se escribe con la letra “D”, enseguida hace la aclaración con todo el grupo.

- Ángeles: “David” chicos se escribe con “D” y con “v”.
- N (o): Y con mayúscula.
- Ángeles: Y con mayúscula, porque es nombre propio.
- N (o): Ya miss. (Menciona que ya terminó, se levanta y se estira un poco).
Un niño le pregunta a otro niño que si la palabra “había” va con la letra “b”.
- N (o): “Había” va con “b”.
- Ángeles: Sí, y con “h” Edgar. (OBS05 GPO REHL181114 P 13-14).

La maestra manifiesta una preocupación para que los alumnos se involucren en actividades constantes de redacción. Para ello, su atención se centra más en la escritura correcta de las palabras que los niños emplean al escribir. En el caso del fragmento anterior podemos observar que la maestra y los niños al momento de redactar emplean un tiempo para comentar y verificar que lo que las palabras que escriben tengan las letras correspondientes, *David, chicos ¿Se escribe con “B” y con “V”*, al momento que un niño menciona *“Y con mayúscula”*. Con claridad hace notar su interés sobre escritos “bien hechos”, es decir que las palabras que

escriben los alumnos sean los correctos, la cual se los menciona de manera directa.

Los alumnos han asumido la idea de poner mayor atención a las cuestiones ortográficas de los escritos, más que al contenido del texto leído, así como a las características estructurales del texto que los alumnos deben considerar al crearlo. En este caso, la finalidad de la lectura es llevar a cabo un ejercicio de revisión y corrección, durante la redacción de textos propios. En la enseñanza de la lengua "... La ortografía es la parte de la gramática que se lleva más horas escolares y, a la vista de los resultados, más horas sin ningún provecho". (Cassany, 2007: 14). La maestra siempre busca la forma de que los alumnos ejerciten la escritura, cuidando los aspectos formales del mismo, pero únicamente atendiendo la cuestión ortográfica. Para reforzar sus actividades, uno de los recursos disponibles para los alumnos, son fotocopias de un cuadernillo que ellos denominan: "Comprensión lectora".²³ Desde su opinión el uso de este cuadernillo es para enriquecer la comprensión lectora en los alumnos; sin embargo, mayormente está centrado en el cuidado de la ortografía a partir de la lectura individual de un texto que ahí podemos encontrar, posterior a ésta viene una serie de ejercicios que los alumnos tendrían que resolver.

El cuadernillo está conformado por cuatro momentos de trabajo, en cada uno de ellos viene un texto que los alumnos leen de manera individual. Posterior al texto se plantea distintos ejercicios a resolver: En el primer momento del cuadernillo, los alumnos llevan a cabo ejercicios para enriquecer su vocabulario, el recurso empleado es el diccionario. Los alumnos consultan el significado de palabras, lo

²³Los cuadernillos son fotocopias de un libro comercial llamado "Competencias lectoras" - Velocidad, comprensión y Fluidez- Tercer Grado. Contiene un ejercicio de diagnóstico para aplicarlo a los alumnos, además de cinco apartados a trabajar: El vocabulario que aprendemos, Se dice y no se dice, Vamos a aprender y a reflexionar, Identifico palabras con dificultad (OBS04 GPO REHL141114 P 25-27).

hacen de manera individual, no hay socialización de la actividad y el ejercicio de vocabulario queda plasmado en sus cuadernos.

En el segundo momento, hay un tratamiento del contenido del texto leído de manera individual, el alumno identifica ideas que aparecen en la lectura; lo hacen de manera descriptiva, no profundizan el análisis, tampoco lo comparten con sus compañeros. En el tercer momento viene un ejercicio sobre el contenido de la lectura que el niño realizó al interior de su cuadernillo, él tiene la opción de recordar el contenido del texto, por medio de preguntas que tiene que responder de acuerdo a la información que logró retener.

En el último momento, el alumno se ve involucrado en actividades donde los ejercicios que realiza son meramente enfocados al aspecto ortográfico. Los alumnos detectan palabras con dificultades ortográficas, es decir completan palabras, localizan errores ortográficos, lo que se pretende es que el alumno adquiera habilidad para reconocer la escritura correcta de distintas palabras. La función de la lectura con el uso de este cuadernillo es detonar otras actividades sobre los aspectos formales de la escritura. La preocupación central es la escritura correcta de las palabras y cuidar que no haya faltas de ortografía.

Las actividades planteadas en el cuadernillo de trabajo son desarrolladas de manera individual, donde cada alumno contesta según su ritmo de trabajo, lo que reduce las posibilidades de socialización de ideas, de las reflexiones sobre el contenido y las prácticas sociales de lenguaje pasan a un asunto secundario. Otra de las normas establecidas para ello, es que para poder resolver un ejercicio, el anterior debe estar resuelto como lo establece las indicaciones, es decir concluir los trabajos sin que presenten correctamente.

Con relación al uso de la lengua, desde el planteamiento de Tolchinsky (1993), existen dos aspectos, una formal que refiere sus características estructurales y otro instrumental, que remite a los propósitos y objetivos de la misma:

“Las propiedades *formales* son las propiedades internas del sistema de escritura, sus caracteres su sintaxis y su semántica en cuanto sistema

notacional. Las propiedades *instrumentales* son aquellas que remiten al uso de la escritura con propósitos y objetivos, en situaciones específicas. Las primeras responden a la pregunta *qué* es la escritura; las segundas, *para qué* se usa la escritura. Estas últimas tratarán de explicar la escritura no internamente, sino por la contribución de la escritura a otros sistemas, al de la cultura, al de la comunicación, al sistema cognitivo, etc. (Tolchinsky, 1993: 50).

A partir del planteamiento anterior, se entiende que la enseñanza de la lengua deberá girar en dos sentidos: Por un lado que los alumnos reconozcan la estructura del sistema de escritura y por otro para utilizar este sistema, que en este caso lo que enfatiza la cita es que la escritura contribuya a otros sistemas: lo comunicativo, lo social y lo cultural; es decir, lo que el niño escribe deberá tener un propósito específico de acuerdo a su uso en un contexto social. Al abordar la enseñanza de la lengua, la maestra Ángeles se empeña en brindar mayor atención a las características formales de los textos que la lengua escrita exige, con el fin de que los alumnos conozcan estos aspectos. Con ello minimiza las posibilidades de promover su uso social.

La lectura es el punto de arranque para atender los aspectos ortográficos de los escritos, de los ejercicios que resuelven los alumnos. Dentro de las actividades que la docente plantea y desarrolla con los alumnos, su preocupación está en que los alumnos logren escribir sin errores, como lo podemos ver en el siguiente fragmento de observación.

La maestra escribe la palabra dictado en el pizarrón, la mayoría de niños ya están listos para escribir los enunciados que les van a dictar; uno cuantos son los que todavía están escribiendo el texto anterior. La maestra quita el dibujo que había pegado en el pizarrón.

- Ángeles: Número uno punto y guion: “Raquel (...)” ¿Pongo dos erres?
- N (s): (Coro) ¡No!
- Ángeles: Pero es nombre de persona ¿Cómo va?
- N (a): Con mayúscula.

- Ángeles: “Raquel, tiene, un carro, muy caro.” (La maestra se acerca a un niño, señala su libreta con la mano y le dice que lea lo que escribe).
- Ángeles: Dos punto y guion. Empiezo con...
- N (s): (Coro) ¡Mayúscula!
- Ángeles: “Mañana, cantará, el coro, acompañado de... guitarras” Leo lo que escribí ¡Eh! (OBS02 GPO REHL291014 P 9-10).

El dictado de palabras, como parte del uso del lenguaje, se lleva a cabo como un ejercicio para mejorar la ortografía. La profesora Ángeles lo utiliza como estrategia para hacer correcciones. El interés de esta actividad se centra en que los alumnos ejerciten la escritura de palabras sin errores ortográficos. Posterior al dictado de palabras el uso de la lectura se emplea para ver si lo que el alumno escribe no tiene alguna irregularidad. Con la frase “*Leo lo que escribí*”, la maestra expresa que los alumnos leen con el fin de verificar si sus palabras están escritas correctamente. La preocupación no está centrada en la lectura hacia el reconocimiento de significados, sino en la escritura correcta de las palabras.

En las actividades donde los alumnos tienen que escribir algún texto, ellos anhelan y se interesan en escribir correctamente las palabras, por ello prefieren preguntar antes de escribirla. Los alumnos han interiorizado que lo que escriben debe de ser con las letras correspondientes, puesto que la maestra no acepta escritos con errores, lo importante para ella es que los escritos concluidos sean sin faltas ortográficas. La idea no es precisamente que los alumnos reflexionen sobre la redacción de textos sino sobre las exigencias formales de la escritura, como lo podemos ver en el siguiente fragmento:

- N (o): Maestra chicozapote ¿Va separado?
- Ángeles: No, va junto. (...)
- N (o): ¿Bate es con “v” Miss?
- Ángeles: Con “b”, con “b”. (...) (OBS08 GPO REHL051214 P 4).

El alumno tiene la idea de que los escritos no deben tener errores de ningún tipo, la exigencia es el uso correcto de las letras correspondientes y la separación

adecuada de las palabras. El reconocimiento de los aspectos formales de la escritura tiende a tener mayor importancia, pero en el sentido de ejercitación de la misma, sin faltas ortográficas, la reflexión del alumno sobre el sentido de su texto, queda en segundo término. Lo que a la maestra le interesa es que los alumnos ejerciten con frecuencia la escritura correcta de palabras para que los trabajos que realicen sean en el menor tiempo posible y sin errores ortográficos. Se centra en lograr un excelente producto en el proceso de redacción.

Sin embargo, “El producto final de este proceso no tiene qué ser una pieza literaria o un informe científico.” (Tolchinsky, 1993: 38). A partir de este planteamiento, lo importante en un escrito son los sentidos y significados comunicativos que los alumnos van construyendo, más que la elegancia y la estética de los mismos. El equilibrio entre la estructura gramatical y las funciones comunicativas de los textos, darán mayores posibilidades de reflexión y uso social de la lengua escrita en los alumnos. Sin embargo, en el caso que me ocupa, la mayor preocupación de la maestra Ángeles es que los alumnos presenten trabajos, desde su punto de vista bien hechos, no hay posibilidad de equivocarse, en caso de que encuentre faltas ortográficas, la maestra les borra con su famosa “goma mágica”, como ella misma lo menciona:

- Ángeles: ...me siento para calificar nada más y ando de pie casi todo el tiempo, para estarlos apoyando. Yo si me bajo a la altura del niño, me agacho y le digo “esto no es así, o “bórrale aquí”, o yo les paso y les digo: “Traigo una goma, una gomita mágica que borra, porque todo va a salir mejor”; ellos ya saben, llevo mi goma, llevo mi lapicero y les borro, estoy tratando de atender. Pongo atención en esos niños que no son atendidos en casa, pero si también a los demás, eso lo saben los papás, lo saben los niños, o sea que, y si está muy mal, de veras, o sea de plano si arranco la hoja y ya va el niño hacerlo otra vez y los papás lo saben también. Yo creo que no tengo problemas por eso, porque de alguna manera ellos saben que, se les está atendiendo y se les está exigiendo pero también se les está dando (E1 D REHL050215 P 22-23).

La maestra se baja a la altura de los alumnos y menciona que lo hace para apoyarlos, “ando de pie casi todo el tiempo”. Con esta actitud se confirma que la docente anhela estar cerca de los alumnos, solo que el apoyo en realidad consiste en vigilar lo que escriben y cómo lo hacen. Cada momento empleado en la revisión de los trabajos de los alumnos mientras trabajan, es para ver que han escrito y cómo lo han escrito; en el caso de que alguna palabra esté escrita con alguna letra que no corresponde, la maestra la borra para que el alumno o alumna vuelva a escribirla, o el mismo alumno borra y lo vuelve escribir. Además ella misma les dice cómo se escribe, no espera a que el alumno investigue o recuerde cómo se escribe sino que de manera inmediata la maestra les dice de qué manera se escribe.

En los escritos de los alumnos existe a una revisión constante que tiene como objetivo que los alumnos trabajen rápidamente, pero que además sus trabajos no presenten errores de ortografía. La maestra no acepta trabajos con errores, por eso desde que los alumnos comienzan a escribir se cerciora de ello; incluso ella misma menciona que al momento de pasar a los lugares de los alumnos les dice: *“Traigo una goma, una gomita mágica que borra, porque todo va a salir mejor”*. Con esta frase infiero que la docente tiene la idea de formar alumnos perfectos, sin errores en sus escritos, no importa de qué manera se les corrige sino no que lo hagan bien.

La idea de mejora desde el punto de vista de la maestra, consiste en que los alumnos escriban correctamente, la reflexión de los mismos pasa a un asunto secundario, puesto que para la docente lo importante es lo observable que en este caso son los escritos de los propios alumnos. Es tanta la exigencia de escribir correctamente al grado de desprender una hoja de la libreta de algún alumno, como la misma docente lo expresa: *“y si está muy mal, de veras, o sea de plano si arranco la hoja”*, con ello está claro que no debe haber evidencia de errores en los trabajos de los alumnos.

Las actividades de redacción parten de una lectura, de la observación de una imagen, de la proyección de un video. Después de estas acciones previas inicia la creación de un escrito por parte de los alumnos, al respecto la atención está centrada en el cuidado de la ortografía. Incluso la maestra, lo manifiesta cuando le hago un comentario que he notado que en sus clases existe cierto interés por la redacción.

- Ángeles: No, viene siendo la ortografía, porque la escritura se les facilita. Trato de manejarlo desde que empezamos, con imágenes, con un cuento con lo que sea y, son buenos para escribir, a lo mejor no todos, pero si la mayoría. Pero si son buenos, la escritura es un trabajo que he utilizado como de rutina. Les pongo a lo mejor en el cañón, unas imágenes, así sin sonido, sin nada y ellos se ponen a redactar; o imágenes en el pizarrón, o palabras o lo que yo encuentre. Les pongo muñequitos en el escritorio y que me hagan una historia, les voy variando y ellos son buenos para escribir. (E1 D REHL050215 P 11-12).

Con claridad la maestra manifiesta que la ortografía viene siendo su mayor preocupación, debido a que los alumnos se les facilita la escritura y cuando menciona “escritura” se refiere a la redacción y que a pesar de mencionar varias estrategias para que los alumnos escriban, ella poner mayor énfasis en los aspectos formales de los escritos. Para llegar a las actividades de escritura y corrección de textos, además de las estrategias que ya mencioné, algunas veces la maestra parte de una lectura, posteriormente se ocupa en la redacción de textos propios de los alumnos, para centrarse en la corrección de los mismos con el fin que queden perfectamente elaborados.

En el caso de las actividades de escritura, los alumnos son vigilados de manera constante, con frecuencia la docente observa lo que escriben y como lo escriben, es decir los ojos de la docente se centran en que los alumnos escriban sin faltas de ortografía, y con relación a la lectura y la redacción la maestra menciona: *“Pero haga de cuenta que la lectura y la redacción es algo así como extra y a lo mejor como actividad de inicio.”* (E2 D REHL040615 P 23). La lectura y la redacción son

“*algo extra*”; son elementos secundarios ya que su mayor preocupación es que los alumnos escriban cuidando los aspectos formales de la escritura, específicamente la ortografía. También la maestra expresa que la lectura se utiliza como una actividad de inicio que antecede a la redacción y a los ejercicios de escritura y corrección de textos, donde los alumnos ejercitan el uso correcto de la ortografía, generalmente de manera individual.

La maestra considera que ha obtenido buenos resultados, al centrar su interés en los aspectos formales de la lengua escrita. Sostiene esta postura mediante los resultados del examen ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares).²⁴

- Ángeles: He tenido la fortuna que cuando se ha llevado a cabo el examen ENLACE, mis alumnos han logrado, no excelentes, pero sí buenos resultados. Estos logros fluyen un poco más cuando trabajamos la comprensión lectora y los niños ya son un poco más habilidosos al respecto. (E1 D REHL050215 P 30).

Los comentarios de la maestra se centran en dos aspectos fundamentales de la lengua, escribir y leer como habilidades para obtener buenos resultados en los exámenes. Poner mayor énfasis en los aspectos formales de la lengua escrita, de acuerdo a su opinión, le ha permitido escalar un buen nivel en los resultados ENLACE. En el caso de la habilidad de lectura, ha logrado en los alumnos captar con facilidad los textos y las indicaciones de los exámenes. Es decir tanto la escritura correcta de textos propios y la ejercitación de la lectura, desde la idea de la docente, han tenido la función preparar a los alumnos para lograr resultados favorables.

²⁴La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares se aplica a escuelas públicas y privadas del nivel primarias, del sistema indígena y generales de todo el país, en los grado de tercero a sexto, en las asignaturas de Español y Matemáticas; sin embargo en algunas etapas se ha considerada la Asignatura de Ciencias Naturales. A partir del ciclo escolar 2014-2015 se le conoce como Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) y sólo se aplica a los grados terminales de la Educación Básica y Medio Superior, en el nivel primarias a sexto grado.

De acuerdo al estilo de trabajo que la docente asume, su interés se centra en los aspectos formales (ortográficos) de la escritura, donde la lectura centrada en los alumnos queda como un asunto secundario. Ésta se utiliza como un detonante para que los alumnos redacten textos que durante su redacción se revisen y corrijan con el fin de entregar a la maestra trabajos sin errores. El énfasis está puesto en parte estructural de la lengua escrita más que en su uso funcional, significativo y comunicativo en la vida social de los alumnos.

C) “¿Quién lee su texto?”: Socialización de textos propios.

Hasta aquí he comentado sobre la lectura centrada en la docente cuya preocupación se resalta en la atención de sus aspectos formales, así como de la redacción de textos por los alumnos, que durante el proceso corrigen para presentar un texto sin errores ortográficos. Un elemento reiterativo en las sesiones de trabajo corresponde a la lectura de los textos escritos por los alumnos que constituye un tercer momento de la secuencia didáctica de la docente; esta situación se da con el propósito de continuar con la revisión de los aspectos formales de la escritura, y en algunos casos para identificar las características estructurales de los textos.

La redacción de escritos se lleva un tiempo considerable. Invariablemente se parte de una lectura por la docente, de una ilustración presentada o de una proyección de videos informativos, entre otras acciones previas. Posteriormente se realiza la redacción sobre el contenido de lo observado o escuchado y se da a conocer ante el grupo el texto producido. Este momento se caracteriza por revisar los escritos, valorar los aspectos ortográficos y en su caso corregirlos.

Compartir los escritos lleva a los alumnos a dar su punto de vista, específicamente en las palabras que utilizaron y los errores ortográficos que se pudieran señalar para que el compañero tenga la oportunidad de corregir. Así sucedió al socializar los textos escritos por los alumnos, a partir de la observación de la imagen de una familia, integrada por el papá, la mamá y el hijo. En esta actividad los alumnos

redactaron, desde su imaginación, una historia inventada por ellos mismos, por lo que los textos fueron diferentes. El siguiente fragmento nos muestra el uso de la lectura para la socialización de textos propios, que tiene como finalidad corregir algunos aspectos ortográficos.

En esta ocasión una niña nos comparte su texto.

- Ángeles: Haber vamos a escuchar sus historias (...)
- N (a): “La familia” Estaba una familia jugando en un campo, llevaban a un niño que se llamaba Ramón, con su mamá y su papá se divertían mucho. Por la noche contaban cuentos de terror y vivieron felices para siempre.
- Ángeles: Okey, escribió Ramón, tiene que ir con... (Enfatiza la última palabra, como si esperara el complemento para la misma)
- N (s): (Algunos alumnos contestan) Mayúscula.
- Ángeles: ¿La escribiste con mayúscula? (Se dirige a la niña que leyó)
- N (a): Sí.
- Ángeles: Okey, un aplauso. (OBS02 GPO REHL291014 P 7).

En este fragmento el contenido del texto leído resulta relevante para la docente; su atención está centrada en el uso de las letras mayúsculas, en revisar el escrito y hacer las correcciones necesarias. Una vez que se concluyen los escritos, los alumnos los leen para compartirlos, esta actividad tiene como finalidad socializar, valorar y corregir los textos. Al respecto, Delia Lerner (2001) nos comparte que:

“Si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de texto, las prácticas sociales vinculadas con los usos de la lengua escrita no pueden ser periféricos (...) lo que se propone es una reflexión gramatical “en acto” y una reflexión explícita pero no teórica sobre la lengua en actividades de corregir, comparar, utilizar modelos, etc.” (Lerner, 2001: 12).

Si bien es cierto que la maestra promueve una reflexión gramatical a partir de la redacción, potencia su mayor interés en el reconocimiento y cuidado de los aspectos ortográficos de los escritos. La preocupación no recae en lo que se

escribe sino cómo lo escribe, que palabras utilizó, si son las adecuadas o no; por lo que el contenido, los sentidos, los significados, los usos y las funciones individuales o colectivas de los textos construidos por los alumnos pasan a segundo término.

Esta misma intencionalidad sobre el énfasis por la revisión de los escritos se hace presente en distintas actividades. Una de estas es la identificación de rimas en los poemas, que el alumno debe dominar, como en el caso de la invención de unos versos que los alumnos escribieron cuidando la rima como una de las características de los poemas. En este ejercicio la docente solicitó a los alumnos que elaboraran un pequeño poema, que ellos mismos inventaran a partir de la ilustración de un sol que dibujó en el pizarrón, el pequeño poema debería contener cuatro versos únicamente. Desde las primeras indicaciones la maestra les pide que lean su escrito, que lo lean bien antes de que se lo entreguen; posteriormente les indica que lean su poema para el grupo.

- Ángeles: Okey, ¿Quién me quiere leer su poema? (Algunos niños levantan la mano y otros continúan escribiendo, la maestra le pide a un niño que nombra Pedro que lea su poema, él lee un poema corto).
- Pedro: “Tú sol eres tan hermoso como un girasol, por alumbrarnos a todo el mundo.”
- Ángeles: ¿Hay alguna palabra que rime?
- N (s): (Coro) No.
- N (o): Sí, Sol – girasol.
- Ángeles: Sol – girasol. Alberto. (Se dirige a otro niño para que lea su poema)
- Alberto: Brilla, brilla estrellita gigante, yo te veo al amanecer, yo te veo al atardecer.
- Ángeles: ¡Muy bien! ¿Lo escribiste en verso? (El niño no responde). (OBS04 GPO REHL141114 P 8).

En este fragmento de observación podemos ver que a los alumnos se les da la oportunidad de leer y compartir sus escritos. También es evidente que esta

socialización tiene una finalidad evaluativa, se trata de revisar el contenido de los escritos y verificar si las rimas que los alumnos escribieron en la creación de los versos son correctos o no. Por lo tanto lo que se hace presente en la lectura de textos propios es la corrección de los escritos.

En esta actividad se socializan los poemas elaborados por los alumnos a través de la lectura en voz alta. La finalidad es verificar si los alumnos hacen el uso adecuado de las rimas en sus escritos, reafirmar que los textos, desde el punto de vista de la docente, fueron elaborados correctamente. Sin embargo, "Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto." (Lerner, 2001: 25). En tanto, en el aula, el acto de leer queda como una habilidad para descifrar códigos escritos, es decir como un ejercicio mecanizado, que permite corroborar los escritos elaborados, en un sentido gramatical. La imaginación y la creatividad del niño en la construcción de sus textos y significados que quiere comunicar a través de un poema, son de menor importancia.

La socialización de textos propios, tiene como finalidad que los alumnos compartan sus productos con los demás compañeros, sin embargo no todos son afortunados. Los que logran compartir sus productos son aquellos que leen con claridad y fuerte, los que presentan dificultades para hacerlo, simplemente no son elegidos por la maestra y cuando tienen la oportunidad de participar, son reprochados o no se les presta atención. Esto lo podemos ver en el siguiente fragmento:

- Ángeles: ... Okey ¿Ya chicos? ¿Quién lee? ¿Quién ya terminó? José ¿Ya terminaste? José ¿Ya? (...) Empiézale José, pero fuerte eh. (El niño comienza a leer con una voz muy baja). No te escucho hasta acá. (Entonces el niño aumentó un poco el volumen de su voz).

- José: “El apache, había una vez un apache cazando para que coma su familia. Estaba... (El volumen de la voz del niño que lee, volvió a bajar).
- Ángeles: José, no te escucho nada (Se expresa un poco enojada). Haber párate ahí enfrente (Con la mano señala el espacio que está frente al pizarrón) fuerte. (Después de unos instantes, José comienza a leer, todavía lo hacía con voz baja, la libreta casi tapa su rostro, después la maestra interviene).
- Ángeles: José ¿Qué les he dicho cuando leen?
- N (o): Que hay que poner comas (Opina otro niño).
- Ángeles: No. La voz sale así o así (Se acerca al niño y toma la mano de José, acerca el libro hacia su cara y enseguida lo aleja de su rostro).
- N (s): ¡Así! (a coro responden algunos niños y niñas. Después continúa explicando a José cómo se debe tomar el libro).
- Ángeles: Si lo tomo así, tapo mi voz. Sígueme, haber sígueme, shshsht.
- José: ...estaba un apache tratando de alimentar a su familia, estaba cazando, aves, elefantes, cebras... (Continúa leyendo hasta culminar). (OBS06 GPO REHL261114 P 11-12).

Una de las consignas que encuentro en el fragmento, es que el leer un texto en voz alta es sinónimo de claridad y fuerza al expresar su contenido. La exigencia de la docente es que, para que tengan la oportunidad de que sus textos sean escuchados por los demás compañeros, el requisito es que realicen una lectura clara y fuerte. Leer con fuerza y claridad o sin estas exigencias nos remite a que los alumnos logren una aceptación o un rechazo por parte de la docente y de los compañeros. Presionar al lector para que su lectura sea clara, genera nerviosismo en él, por lo que lejos de mejorar su lectura, ésta se debilita. Se asume que la lectura es un ejercicio que debe hacerse con fuerza y con claridad, adquirir una postura de seguridad y confianza; sin embargo las condiciones de exigencia por parte de la maestra Ángeles disminuyen las posibilidades para lograrla, ya que incomodan al lector.

Es evidente el cuidado de los aspectos formales que se exigen al momento de leer, incluso desde cómo pararse y cómo tomar el libro. El estilo que se asume es autoritario y controlador, con ello el estado emocional del niño y el contenido de su texto pasan a segundo término. La fuerza y la claridad de la voz al momento de leer adquieren mayor importancia, la maestra trata de inculcar un estilo lector perfecto, en el sentido de darle formalidad y elegancia a la actividad de lectura. Los alumnos asumen estas características formales: el volumen, el énfasis y la claridad en la voz. Reconocen que la maestra es un modelo a seguir al momento de leer un texto y lo que interesa es demostrar una lectura fluida y bonita, que los compañeros la escuchen sin brindar mayor importancia a sus comentarios y sus reflexiones acerca del contenido del texto.

Lo que implica que los alumnos no lean fuerte y con claridad, no es únicamente que no sean escuchados, también es motivo de ser aceptados o excluidos en los espacios de participación grupal. Tal es el caso de Pedro, que es un niño tímido, tiene una voz suave casi imperceptible, en ocasiones levanta la mano, solicitando participar.

En una lectura de historias personales, Pedro durante mucho rato levantaba la mano para leer su texto; sin embargo la maestra escoge a otros niños que leen con fluidez. Después de un rato la maestra decide darle la oportunidad: “A ver Pedro, no mejor o bueno si Pedro, pero bien fuerte Pedro ¿Sale?” La maestra, por un momento decide que Pedro sea quien lea su texto, pero también dudó en cederle la palabra. (OBS08 GPO REHL051214 P 10).

Para que los alumnos sean escuchados y considerados durante la socialización de los textos, es necesario leer fuerte, claro y elocuente; porque de lo contrario simplemente no son invitados para hacerlo o no les prestan atención al momento de leer. En el grupo de observación, frecuentemente noté que varios alumnos no tenían la oportunidad de leer, muchas veces se quedaban sin participar. A pesar de que la docente trataba de que todos compartieran su texto, en ocasiones dudaba mucho en darles la oportunidad de leer, porque de acuerdo a su opinión,

presentaban dificultades para hacerlo y no se lograba escuchar el contenido de sus escritos.

En ocasiones la maestra siente un compromiso con los alumnos, ya que le insisten una oportunidad para compartir sus textos, por lo que veía la forma de darles un espacio a todos los alumnos para que lean sus escritos.

Un día (...) los alumnos estaban sentaditos en sus sillas y la maestra junto a su escritorio, ambos viendo un video proyectado en el pizarrón, al parecer por medio de internet. El tema que trataba el video era el proceso de elaboración de goma de mascar... Percibí que los alumnos les había gustado el video (...) la maestra les pidió que escribieran en prosa un resumen sobre la información del video. (...) cuando los alumnos finalizaron el escrito la maestra pidió que alguien leyera su escrito:

- Ángeles: Bien ¿Quién lee? Okey el primero que (Bryan levantó la mano para leer).
- Bryan: Yo le entendí que ahora el chicle se hace con plástico y saborizante y antes se hacía con el árbol del chicozapote.
- Ángeles: Muy bien. ¡Bien! ¿Quién más? Una niña levantó la mano. A ver, Paulina.
- Paulina: Antes el chicle era de chocozapote.
- N (s): ¡Chicozapote! (Responden con molestia y a coro algunos niños).
- Paulina: Y ahora de plástico y goma, hecha con colorante y sabor, lo mezclan y lo sacan, lo cortan en partes chicas. Cortan sus papeles y meten el chicle. Lo enruedan, y lo enruedan con un plástico. (Al leer la niña, se notaba muy nerviosa y hace pausas frecuentes).
- Ángeles: Muy bien ¿Quién más? ¿Quién más quiere leer? A ver Diana Laura. (OBS08 GPO REHL051214 P 6).

En el fragmento anterior, es evidente que la maestra no presta suficiente atención al contenido del escrito que los alumnos comparten, pide a un alumno o alumna que lea, la escucha y de manera inmediata le hace un halago “Muy bien. ¡Bien!

¿Quién más?”, ignorando el contenido de la lectura y en breve pregunta quien más quiere leer el texto, hace lo mismo con el siguiente alumno (a).

Puedo inferir que la docente tiene la preocupación de brindar la oportunidad de que varios alumnos lean su texto, pero de manera literal, ya que en realidad no comparten sus escritos, porque ni la docente ni los alumnos profundizan el contenido; las participaciones son muy rápidas, de modo que se logre la participación de la mayoría de los alumnos.

La oportunidad de que el niño lea es mínima, a partir de sus propios textos es breve. En el caso de la redacción y socialización de los avances sobre una historia familiar, pareciera que los alumnos leen como una oportunidad de compartir sus pensamientos y sus vivencias familiares; sin embargo el punto central de esta actividad es prever que sus escritos sean correctos, que cuenten con los aspectos formales y estructurales correspondientes. Incluso durante la redacción, los alumnos temen que sus escritos tengan algunas fallas y prefieren preguntar a la docente, cómo se escribe determinada palabra.

- Ángeles: Okey ¿Quién quiere leer lo que ya lleva?
- Kevin: ¡Yo! ¡Yo miss!
- Ángeles: Haber Kevin, escuchamos a Kevin.
- Kevin: Mi abuelita tuvo que dejar la primaria para irse a trabajar, mi abuelito cuando terminó la secundaria se puso a trabajar; por suerte mi mamá entró a la universidad y terminó una carrera.
- Ángeles: ¿Creen que no le falte alguna introducción el trabajo de Kevin?
- N (s): ¡Sí! (A coro, responden).
- Ángeles: Está bien Kevin pero tienes que mejorar. Haber ¿Quién más quiere leer? (Con la mirada recorre los lugares de los alumnos, Christopher levanta la mano) Haber Christopher, te escuchamos, fuerte por favor.
- Christopher: ¡Hola! voy hablar de mis abuelos, uno se llama José, otra Angelina y mi papá Félix.
- Ángeles: Haber, Christopher, antes de que vayas con tus papás cuéntanos la historia de tus abuelitos. (OBS07 GPO REHL271114 P 30-31).

En este caso, la lectura de los alumnos tiene como finalidad prever algunas irregularidades de los escritos, los alumnos que comparten sus escritos reciben algunas sugerencias de la maestra. Ella le preocupa que las historias queden lo mejor posible, con un desarrollo formal, que los datos sean los que señala el programa o el libro de texto. El uso de la lectura se centra en que los alumnos puedan identificar las carencias de sus escritos para mejorarlos. El propósito de la actividad citada, gira en dos sentidos. Por un lado la lectura tiene la función de externar el contenido de los escritos para revisar los aspectos ortográficos de los mismos, por otro, es de suma importancia que los alumnos tengan en cuenta los aspectos formales de la lectura, al llevar a cabo este ejercicio para tener la oportunidad de ser escuchados.

D) Énfasis en conceptos y definiciones.

El cuarto momento de la secuencia identificada consiste en abrir un espacio con los alumnos, donde la maestra se centra en desarrollar una actividad que le permita tener un acercamiento hacia el dominio de algunos conceptos y definiciones. Los alumnos se ven involucrados en charlas sobre la definición de algunos conceptos, la docente guía este espacio de comentarios y decide lo que el niño debe de conocer al respecto. El uso de ejemplos y la resolución de ejercicios sencillos, es una estrategia evidente que es utilizada para reafirmar y asegurar que los niños tengan conocimiento de algunas definiciones, sin que precisamente se lleguen a su profundización.

En una clase observada abordaron el contenido de “lenguaje figurado”, para ello la docente utilizó ejemplos e hizo cuestionamientos a los alumnos, tratando de recuperar sus conocimientos previos. De manera directa les dio a conocer lo que significa el lenguaje figurado, sin brindarles oportunidad de una mayor reflexión al respecto.

- Ángeles: ¿Quién me recuerda qué es el lenguaje figurado? Shshsht, haber Vane ¿Qué es el lenguaje figurado? haber Diana ¿Qué es el lenguaje figurado?
- Diana: Es cuando escribes lo que no es verdad.
- Ángeles: Puede ser. ¿Quién me dice un enunciado con lenguaje figurado, de la planta?
- N (a): Es verde como el limón.
- Ángeles: Escuchen: “Es verde como el limón” ¿Es lenguaje figurado?
- N (s): Sí
- Ángeles: Tienen tres dibujos que les voy a poner. (La maestra se dirige al locker y busca algo, después de unos instantes regresa al pizarrón y pega tres dibujos: Una manzana, un perro y una tortuga). Van hacer un enunciado en lenguaje figurado y otro en lenguaje literal, o sea van a hacer dos enunciados de cada figura. “Se cayó de la bicicleta y vio estrellitas” ¿Qué es? ¿Es literal?
- N (s): Figurado.
- Ángeles: ¿Cuál podría ser literal?
- N (o): Se cayó de la bicicleta y se lastimó.
- Ángeles: Podría ser. (OBS04 GPO REHL141114 P 17-18).

La maestra Ángeles da por hecho que los alumnos tienen bien claro lo que es el sentido figurado, pero al cuestionar a los alumnos y estos permanecen callados, puedo inferir que no es así, existen muchas dudas. Sólo Diana responde al cuestionamiento de la maestra, pero también se muestra insegura de lo que menciona al respecto, su respuesta fue corta y no logró dar una explicación mayor, por lo que no hay conformidad con la respuesta, pero tampoco retoma lo que dice, solo menciona “podría ser” y olvida la respuesta. Considera que los alumnos tienen claro el significado y para reafirmarlo pide varios ejemplos; sin embargo es evidente la confusión y las dudas sobre esta definición.

La maestra indica que los alumnos escriban algunos enunciados que contengan ejemplos de sentido figurado, lo hace a través de la presentación de tres

ilustraciones distintas. La encomienda es que los alumnos redacten enunciados en sentido figurado y enunciados en sentido literal. En el caso del sentido figurado hizo un breve comentario al respecto y en el caso del sentido literal no se hizo comentario alguno; lo que puedo inferir es que la docente tiene la idea de que los alumnos manifiestan sus conocimientos al respecto a través de un ejercicio de escritura de enunciados.

EL énfasis se centra en que los alumnos dominen algunos conceptos y definiciones; sin embargo es notable cierta inseguridad sobre la manera de abordarlo, no hay claridad en el significado, tampoco en la escritura de los enunciados, su trato es descriptivo. Lo que sucede en la actividad es que los conceptos “Son presentados sin mediación al estudiante, o dados a leer en un libro de texto. Este busca simplemente apropiárselos. Algunos se los aprenden de memoria, aun sin entenderlos.” (Hans, 1991: 28). La frase de la docente: “podría ser” no permite que los alumnos reflexionen al respecto, se anulan las oportunidades de profundizar el tema. El tratamiento es superficial y memorístico, no se llega a la construcción del conocimiento, sino a su adquisición. Existe la idea de que los alumnos se apropian de los conocimientos a través de un ejercicio concreto y visible sobre el tema abordado, es necesario que escriban varios ejemplos; sin embargo quedan dudas todavía en su significado y en la ejemplificación mediante enunciados.

En esta actividad es notable una preocupación por el tiempo, ya que si los alumnos no responden algún cuestionamiento con relación a los ejemplos aportados, la maestra prefiere darles las respuestas o darles algunas pistas para que el alumno llegue a la respuesta que la docente espera. El hecho de tener el tiempo encima, el aprendizaje parece forzado, no hay posibilidad de reflexión, algunas respuestas son aportadas por la docente.

La maestra escribe frases en el pizarrón, pide a los alumnos que identifiquen rimas consonantes o asonantes, hace cuestionamientos durante la actividad. “¿Cuáles rimarán y qué tipo de rima será?”, lo que a ella le interesa es que los ejercicios de los alumnos queden resueltos correctamente. Pero cuando un niño da su opinión

en voz alta, le pide que guarde silencio, esto nos lleva a identificar que existe la preocupación de que los alumnos se familiaricen de algunos conceptos, sin hacer cuestionamientos.

Lupita pasa al pizarrón, pensativa trata de subrayar las palabras que riman. La maestra le dice al grupo que recuerden que las tienen que buscar en las últimas palabras, mientras auxilia a Lupita.

Algunos niños dicen que las riman son: “cantaba – cabaña” “Cantaba – hilaba” y la maestra les dice que tienen que buscar en las palabras que están al final.

- Ángeles: Cabaña y cantaba. ¿Qué tipo de rima será?
- N (s): Asonante.
- Ángeles: ¡Exacto! ¿Por qué? ¿Por qué asonante?, porque se repite ésta con ésta. ¿Qué tipo de rima son?
- N (s): (Coro) Asonante.
- Ángeles: Asonante. ¿Qué otras palabras riman? ¿Hay otra palabra ahí?
- N (o): Primavera – rueda.
- Ángeles: ¿Cuáles son las letras que se repiten, para que sea rima asonante? (El niño que propuso la rima no respondió y otro niño dijo “primavera – abuela” y pasó al pizarrón a señalarla, la maestra se acerca al pizarrón y les pide a los alumnos que observen).
- Ángeles: Haber tiene la “e” y tiene la...
- N (s): (Coro) La “e”.
- Ángeles: Rima ¿Qué dijimos?
- N (s): (Coro) ¡Asonante!
- Ángeles: Asonante. Identifíquenme ahí la rima asonante y le ponemos asonante. Miren, su compañera coloreó las palabras que, las letras para que sean rimas asonantes. (OBS04 GPO REHL141114 P 13).

Queda claro que para la maestra la conceptualización se llega a través de la escritura de ejemplos, con el uso del pizarrón induce a los niños que identifiquen algunas rimas, les pregunta en qué consisten las rimas. Se desconoce si en

realidad los alumnos conocen cuáles son las rimas, sólo se les pide que lo recuerden: “recuerden que las tienen que buscar en las últimas palabras”, pero no se profundizan los conocimientos previos que los alumnos aportan. Existe un intercambio de opiniones para identificar las rimas, pero no queda claro el significado. La estrategia utilizada es mediante el uso de ejemplos, preguntas y respuestas. Para el cuestionamiento “¿Qué tipo de rima es?” sólo hay dos respuestas: consonante o asonante, es decir se reduce la posibilidad de que los alumnos entren en conflicto para llegar a la respuesta, es muy probable que respondan al azar.

La ocupación está en lograr un dominio de conceptos y definiciones a partir de un ejercicio mecánico y memorístico, donde existen pocas posibilidades de que los alumnos retomen lo que saben y construyan su propio conocimiento. El interés de la maestra es que los tengan facilidad en identificar ejemplos de las definiciones trabajadas, haciendo menos la reflexión y la comprensión de los alumnos. Desea que resuelvan bien los ejercicios como una forma de demostrar que han comprendido los contenidos abordados, recupera evidencias palpables que pudieran confirmar de lo que se supone han comprendido. Con ello se sigue sosteniendo un trabajo centrado en los aspectos formales de la lengua escrita.

Como lo comento en apartados anteriores, la redacción es muy frecuente, se buscan oportunidades para que el niño redacte; sin embargo la redacción, desde el punto de vista de la docente, no es algo primordial; es utilizada como el punto de arranque para trabajar aspectos ortográficos. En el caso específico de este apartado es sobre la apropiación de definiciones. Saber qué es una redacción e identificar algunos textos narrativos. En la actividad sobre el tema “David se mete en líos”, los alumnos transformaron un texto que implica diálogos a un texto narrativo, es decir en prosa; con esta redacción la docente trata de que los niños identifiquen otros textos narrativos.

Los alumnos, de acuerdo a los turnos de participación que la maestra estableció, leyeron sus escritos y a partir de ellos se aborda el concepto de “narración”:

- Ángeles: Okey chicos, lo que acaban de hacer ustedes ¿Es un qué?, ¿Texto qué?
- N (s): ¡Narrativo! (A coro contesta la mayoría de alumnos) ¿Y qué es un texto narrativo? ¿Qué estamos haciendo?
- N (o): ¿Que narra?.
- Ángeles: ¡Que narra! ¿Verdad? Un texto narrativo. ¿Qué tienen lo que acaban de hacer?
- N (s): ¡Título! (Contestan algunos alumnos).
- N (o): Signos de...
- Ángeles: Si pueden tener signos. ¿Oigan, y tiene personajes?
- N (s): ¡Sí! (A coro responden algunos niños).
- Ángeles: Magdalena ¿Tiene personajes?
- Magdalena: ¡Sí!
- Ángeles: Okey. ¿Creen ustedes que pueden ser personajes reales o imaginarios?
- N (s): ¡Reales! (A coro contestan algunos niños y niñas).
- Ángeles: ¿Qué nos faltaría, Esmeralda?
- Esmeralda: Imágenes.
- N (o): ¿Puede tener subtítulo?
- N (o): Imágenes. (Otro niño).
- Ángeles: ¿Oigan puede tener lugar?
- N (s): ¡Sí! ¡No! (A coro, algunos contestan sí, algunos no).
- Ángeles: ¿Pueden tener lugar las cosas?
- N (s): ¡Sí! (A coro responden algunos niños).
- Ángeles: ¿Y pueden tener tiempo?
- N (s): ¡Sí! (Contestan un niño y una niña),

- Ángeles: ¿Pueden tener tiempo? Okey, tienen tiempo y lugar también ¡eh! (Escribe en el pizarrón estas dos palabras). (...) Chicos, un cuento ¿será un texto narrativo?
- N (s): ¡Sí! (Contestan algunos niños y niñas).
- Ángeles: Haber Lolita, un cuento ¿Será un texto narrativo?
- N (s): ¡No! (Lolita responde junto con otros compañeros).
- Ángeles: ¿Narra suceso?
- N (s): ¡No! ¡Sí! (Responden a coro, niñas y niños). (...) (OBS05 GPO REHL181114 P 16-20).

En la actividad anterior, la docente hace una serie de preguntas sobre las características del texto que escribieron y que leyeron algunos alumnos. Parte de cuestionamientos sencillos donde los alumnos tienden a suponer lo que pueden encontrar al interior de un texto narrativo, qué características resaltan. Hay una preocupación para que los alumnos logren familiarizarse con el significado de “narración”; sin embargo la docente también se enfoca en que los alumnos tengan la facilidad de identificar las características de los textos narrativos y logren identificarlos. Lo cuestionable es que los alumnos tienen pocos elementos para apropiarse de las definiciones, reconocer las características y emplearlas en sus redacciones, ya que la actividad solo parte de los escritos de los alumnos, no tienen acceso a la exploración de otros textos que le permitan, analizar, compartir y en su caso reconocerlas y comprenderlas.

En general existe énfasis en que los alumnos se apropien de algunos conceptos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cuestionable es que se da de manera mecánica, los alumnos no tienen suficientes elementos para discutir, para analizar y para reflexionar al respecto. Las actividades que se realizan los involucran a ejercicios memorísticos y superficiales, que reducen las posibilidades de comprensión y uso de conceptos y definiciones.

Como ya lo mencioné en el desarrollo de este capítulo, el trabajo al interior del aula se caracteriza por una secuencia didáctica que logré identificar. La docente;

primeramente inicia con una lectura que ella misma realiza, donde en ocasiones hace preguntas antes, durante o al final de la lectura. Este momento se caracteriza por la centralidad de la lectura en la docente, la cual es en voz alta, fuerte y clara. Considerando las pausas necesarias, pronunciando adecuadamente las palabras, de modo que suene bien para los niños. Es decir muestra una lectura clara y entendible, como un ejemplo a seguir para los alumnos.

La lectura desde la docente es un detonante para promover la redacción en los alumnos, solo que ésta se centra en la revisión de sus escritos cuya preocupación es que no presenten errores ortográficos. Esta preocupación se fortalece mediante la socialización de los escritos hechos por los niños, con el fin de encontrar algunas carencias de redacción o errores ortográficos. La finalidad de compartir los textos es evaluarlos y hacer las correcciones necesarias, tanto de forma, como de los aspectos ortográficos.

Otra de las preocupaciones de la maestra Ángeles es la identificación de algunos conceptos y definiciones en el desarrollo de los contenidos, en la que también se enfatiza una presentación de escritos, desde el punto de vista de la docente, de manera correcta, utilizando las letras correspondientes en las palabras utilizadas.

En la secuencia didáctica identifiqué que la promoción de la lectura y la escritura es a través de actividades que se distancian de situaciones sociales próximas. Los alumnos no tienen oportunidad de practicarla colaborativa, analítica y reflexivamente. Esta se presenta como una habilidad que los alumnos tienen que dominar, donde la maestra sirve de modelo a seguir, quien enfatiza los aspectos formales de la misma así como de la escritura de textos. Lo que pone en segundo término a las prácticas sociales del lenguaje.

REFLEXIONES FINALES.

El desarrollo de este trabajo de investigación ha sido para mí una gran experiencia que me ha brindado el programa de Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, sede Pachuca, Hgo. Las vivencias han sido muchas, que no terminaría de expresarlas en este espacio; sin embargo quiero compartir las principales reflexiones que me generan esta experiencia de trabajo académico. Éste partió desde el reconocimiento del sentido común que me implicó como docente hasta romper este posicionamiento y mirar de manera más profunda, analítica, crítica y reflexiva de lo que sucede en el salón de clases. Me centro en recuperar aportaciones de interés con relación al campo de lenguaje y comunicación, vistas desde dos dimensiones sociales: Lo sociológico y lo pedagógico, que me han permitido comprender una realidad vivida en el aula sobre los usos de la lectura y el lugar que ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tránsito de un posicionamiento a otro me ha llevado a mover mis pensamientos y concepciones sobre la práctica docente. En principio pensé que mi preocupación sobre la práctica de lectura y su comprensión en los alumnos, era sencillo de resolver, solo era cuestión de intervenir en acciones que lleven a los alumnos en un ejercicio constante de la lectura; sin embargo ahora comprendo que ello requiere de un trabajo mucho más profundo. Lo primero es entender que la práctica docente es una práctica social compleja. Por lo tanto se requiere de una sensibilidad en la mirada para lograr ir más allá de lo aparente con relación a lo que sucede con esta práctica.

Mi preocupación hacia el uso y las funciones que la lectura requirió grandes retos profesionales y personales. Para éste trabajo el reto principal fue, romper el sentido común y aceptar que se necesita de un trabajo riguroso de observación en el escenario de investigación, de escuchar a los sujetos, observarlos y trascender lo aparente. Articular y movilizar los contenidos abordados en la MECPE, que me permitan profundizar en el análisis y la comprensión de la práctica educativa.

En el trabajo de observación sobre mi objeto de estudio, me vi en la necesidad de un distanciamiento sobre mis preconcepciones percibidas por el grado de implicación en el trabajo investigativo. Como docente, muchas veces pensé en una estrategia de intervención más que de comprensión de lo que sucedía en el aula. A pesar de ello, logré afinar mi mirada para ver más allá de lo que mis ojos en primera instancia me hacían creer. Por lo que mi reflexión se centró en una construcción de segundo orden sobre los usos y las funciones de la lectura en el salón de clases.

Recupero la importancia que adquirió el currículum oculto en la comprensión de los procesos educativos. A pesar de que este aspecto no se encuentra escrito en los documentos oficiales de enseñanza, adquiere un gran peso en el aula, tanto en las acciones de participación social como en las que se refieren a la tarea de enseñanza. Es un factor que muchas veces limita un aprendizaje reflexivo en los alumnos. Pues el control y la regulación de sus acciones se hacen presentes en el aula, lo cual hace que los alumnos sean considerados como entes pasivos, anulando así sus posibilidades de desarrollo social y cultural. El control de la disciplina, la promoción del trabajo en solitario, la preocupación por el uso productivo del tiempo y la evaluación constante de los alumnos en el sentido de halagar o reprochar el trabajo o actitudes de los alumnos, fungen como elementos que adquieren un peso considerable. Estos limitan el aprovechamiento escolar de los alumnos y, de manera consciente o inconsciente la práctica de un lenguaje comunicativo en los alumnos se pone en riesgo.

La docente asume una preocupación por mantener un clima propicio de trabajo: que los alumnos trabajen constantemente, que se mantengan calladitos, que se apresuren en el trabajo encomendado, que no platicuen con el compañero y además son objeto de halagos o reproches en sus actitudes o los trabajos que realizan. Esta preocupación ha sido necesaria para evitar el caos al interior del aula; sin embargo lo que ahora pienso es que también existe la necesidad de analizar y reflexionar sobre esta postura de control desde la docente para no reducir las posibilidades de que los alumnos se involucren en ambientes

participativos y de construcción cooperativo de conocimientos. Es necesario equilibrar las tendencias de control y la autonomía de los alumnos en el aprendizaje.

Aunada a esta preocupación por mantener el orden y el control en el aula, a partir del trabajo de investigación desarrollado, recupero como un aspecto que vale la pena reflexionar sobre ello, el uso de la lectura en el aula. A pesar de que en el currículum y en el discurso de los docentes, se asume como prioritario, en la realidad este elemento pierde importancia. Una lectura centrada en la docente, donde su preocupación es promover los aspectos formales de la misma, desde un libro o la socialización de textos propios disminuye las posibilidades de que los alumnos reflexionen sobre lo que leen. Y si a esto le agregamos un mayor interés por la parte gramatical de los escritos de los alumnos, sólo se logra aminorar las oportunidades para la promoción de alumnos lectores y escritores. Es necesario pensar en el trabajo docente que realizamos, tenemos que tener bien claro lo que pretendemos lograr con nuestros alumnos, y como prioridad tener siempre presente que el centro de atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje son ellos.

De igual manera es importante reflexionar sobre nuestra formación docente, y la necesidad de romper con los paradigmas tradicionales que se han enraizado en nuestra práctica, con el fin de darnos la oportunidad de reconstruir nuestras concepciones para lograr un replanteamiento de nuestra labor. El énfasis puesto en los aspectos formales de la lengua escrita, puede ser superado a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje, que ponga en primer término la promoción de prácticas sociales del lenguaje, ya que es imposible desprender a los alumnos de su contexto social en la enseñanza de la lengua. La idea no es fracturar los elementos del lenguaje: Leer, escribir, hablar y escuchar; sino pensarlos, integrarlos y promoverlos hacia un uso comunicativo en el aula, con acciones estrechamente relacionados con la vida social y cultural de los alumnos.

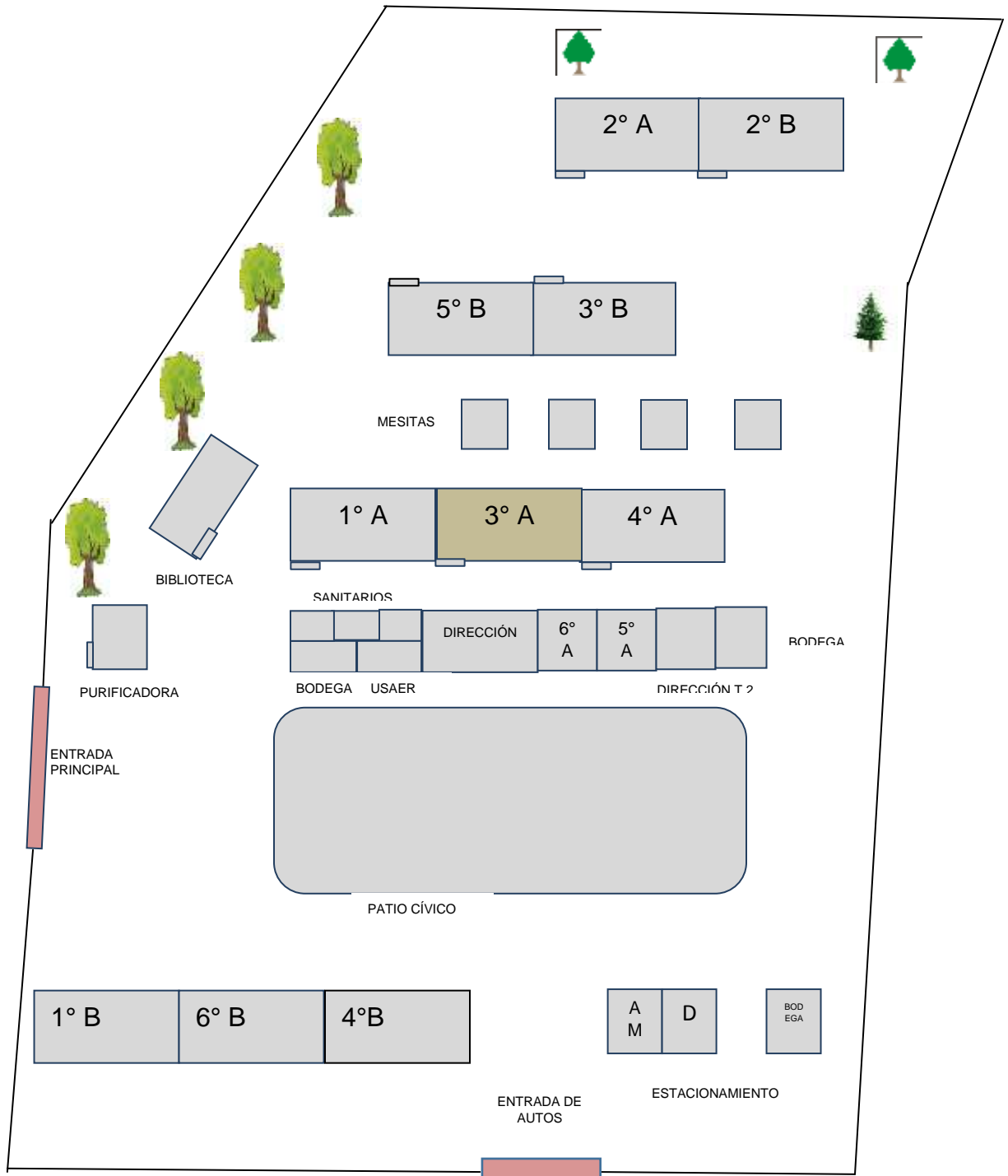
Para lograr el planteamiento anterior, el contexto institucional juega un papel importante. Existe la necesidad de plantear un proyecto escolar en conjunto con

todos los actores de la escuela: Alumnos, docentes, personal de asistencia a la educación, directivos, padres de familia y autoridades educativas. Ya que se tendría que centrar una línea de trabajo con acciones comunes, que promuevan alumnos lectores y escritores, a través de un enfoque de uso y función social del lenguaje.

En este trabajo de investigación me centré a los usos y las funciones de la lectura y la escritura en el aula, donde encuentro un énfasis en los aspectos formales tanto de la lectura como de la escritura que ponen en segundo término las prácticas sociales del lenguaje. Sin embargo éste trabajo investigativo que sostiene esta tesis queda abierto a nuevas miradas que podrían dar mayor claridad o enriquecer lo que logré construir al respecto, ya que la práctica docente es dinámica y compleja. Además el trabajo realizado fue una forma de mirar las cosas que suceden en el aula, cuyas reflexiones logradas asumen la flexibilidad para nuevas posibilidades de entender y comprender las prácticas de lectura en el aula, con el fin de fortalecer esta construcción, puesto que nada es finito ni absoluto.

ANEXOS.

CROQUIS ESCUELA "NIÑOS DEL CIELO".





Patio cívico de la escuela "Niños del Cielo".



Parte posterior de la barda perimetral de la escuela "Niños del Cielo".



Parte posterior de la barda perimetral de la escuela “Niños del Cielo”.

BIBLIOGRAFÍA.

ARDOINO, J. (1997) *La implicación*, Centro de Estudios sobre la universidad México:UNAM.

BOURDIEU, y Passerón, J. c. (1978) “Introducción. Epistemología” 11-25 y segunda parte “La construcción del objeto” 51-8. En *Ibid. El oficio del sociólogo*, México:Siglo XXI.

CASSANY, Daniel, Luna M., Sanz, G. (2007) *Enseñar lengua*. México:Grao.

CASTORIADIS, Cornelio (1989) “Introducción” 7–13 y “La institución y lo imaginario: primera aproximación” 197–285. En *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I Barcelona:Tusquets.

COLEGIO DE MÉXICO, Centro de Estudios Históricos (1997) *Historia de la Lectura en México / Seminario de Historia de la Educación en México*. México: ISBN

COMIE (1992 -2003) Libro 2: *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México.

DELAMONT, Sara (1984) *La interacción didáctica*. Bogotá:Cinzel – Kapeluz.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2001)

EISNER, E. (1998) “¿Qué hace cualitativo a un estudio?” 43-58 En: *Ibid. El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

ERICKSON, Frederick (1989) “Métodos Cualitativos de investigación en la enseñanza” 209–232 En: *la enseñanza de la investigación II*. Barcelona: Paidós.

FERREIRO, Emilia, Gómez Palacio Margarita (1992) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XX.

FIERRO, Cecilia (1999) *Transformando la práctica docente*, México: Paidós.

HANS, Aebli (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. España: Narcea.

HERNÁNDEZ, Fernando y Sancho, Juana María (1996) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Paidós.

JACKSON, Ph. W. (1991) “Los afanes cotidianos” 43-77 En: *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JACKSON, Philip (1999) “Lo que la enseñanza hace a los docentes” Una historia personal” 89-130 En *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

KOSIK, Karel (1985) *“El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción”* 25-37 En *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

LARROSA, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura*. México: FCE.

LERNER, Delia (1996) *Es posible Leer en la escuela* En *Revista Latinoamericana de lectura*. Marzo.

LERNER, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOMAS, Carlos y Amparo Tusón (2009) *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México: Paidós

LOMAS, Carlos, Osoro y Tusón (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

MARDONES, J. y URSUA N (2010) “Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante” 15 – 38, en *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Coyoacán.

NAVARRO, María (2000) “Metodología interpretativa de la argumentación” 321-353, en María Navarro (2009) *Interpretar y argumentar. La hermenéutica gadameriana a la luz de la teoría de la argumentación*. Madrid-México: CSIC y P y V.

POSTIC, Marcel (2000) *La relación Educativa, Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid:Narcea.

RICOEUR, Paul (1995) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

ROCKWELL, Elsie (1985) “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, “Las condiciones del trabajo en el aula”, “Los recursos del trabajo docente” y “El aula cerrada” 87–108 En *Ser maestro, estudio del trabajo docente* SEP: El caballito.

ROCKWELL, Elsie (1995) *La escuela cotidiana*, México: ISBN.

SÁNCHEZ, Ricardo (1993) *Didáctica de la problematización en el campo científico*. Perfiles educativos.

SCHUTZ, Alfred (1974) “Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales” 71-85 En *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.

SEP (2011) *Plan de Estudios, Educación Básica*.

SEP (2011) *Programa de estudios tercer grado de primaria*.

SOLÉ, Isabel (1992) *Estrategias de lectura*, México: Grao.

TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1992) "El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa" 152-176 En Ibid. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

THOMPSON, J. B. (1998) "La metodología de la interpretación" 395-473 En Ibid. *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.

TOLCHINSKY, Liliana (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Antropos

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo.

UPN (1995) *El aprendizaje de la lengua en la escuela*, Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología básica. Primera Edición. México: Fondo para la Modernización de la Educación Superior.

WOODS, Peter (1993) "Análisis" 135-160 y "Teoría" 161-182 En Ibid. *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

ZINZBURG, Carlo (1999) *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales* 138-175 En Ibid. (1999) *Mitos, emblemas, indicios*. Barcelona: Gedisa.