



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

**EL SABER DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA DE LA
LECTO-ESCRITURA**

T E S I S

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO
EDUCATIVO**

LÍNEA: TEORÍA PEDAGÓGICA

**PRESENTA:
ERIKA MARGARITA VICTORIA ANAYA**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES HUERTA ALVARADO.**

MÉXICO, D .F.

JUNIO, 2009

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO, ORIENTACIÓN METODOLÓGICA Y MARCO TEÓRICO	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Metodología	13
1.2.1 Trabajo de campo	14
1.2.2 La docente y el grupo de estudio	16
1.3 Marco Teórico	17
1.3.1 La práctica docente	18
a) La práctica docente, una actividad reflexiva	20
b) El profesional reflexivo en la educación básica	25
1.3.2 El saber docente	27
1.3.3 El enfoque comunicativo y funcional	33
a) Los aportes psicogenéticos	38
b) Los aportes socioconstructivistas	41
1.3.4 La didáctica de la lengua	42
a) Lectura	42
b) Escritura	46
c) Expresión oral: hablar y escuchar	48
d) Gramática	50
1.3.5 La propuesta curricular para la enseñanza del español en México	51
CAPÍTULO II. “YO ENSEÑO COMO A MÍ ME ENSEÑARON”. PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	55
2.1 <i>“Era muy exigente y rígida, por eso los alumnos aprendían rápido a leer y escribir”</i> . Rol y práctica del docente alfabetizador	56
2.2 <i>“Leer no es decodificar ni escribir es codificar, pero siento que primero se tiene que aprender a codificar y luego a comprender”</i> . Concepto de alfabetización y su enseñanza	68
2.3 <i>“En orden y en silencio, por favor”</i> . Formas de organización del grupo e interacción en el aula	77
2.3.1 Organización del grupo	77
2.3.2 Interacción en el aula	80

CAPÍTULO III. “ANTES, COMO QUE DABA PALOS DE CIEGO”.	
CAMBIOS EN LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS	88
3.1 “ <i>Me hubiera gustado aprender lo que ahorita tuve que estudiar</i> ”. La formación y actualización docente.	90
3.1.1 La formación docente inicial	90
3.1.2 La actualización docente. El Diplomado “El Enfoque comunicativo en la enseñanza del español en la escuela primaria”	93
3.2 “ <i>Quiero ayudar a mis alumnos con la escritura y respetar sus ritmos, estilos y conocimientos previos</i> ”. Revaloración del concepto de alfabetización y del rol del docente.	101
3.3 “ <i>Ya sé que no debería ser así, pero...</i> ”. Tensiones entre el discurso y el hacer en el aula.	107
3.3.1 La prioridad del aprendizaje de la convencionalidad alfabética. ..	109
CONCLUSIONES	120
ANEXOS	125
BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES CONSULTADAS	134

En mi visión, las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes y la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños. En esa historia los maestros construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales. En ese proceso los maestros también elaboran conocimiento sobre sus alumnos, reelaboran sus creencias pedagógicas y sus valoraciones acerca de los contenidos y las formas de enseñar, entre otras cosas.

Ruth Mercado Maldonado.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se realizó un análisis con corte etnográfico, con la finalidad de investigar cómo incide el saber docente en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

El interés por realizar esta investigación surgió a partir del análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de educación primaria del país en las evaluaciones nacionales e internacionales. Estas evaluaciones (ENLACE y PISA) reportan que la mayoría de los estudiantes presentan rezagos importantes en los aprendizajes de la asignatura de Español, específicamente en la competencia lectora (INEE, 2007: 100)

Si bien los programas de Español fueron reformulados desde 1993, las evaluaciones han demostrado que no se ha logrado alcanzar los propósitos planteados en esta asignatura, los cuales persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Ante esta realidad, es posible preguntarse las causas por las que a más de una década de la reforma curricular de la asignatura, aún los alumnos no han alcanzado un desarrollo óptimo de dicha competencia.

Muchos han sido los estudios realizados en torno a los factores que influyen en procesos de aprendizaje de los alumnos en ésta y otras asignaturas (condiciones de educabilidad, factores psicológicos y patológicos, etc.), sin embargo, pocos son los que estudian las prácticas de enseñanza que propician dichos aprendizajes.

En este contexto y desde la perspectiva de Tardiff en la que se señala que “los cuerpos docentes... están llamados de una u otra forma a definir su práctica en relación con los saberes que poseen” (Tardiff, 2004: 25), es que este estudio

centra su interés por analizar las prácticas de enseñanza así como el saber docente en el que se apoyan, y cómo se conforman y transforman mutuamente a través de la constante reelaboración de sentidos. De esta manera aquí se comparte la idea de que lo que un maestro hace y dice en el aula es la expresión de lo que sabe.

A través de este estudio se pretende encontrar respuesta a algunas de las interrogantes planteadas respecto al impacto que tienen las prácticas de enseñanza en el desarrollo de la competencia comunicativa, así como cuáles son y cómo se construyen los saberes docentes que se evidencian en dichas prácticas.

La organización de la investigación está articulada en tres capítulos. El capítulo I comprende tres apartados. En el primero, se presenta el planteamiento del problema y las preguntas de investigación desde el contexto en el que se ha demostrado que a pesar de que se espera que los profesores trabajen con las actuales propuestas curriculares, éstos no han logrado modificar sus prácticas para alcanzar los propósitos planteados en el curriculum oficial, es decir, el currículum real ha tomado distancia y caminos alejados de los aprendizajes esperados en los alumnos. En el segundo apartado se describe la pertinencia de la etnografía como una metodología que permite reconstruir de manera cualitativa y analítica los procesos y las relaciones que se establecen en el proceso educativo; así como también se explica el trabajo de campo realizado, la caracterización de la docente y el grupo de estudio. En el último apartado, se presentan los elementos teóricos que soportan la investigación. Comprende aportes que conceptualizan al docente como un sujeto reflexivo y a su práctica, como una actividad reflexiva también; se presenta al saber docente desde una visión descriptiva e interpretativa y para finalizar, se aborda la didáctica de la lengua y la propuesta curricular para su enseñanza en nuestro país. Estas construcciones teóricas aparecen en el estudio como referentes para el análisis de los datos empíricos.

Para los capítulos II y III se eligió una frase o expresión de la docente de estudio que reflejaba de manera clara algunas de las concepciones o creencias que tenía respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma de organizar el grupo y cómo fue reelaborando estos pensamientos.

Es así como el capítulo II tiene por título *“Yo enseño como a mí me enseñaron”*. *Prácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura*, en él se realiza una exploración de las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura implementadas por la docente. Para ello se presenta el análisis de datos de las tres primeras observaciones con sus respectivas entrevistas y se incluye también, cierta información obtenida de la biografía escolar de la maestra. Este estudio se organizó en tres categorías: Rol y práctica del docente alfabetizador, concepto de alfabetización y su enseñanza, y formas de organización del grupo e interacción en el aula. A partir de estas categorías fue posible desvelar los saberes que la docente tenía y que le permitían articular prácticas de enseñanza identificadas con la perspectiva tradicional de la enseñanza directa de la convencionalidad alfabética. En este capítulo se puede apreciar cómo el saber docente, en algunos casos, se constituye en gran porcentaje a partir de la experiencia y del saber empírico que los maestros van acumulando a través de su desempeño.

El tercer capítulo se construyó a partir de examinar analíticamente las prácticas de enseñanza que la maestra operaba en el aula. Estas prácticas presentaron cambios sustanciales en comparación con las observadas al inicio del ciclo escolar; esta circunstancia fue provocada por que en esos momentos la maestra estudia un diplomado de actualización, el cual le permitió reelaborar en alguna medida su saber y su práctica. Por esta razón este capítulo se titula *“Antes, como que daba palos de ciego”*. *Cambios en los planteamientos didácticos*. En este capítulo se aborda la formación inicial y la actualización docente como espacios en los que se propicia la reflexión en, sobre y para la acción. No obstante la evidencia de referentes teóricos en el discurso y práctica de la docente, en el capítulo se puede apreciar cómo el saber y la misma labor docente están impactados por otros

factores (como las voces de los padres, de la tradición escolar y de la institución) que los ubican en un imbricado proceso de transformación permanente. Este hecho se ilustra de manera clara en los apartados denominados: Revaloración del concepto de alfabetización y del rol docente y, Tensiones entre el discurso y el hacer en el aula.

A partir de esta investigación se pretende aportar algunos elementos de análisis que permitan comprender el proceso dialéctico en el que está imbuido el profesor con todo su saber y su experiencia. Es necesario comprender que el saber docente es un constructo social e históricamente situado, complejo y en constante transformación. Todas las tareas de formación y de actualización que se emprendan para que la práctica docente redunde de manera benéfica en la calidad educativa deberán considerar que los maestros no son técnicos u operadores del currículum, que lo que sucede en el aula no es una realidad aislada y que finalmente, no sólo el saber de los alumnos se construye de manera social, sino también el de los maestros.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO, ORIENTACIÓN METODOLÓGICA Y MARCO TEÓRICO

En el presente trabajo de investigación se realizó un análisis con corte etnográfico de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura¹ que desarrolla una profesora de Educación Primaria durante su ejercicio docente frente a un grupo de primer grado.

Analizar cualitativamente las prácticas de enseñanza tiene el propósito de dar cuenta de los saberes que la docente posee y que pone en evidencia en las prácticas cotidianas de enseñanza de la lectura y la escritura, y de este modo comprender las condiciones que estructuran su trabajo en el marco de la propuesta curricular vigente para la enseñanza de la asignatura Español.

1.1 Planteamiento del problema

Los esfuerzos realizados se han centrado en convertir a la escuela en una institución formal cuya función principal sea propiciar en los alumnos el desarrollo de competencias que les permitan desempeñarse adecuadamente en contextos específicos de la vida cotidiana (SEP, 1993), así como contribuir a su formación como usuarios competentes de la lengua e incidir en el logro de su autonomía como lectores y escritores (SEP, 2000).

Para lograr dicho propósito, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura

¹ Enseñanza y aprendizaje son elementos de un mismo proceso, sin embargo, para efectos de esta investigación, los referentes teóricos y el análisis de la información solamente estará centrada en los procesos de enseñanza.

(PRONALEES) en Educación Básica que tuvo vigencia de 1995 a 2001 y que posteriormente, se adscribió al Programa Nacional de Lectura (PNL).

El PRONALEES tiene como antecedente la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE, de 1981 a 1987), la Implementación de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua escrita (IPALE, de 1987 a 1990) y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM, de 1990 a 1995). Estos programas junto con PRONALEES forman parte de un solo proceso cuyo propósito fundamental era, en un principio, lograr imprimir un enfoque constructivista a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y posteriormente, adoptar el enfoque comunicativo y funcional como metodología para la enseñanza del español a partir de las reformas curriculares de 1993 y del 2000.

La implementación de los anteriores programas además de estar acompañada por reformas curriculares, integró la reformulación y edición de materiales como libros de texto para los alumnos; libros, ficheros y guías para los maestros y la constitución de las bibliotecas escolares y de aula.

Desde el inicio de la implementación de los programas ya mencionados, se mostró un gran interés por parte de las autoridades educativas por capacitar permanentemente a los maestros para que trabajaran óptimamente en sus aulas con cada una de las propuestas. De esta manera se impulsaron la conformación de grupos de asesores así como una serie de cursos nacionales y estatales de actualización que pretendían, justamente, actualizar al profesorado respecto al nuevo enfoque de la enseñanza del español esperando incidir en las prácticas docentes y a su vez en el aprendizaje de los alumnos.

Como puede apreciarse, en las últimas dos décadas, cambiar la escuela y específicamente los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, ha sido un propósito constante del sistema educativo mexicano.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (PISA, por sus siglas en inglés) 2006, así como los obtenidos en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) durante los años 2006, 2007 y 2008 respecto a la competencia comunicativa de los alumnos, muestra que, no obstante los esfuerzos realizados, no se han logrado alcanzar los propósitos planteados para el aprendizaje del español.

De acuerdo con los contenidos de evaluación de la Competencia Lectora y con los Niveles de Desempeño en la Escala Global de Lectura de PISA 2006 (ver anexo 1 y anexo 2), se reportan los siguientes resultados: el 21% de los estudiantes mexicanos evaluados se encuentran en el Nivel 0, el 26% se ubicó en el Nivel 1, 29% en el Nivel 2, 18% en el Nivel 3 y el 6% entre los niveles 4 y 5 (INEE, 2007: 100 -101)

Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo del Nivel 1 son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que busca medir PISA. De hecho, la mayoría de estos estudiantes puede probablemente leer en el sentido técnico de la palabra, pero tienen serias dificultades para utilizar y ampliar sus conocimientos y habilidades en otras áreas... México logra el Nivel 2 de desempeño en la escala global de Lectura (INEE, 2007: 100).

Los resultados reportados por ENLACE demuestran que en Educación Primaria, durante los años 2006, 2007 y 2008, los alumnos presentan rezagos importantes en las distintas Líneas de Evaluación². De acuerdo con los Niveles de Logro establecidos (ver anexo 3), se señala un alto porcentaje de alumnos (el 58.1% para 2006, 55.3% para 2007 y el 48.7% para 2008) que sólo alcanzó el Nivel Elemental en la asignatura Español (ver anexo 4).

² Las Líneas de evaluación de ENLACE para la asignatura de español son: Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores; Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua.

Las evaluaciones realizadas se han propuesto valorar los conocimientos construidos por los alumnos respecto a su competencia comunicativa, es decir, a los aprendizajes en cuanto al uso funcional de la lengua, sin embargo, no se ha puesto énfasis en los procesos de enseñanza que propician dichos aprendizajes.

Una posible razón que explica ésta situación, supone que se pensó que, los profesores podrían comprender, asimilar y aplicar las nuevas propuestas metodológicas porque *per sé* éstas son “racionales” y validadas científicamente, y que por ello serían aceptadas sin reticencia. A su vez, se esperó que las elaboraciones teóricas resultado de las investigaciones respecto al constructivismo, la psicosociogénesis y la sociolingüística, serían transferidas a la planta docente con la expectativa de que mejorarían simultáneamente tanto los procesos de enseñanza como los resultados de los mismos (Espinosa, 2007).

Algunas investigaciones (Espinosa, 2007; Mercado, 2002; Porlán 1988) demuestran que mientras se espera que los profesores asuman las nuevas propuestas, ellos siguen trabajando desde los enfoques más tradicionales.

Esta problemática perfila las siguientes preguntas a las que se tratará de dar respuesta a partir de la presente investigación:

1. ¿Cómo impactan las prácticas educativas en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos?
2. ¿Cuáles son los saberes docentes que se evidencian en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura?
3. ¿Cómo se constituyen los saberes docentes que permean dichas prácticas?

1.2 Metodología

En esta investigación se pretende conocer los saberes docentes que impactan en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y así comprender las prácticas implementadas por una profesora en un contexto escolar histórico específico. Ello implica conocer e interpretar de manera cualitativa los elementos y situaciones que intervienen en la toma de decisiones y en las acciones docentes para así desentramar sus significados y establecer algunas respuestas a las preguntas de investigación previamente expuestas.

Los estudios cualitativos dejan de lado los datos estadísticos y las variables correlacionadas, se introducen en el mundo de los significados y van al encuentro de lo que expresan los actores, centran la mirada en lo sustantivo de los hechos. La mirada cualitativa entra en el mundo de lo cotidiano de la escuela y del aula y se asoma a los rincones de la mente de los sujetos.

Desde esta perspectiva, en esta investigación se estableció como línea metodológica pertinente a la etnografía, puesto que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo, los cuales hay que captar para posteriormente explicarlos.

A partir de la etnografía se trata de comprender los procesos que intervienen y dan significado a las acciones de los sujetos históricamente situados. Así es como esta perspectiva interpretativa encuentra su pertinencia, cuando el interés de la investigación se centra en comprender “la estructura específica de los hechos que ocurren, más que su carácter general... y lo que está sucediendo en un lugar particular; más que en un número de lugares”, así como cuando se quieren conocer “las perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Espinosa, 2007: 22).

La etnografía construye el conocimiento de los procesos sociales a partir de la interpretación y teorización de los datos empíricos. Producir conocimiento respecto a los elementos que permean las prácticas de enseñanza, particularmente los de la lecto-escritura, implica el análisis profundo de varios casos particulares de docentes, no obstante, en este trabajo de investigación, se estudia no sólo un caso, sino una expresión particular de un proceso educativo más general (Rockwell, 1986).

En este trabajo no se pretende hacer una generalización, sin embargo, el estudio de un caso particular a la luz de otras construcciones teóricas que giran en torno de los saberes docentes y la práctica en las aulas, permiten analizar procesos que se dan de manera simultánea en contextos semejantes.

Es necesario insistir en que no es el propósito principal de este trabajo el generalizar una muestra de procesos de enseñanza y convertirla en un análisis del estado general de este proceso en las primarias de nuestro país. Se han sometido pequeñas muestras de discurso y actividad en el aula a un análisis cualitativo, para tratar de descubrir en ese discurso y en esa actividad, la clave para desentramar la compleja red de significados que subyacen en las prácticas de enseñanza de la lengua.

La intención de esta investigación es teorizar respecto a cómo la maestra del estudio resolvió los problemas que se le presentaban en su práctica cotidiana a partir de la aplicación de sus saberes y cómo éstos se modificaron en el transcurso de la misma.

1.2.1 Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2007-2008 en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2007, y enero y abril de 2008. En este

período se realizaron 5 observaciones de clases y 5 entrevistas abiertas a la docente en las que se abordaban aspectos relacionados con la clase observada. Adicionalmente se realizaron otras dos entrevistas independientes a las observaciones y también se integró la autobiografía escolar de la docente como elemento de análisis.

Específicamente se observaron las clases de la asignatura Español, sin embargo, también se observaron algunas clases de Matemáticas en las que se abordaban prácticas de lectura y escritura.

La observación de las clases de Español permitió percibir el sentido que la docente daba a las prácticas de lectura y de escritura, así como del uso y significado que imprimía a la propuesta curricular y a los materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Durante las entrevistas, mis preguntas estaban encaminadas a que la profesora me explicara qué hacía, cómo lo hacía y por qué lo hacía de esa manera; las entrevistas independientes a las observaciones estuvieron centradas en la historia personal y profesional de la docente, en sus experiencias dentro de la docencia y en el contexto escolar en el que desempeñaba su práctica³. Las entrevistas realizadas aportaron elementos importantes para analizar a la práctica docente como un proceso de construcción social.

A partir de la triangulación del análisis de la información registrada y de la realización de lecturas que profundizaban y problematizaban el campo de estudio, se establecieron las categorías de análisis que se abordan en este trabajo de investigación y que se presentan como capítulos:

- Prácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Cambios en los planteamientos didácticos.

³ Se elaboraron las transcripciones de las clases que fueron grabadas y de los audios de las entrevistas. Dicha información se complementó con observaciones de campo. Estos registros forman parte del archivo de este trabajo de investigación.

1.2.2 La docente y el grupo de estudio

La escuela primaria donde se llevó a cabo el estudio de campo se encuentra ubicada en la delegación Miguel Hidalgo del Distrito Federal. Esta es una escuela pública urbana, de organización completa y su proyecto escolar estaba encaminado a que los alumnos construyan conocimientos que les permitan acercarse a la ciencia de una manera creativa y productiva.

Esta escuela fue elegida por considerarla “típica” y por el conocimiento particular que se tiene de su contexto escolar e institucional, por la facilidad para acceder a ella sin tener que realizar ningún trámite administrativo y por tener la posibilidad de tener contacto directo con la profesora sin intermediación de alguna autoridad, además de poder asistir a hacer el estudio de campo cuando así se requiriera.

Se eligió un grupo de primer grado por considerar que en él se podrían observar más claramente los procesos de enseñanza de la lecto-escritura y los saberes docentes al respecto. Para este grado se establecen de manera muy puntual los espacios curriculares para que los alumnos conozcan y adquieran el sistema convencional de la lengua escrita (SEP, 2000), por lo que los profesores dedican tiempo muy específico para planear y dirigir estrategias para alcanzar este propósito.

La docente observada es una maestra que contaba con dos años de servicio y por primera vez desempeñaba su práctica con un grupo de primer grado; estos factores fueron decisivos para su elección, puesto que el interés de esta investigación se centra en reconocer cómo se construye el saber docente y cómo impacta en las prácticas de enseñanza. Un elemento importante que se debe resaltar por su trascendencia en los resultados de esta investigación, es que la maestra en cuestión estudiaba, simultáneamente a su trabajo escolar, el diplomado *El enfoque comunicativo en la enseñanza del Español en la Escuela Primaria*.

El grupo observado contaba con treinta alumnos, de los cuales dieciséis eran niños y catorce niñas. Había un alumno repetidor, otro con dislalia y dos más con problemas de conducta. Las edades de los niños oscilaban entre los seis y los siete años; por referencia directa de la maestra se sabe que en septiembre de 2007, había ocho niños con representaciones alfabéticas del sistema de escritura y todos los demás con representaciones presilábicas en sus diferentes momentos evolutivos; información que la maestra obtuvo de la aplicación y análisis de los resultados de un examen diagnóstico al inicio del ciclo escolar.

1.3 Marco Teórico

Las prácticas de enseñanza no son elementos aislados que se desarrollan independientes de un contexto social y cultural. Los maestros ejercen su práctica respondiendo a significados sociales y culturales, por ello, dichas prácticas no son neutras, son construcciones sociales en las que lo simbólico asume un papel preponderante.

Lo que un maestro hace y dice en el aula es la expresión de lo que sabe. Tardiff (2004:25) señala que “los cuerpos docentes... están llamados de una u otra forma a definir su práctica en relación con los saberes que poseen”, saberes que son contruidos, transformados y reelaborados dentro de la misma actividad dentro del aula mediante un proceso dialógico con las más variadas fuentes personales, sociales e históricas que confluyen en la persona del docente.

A partir de estas consideraciones, se establece el marco teórico que sustenta esta tesis. Se considera el estudio de tres aspectos relevantes que, si bien se han separado con fines de estudio, convergen en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura: la práctica docente, el saber docente y el enfoque comunicativo y funcional.

En un primer apartado se presenta una caracterización conceptual de la práctica educativa a partir de los aportes que hacen al campo elaboraciones teóricas con un enfoque cualitativo y que están orientadas a la exploración de las relaciones, proposiciones y aspectos que ocasionan tensión y que suceden entre el profesor, la institución escolar, el currículum y el contexto social. Así mismo, estas elaboraciones teóricas consideran que las acciones de los docentes, que constituyen la práctica cotidiana en la escuela primaria, están mediadas por diversos factores tanto de índole personal como contextuales.

Posteriormente se aborda el saber docente y su carácter dialógico. La perspectiva que se adopta considera la construcción social de los saberes a partir de las experiencias personales y profesionales adquiridas por los maestros fuera y dentro del ámbito escolar.

Finalmente se aborda el enfoque comunicativo y funcional como la actual propuesta para la enseñanza de la lengua hablada y escrita. Se incluye su descripción y sus implicaciones didácticas así como los aportes al campo por parte de la teoría psicogenética, la socioconstructivista.

1.3.1 La práctica docente

Este trabajo comparte la idea de que las prácticas no son algo que se genere en abstracto, ni en los contextos, ni en lo referente a los actores. Las prácticas son acciones realizadas por individuos corpóreos y psíquicos, seres sociales e históricos. La historicidad, vista como la conjunción de espacio-tiempo, es la que determina al sujeto.

El sujeto busca y construye imaginarios desde donde se reconoce e identifica con los otros. Las prácticas de los sujetos los llevan a “ser”; las condiciones históricas los llevan a “hacer”. El ser y el hacer involucra valores que el docente ha

construido en el interior de la complejidad social, así comprometen su proceder al devenir social e histórico. El sujeto-docente reflexiona en relación con los espacios concretos donde actúa cotidianamente e involucra tanto sus intenciones e intereses como los acuerdos que ha establecido con la sociedad.

La existencia del sujeto se da y se entiende sólo en relación e interacción con los otros y con la cultura que le sirve de referente para decidir sus actos. De esta manera, los sujetos se encuentran en cada espacio donde se desenvuelven y en las dimensiones en donde viven, con una estructura y una cultura establecida que en gran medida definen sus acciones en ese contexto. No obstante, la relación no es lineal, el sujeto está construido por la cultura, pero también es constructor de ésta.

Las anteriores consideraciones nos permiten definir, junto con Aguilar, a la práctica docente como acción, como

...un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican (en Cerdá, 2001:29).

Conceptualizar la práctica docente como acción está fundamentada en la experiencia como generadora del saber. Desde la visión de Cerdá (2001) el docente construye la sustancia de su trabajo en la relación cotidiana que entabla con los factores y actores de la escuela primaria.

De esta forma, la práctica docente no es algo elaborado de antemano, la práctica docente es contingente y en ella se encuentran diversos niveles que guardan relación con los sujetos y con los contextos. El trabajo de los maestros es, en un primer momento, un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias, trabajo e institución, modifican al sujeto y a la vez, son modificadas por éste.

Los docentes son seres sociales como cualquier otro individuo, su trayectoria personal los lleva a construir un mundo interior lleno de imágenes, fantasías y deseos que se expresan al exterior en forma de acciones concretas y visibles. Desde esta idea podemos ver al docente como un sujeto en constante proceso de creación y formación, proceso que transita entre su mundo interior y el mundo exterior social.

Este proceso que Filloux (1996:12) denomina “retorno sobre sí mismo” permite a los individuos pasar del inconsciente al consciente las creencias y objetivos, permite dar sentido a la vida, explicación de lo que “se es” y de lo que se hace.

Los maestros responden de tal o cual manera, no por un impulso innato, sino porque sus respuestas corresponden a las acciones propias y a las de los demás -alumnos, compañeros, padres, autoridades, instituciones, currículum, etc.- , porque finalmente, la manera en que damos forma y sentido a la vida, por medio de las acciones, depende en gran parte de quiénes sostenemos que somos y del contexto en el que nos encontramos.

a) La práctica docente, una actividad reflexiva

Pensar que la práctica docente es sólo la actividad que realiza el maestro en el contexto escolar, deja al quehacer de los maestros como una actividad carente de objetivos, fines y normas.

Para conceptualizar a la práctica docente, en su carácter amplio y multidimensional, es pertinente mencionar los tres tipos de acción que se establecen en la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles:

1. La teoría: Acción contemplativa que se refiere al pensamiento dirigido al descubrimiento del conocimiento verdadero. Los griegos la llamaron *epistemé*.

2. *Phoesis*: Tomar acción. Es la práctica que lleva un fin predeterminado como la construcción de un objeto determinado. Los griegos la llamaron *thechné* y en la actualidad se conoce como tecnología.
3. *Praxis*: Acción moralmente informada o cometida éticamente que no puede ser construida materialmente sino “hecha” intelectualmente. Para llevar a cabo la *praxis*, es necesaria la *prhronesis* –inteligencia práctica- que es la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico sano acerca de la acción particular que, en cualquier situación concreta, constituiría una expresión adecuada de este conocimiento ético (Wilfred Carr en Tlaseca, 1997:186).

La *praxis* es un proceso reflexivo y transformador que implica no sólo lo que se dice y se hace, sino lo que se piensa sobre lo que se hace, es un ejercicio que genera en el sujeto consciencia de sí, de los demás y de su entorno. En este sentido, Cerdá (2001:31) señala que “la práctica es la actividad objetiva material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la *praxis* concluyen la objetividad y la subjetividad”.

Conceptualizar a la práctica docente como *praxis*, como acción dirigida hacia el logro de algún bien éticamente deseable, es asignar otro valor no sólo a la práctica, sino también al docente que la lleva a cabo al considerarlo como sujeto pensante, capaz de elaborar juicios sobre sus acciones.

Asumir una posición contraria a la racionalista⁴ respecto a la práctica docente, permite concebir a la docencia como una práctica generadora de pensamiento y conocimiento, como una acción con sentidos posibles construidos por los sujetos (Cerdá, 2001:74).

⁴ La postura racionalista considera a la práctica como la aplicación técnica para lograr un fin, considera que la solución de problemas consiste en la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. En esta postura, los docentes sólo son receptores y usuarios.

Desde tal perspectiva, la práctica es una acción transformadora que toma en cuenta lo inesperado, lo incierto, el dilema y la situación conflictiva del contexto concreto donde se lleva a cabo. En este proceso, el contexto tiene influencia en las acciones del sujeto y las acciones de éste inciden, a su vez, en la transformación del contexto, es decir, en palabras de Barbier, se puede concebir a la práctica "... como una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad [entendida como acción] de un sujeto humano" (1999:74).

Las propuestas de Stenhouse (1991) y Schön (1992) sobre los maestros como sujetos reflexivos, dejan en claro que la acción docente es un proceso reflexivo mediante el cual se identifican los problemas y se considera el escenario en el que se pondrán en práctica las soluciones propuestas. Es el concepto de racionalidad práctica, el que permite ver al sujeto docente como un profesional intelectual y deliberativo.

Los conocimientos que han interiorizado los docentes a lo largo del ejercicio de su práctica, saltan de manera inesperada e inconsciente en el momento de resolver un caso conflictivo con el alumnado. A estos procesos espontáneos de la vida diaria, Schön (1992) llama "conocimientos en la acción", "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción". Estos tres procesos son los componentes del pensamiento práctico del profesor.

Schön utiliza el término *conocimiento en la acción* para referirse al conocimiento como un componente inteligente que orienta toda actividad humana. Se manifiesta en el "saber hacer". En el conocimiento en la acción, el conocimiento no precede a la acción, se encuentra infundido en la acción misma, es parte de la acción. La imprevisibilidad de los sucesos que acontecen en el hecho educativo, exige la inmediatez de las acciones por parte de los docentes, esta circunstancia no permite al sujeto detenerse para reflexionar sobre el qué hacer. Lo emergente de

la acción hace que el sujeto actúe de manera espontánea al poner en práctica el saber racional práctico.

La *reflexión en la acción* es un proceso que se puede presentar posterior a la acción o de manera sobrepuesta, involucra la reflexión en torno de nuestras acciones, la forma en que tradicionalmente comprendemos lo que hacemos, la manera en la que resolvemos un conflicto, el modo en que vemos los procesos de aprendizaje. En este proceso, se construyen teorías específicas sobre un caso específico, sobre la interacción sobre fines y medios para reconstruir y reevaluar los propios procedimientos. El diálogo constante de la realidad con la reflexión, permite confirmar o refutar los planteamientos previos, que pueden corregirse, ajustarse y depurarse sobre la marcha.

La reflexión en la acción supone un análisis con fines de reconducir adecuadamente nuestro actuar, como dice Schön:

“La práctica se constituye de este modo como un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas, qué problemas merecen la pena resolver y qué papel desempeñar en ellos” (en Contreras, 1999:79).

Este mismo autor define el proceso de *reflexión sobre la acción* como “el análisis que a posteriori realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción”, es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

Pensar al docente como profesional reflexivo parte de la idea de que los profesores enfrentan situaciones que son emergentes e inciertas y que no quedan resueltas con la sola aplicación de la técnica, los docentes ponen en práctica los

conocimientos sobrentendidos e implícitos de su profesión para alcanzar a dar respuestas a los conflictos cotidianos.

Esta capacidad que muestran los docentes en situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas, es la dimensión artística que Stenhouse (1991:145) ha identificado: "...un cierto componente artístico es inherente a la práctica de los profesionales que se reconocen como competentes. El arte es un aspecto crucial, un tipo de inteligencia, una clase de conocimiento diferente, de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional". La idea de la práctica docente como arte, supone que la actividad de los maestros se basa en la indagación constante, en la autoexploración del sujeto en relación con los recursos y el contexto, así como con sus propias construcciones. Los docentes construyen una obra dentro de una tradición a través de la constante reflexión.

El concepto de reflexión implica "la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia", un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En la reflexión, el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, "se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está moldeado" (Stenhouse, 1991: 145).

La reflexión del docente es condición de la propia práctica, ya que de una u otra manera, el maestro siempre se encuentra sumergido en una trama de conflictos pedagógicos que lo orienta a pensar acerca de las acciones que desarrollan y los resultados de éstas para poder tomar decisiones. A partir de esta consideración, se puede ver al sujeto docente como un profesional intelectual y deliberativo.

La deliberación práctica es la disposición que se desarrolla ante problemas de tipo moral, esto es, de decisión sobre la forma de actuar en relación a lo que es bueno para la vida humana. "Supone discernir, en aquellas situaciones particulares en

las que la acción depende de uno, qué es lo aconsejable sobre todo cuando las consecuencias de una u otra actuación no están claras o son indeterminadas” (Contreras, 1999:91)

La deliberación no sólo implica el saber acumulado con base en la experiencia, sino también pone en juego la dimensión axiológica del sujeto que actúa incluso a nivel del inconsciente. En este sentido Elliot expresa:

“De este modo a través de la deliberación, las existencias tradicionales de conocimiento evolucionan en lugar de ser sustituidas. Los profesores que deliberan pueden ser innovadores, pero no se limitan a descartar la sabiduría tradicional del pasado” (en Contreras, 1999:93).

A partir del planteamiento del autor, se entiende que la reflexión, aunque es condición de la práctica docente, no genera automáticamente cambio en la acción de los profesores. Los docentes requieren entrar en procesos reflexivos conscientes y con fines concretos para que al involucrarse en procesos de renovación y cambio construyan una nueva propuesta de acción práctica para la educación.

A partir de estas consideraciones, podemos definir a la práctica docente como el proceso mediante el cual los docentes aplican lo aprendido, identifican problemas concretos; definen, analizan y explican las soluciones propuestas y las ejecutan, es decir, a través de la reflexión, los docentes reintonacionalizan su práctica.

b) El profesional reflexivo en la educación básica

La condición reflexiva en los sujetos es verdadera, pero es algo que se enfrenta a los esquemas interpretativos y valorativos en cada momento de la relación pedagógica.

El contexto en el que trabaja el maestro, es una realidad de expresiones plurales donde no basta la aplicación de un conocimiento técnico para dar respuesta satisfactoria a la diversidad de razones y pretensiones que cada sujeto ha puesto en el objetivo de educar y educarse. Por eso, poner en práctica la capacidad reflexiva de los profesores sin renunciar a su esencia consciente y deliberativa, no ha resultado fácil para quienes han emprendido esa empresa.

Si no se da el pensamiento, la reflexión cae en el sentido común y lo rutinario, lo que no da como resultados productos intelectuales tangibles y trascendentales para la profesión docente. Schön y Stenhouse describen a la práctica reflexiva como un proceso complejo que tiene ciertas condiciones que Contreras (1999: 104) sintetiza como:

“Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación. Se trata de un proceso que incluye: a) deliberación sobre el sentido y valor educativo de la situación, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias”.

Los anteriores elementos posibilitan el desarrollo de cualidades profesionales que suponen la construcción de un conocimiento profesional específico y de la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio profesional.

Algunas de las limitaciones de la práctica reflexiva están planteadas por Liston y Zeichner, quienes piensan que uno de los olvidos de la propuesta del profesional reflexivo es no considerar el peso de la institución como influencia en los procesos reflexivos sobre la práctica docente, pues los elementos que se juegan en la escuela son los que más afectan el trabajo docente y tienen repercusión en el logro de los cambios.

“La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexiones y la acción colectiva orientada a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y de la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y la estructura social más amplia” (en Contreras, 1999:103).

Las condiciones de la escuela limitan la reflexión y el cambio educativo. Iniciar una práctica alejada de la racionalidad técnica, lleva al docente al enfrentamiento consigo mismo y con la organización escolar. La falta de análisis de las condiciones institucionales ocasiona el aislamiento como única dirección de la acción realizada en el aula y retardos en los procesos de cambio en la profesión docente.

1.3.2 El saber docente

En este estudio se comparte la postura interpretativa que caracteriza al saber docente como una construcción simultánea a las prácticas de enseñanza. Los estudios realizados con esta orientación (Tardiff, 2004, Mercado, 1991 y 2002; Schön, 1992; Gómez, 2008; Naranjo, 2006) sostienen, contrario a lo que postulan las corrientes normativas⁵, que el conocimiento teórico es sólo un elemento constitutivo de las decisiones de los docentes. La inmediatez y la incertidumbre de lo que sucede al interior de las aulas (Jackson, 2001) obligan al profesor a crear, a veces de manera intuitiva, algunas soluciones y propuestas a la problemática real de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los docentes no son técnicos aplicadores de conocimientos teóricos y técnicos que asumen los resultados de la investigación educativa, ni el currículum, de manera pasiva; la imprevisibilidad de la realidad áulica se contrapone a este tipo de acciones. Pérez Gómez permite reflexionar al respecto cuando argumenta que

⁵ La producción teórica de las corrientes normativas sostienen una postura racional y técnica de la práctica, en donde el maestro es un “experto” aplicador en el aula de los saberes construidos por la investigación educativa

...el conocimiento procedente de la investigación científica no es el *sine qua non* del mérito de los argumentos prácticos. No es más que un elemento, aunque un importante elemento, en el cuadro de los objetivos y fundamentos de la acción en el aula... el análisis y reelaboración de los argumentos prácticos requiere y permite que el conocimiento académico, procedente de la investigación, adquiera significación y la relevancia indispensable para ser utilizado como instrumento de entendimiento y de orientación para la acción (en Porlán, 1988:19)

Es en un contexto de incertidumbre en el que los maestros desempeñan su trabajo y en el que generan saberes y estrategias⁶ que les permiten la consecución de los propósitos educativos. Desde esta perspectiva, la docencia es una profesión creativa y los docentes, lejos de ser operadores del currículum, son motivadores y guías (Jackson, 2001) que desarrollan un estilo docente propio y ejercitan su autonomía al interior de su práctica al hacer las adecuaciones que consideran pertinentes.

Al respecto, Naranjo y Candela sostienen que esta perspectiva es congruente con el planteamiento central de las teorías de la actividad situada. Esta idea señala que durante la práctica, siempre se producen cambios tanto en la actividad misma como en el conocimiento que la sustenta. “Bajo este planteamiento es posible decir que los procesos de transformación, reelaboración o enriquecimiento del conocimiento en el aula ocurren no sólo en el caso de los alumnos, sino también en el de los maestros” (2006:825).

Los saberes que los docentes van construyendo a cada momento, a partir de su práctica cotidiana y que aquí se conceptualizan como un entramado complejo de conocimientos orientados a dirigir las prácticas de enseñanza, deben comprenderse en relación directa con las condiciones que estructuran su trabajo. Tardiff enfatiza al saber docente producido en la acción y para orientar la acción. A diferencia de los conocimientos universitarios, los saberes profesionales no se

⁶ Para efectos de esta investigación se considera a la estrategia como un planteamiento y una actitud de constante revisión (Matus, 1985:101), como una directriz a partir de la cual se pueden generar cambios y adecuaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización “sino que adquieren sentido en relación con esa situación particular” (2004: 22) en la que el maestro tiene que implementar sus tareas de enseñanza. De esta manera, el saber docente es una producción contextualizada.

Heller citada por Mercado (2002:13) aporta, de manera importante, a la concepción del saber docente como una producción contextualizada. Al considerar que el saber “es el conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guía para las acciones)”.

En palabras de Heller:

Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular sólo se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Tenemos, por tanto, no un pragmatismo en general sino un pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esa base... El sujeto, en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas, ante todo debe aprender a “usar” las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas. El pensamiento cotidiano está, en primer lugar, dirigido siempre a los problemas del particular o de su ambiente. El saber sobre el que se basa el pensamiento del particular –es decir, el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones. Por el contrario, la tarea para la que el particular lo emplea es la mayoría de las veces personal: quiere encontrar su puesto en un mundo dado (1997: 333,334).

Por lo anterior, podemos agregar que además de que los saberes docentes se construyen en la misma acción docente, también se construyen en la interacción social y en el apropiamiento o rechazo de las teorías. Por estas razones es que, como menciona Mercado (2002), los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos.

Al mismo tiempo, Mercado le confiere la característica de dialógico al saber docente, retomando la perspectiva lingüística de Bajtin en la que toda palabra entra en “diálogo” con la palabra ajena; de tal modo que se puede interpretar, analizar, valorar, refutar o apoyar algo en diversos grados de exactitud e imparcialidad. Es así como el saber docente se configura a través del diálogo entre las palabras ajenas que provienen de las más variadas fuentes personales, sociales e históricas que confluyen en la persona del docente.

Los estudios realizados por Tardiff (2004) definen al saber docente como un saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y del campo disciplinario, así como de saberes curriculares y experienciales que se articulan en el trabajo áulico.

Para este autor, el saber docente no puede considerarse como una categoría autónoma y separada de las realidades sociales, históricas, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los educadores; y continúa diciendo: “...el saber docente es plural, compuesto y heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (2004:15).

En esta lógica, el autor establece las siguientes categorías para las diversas fuentes o saberes de las que se compone el saber docente:

- **Saberes profesionales:** Saberes provenientes de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica que procura tener incidencia en la práctica del profesor y que se organizan en doctrinas o concepciones provenientes de la reflexión de la práctica educativa. Estos saberes son adquiridos por los docentes en las escuelas formadoras, cursos,

actualización, etc.; se integran al ejercicio docente por medio de su socialización en los períodos de formación.

- **Saberes disciplinarios:** Son los saberes sociales definidos y seleccionados por la institución formadora y que corresponden a distintos campos del conocimiento; al igual que los anteriores, se transmiten durante la estancia del docente en las instituciones de formación.
- **Saberes curriculares:** Son los que comprenden el conjunto de discursos, programas, métodos y contenidos que los profesores tienen que aprender a usar y adaptar como herramientas para su trabajo.
- **Saberes experienciales:** Saberes específicos producto del trabajo cotidiano y del conocimiento del medio, son validados por la misma experiencia; se incorporan al trabajo docente a través de la formación de hábitos, habilidades, saber hacer y saber ser.

Como se expuso con anterioridad, el saber docente es histórico en tanto que es dialógico porque en él confluyen diferentes voces de los más variados ámbitos sociales y momentos históricos que se articulan en el trabajo directo con los niños; por esta razón, es importante considerar también los saberes que tiene el maestro y que provienen de su propia historia como estudiante en cada uno de los niveles de su escolaridad (primaria, secundaria, educación media) anteriores a la formación como maestro.

Al mismo tiempo, los saberes personales de los docentes se conforman por aquéllos que son transmitidos por la educación familiar, historia de vida, ambiente de socialización, etc. y que no dejan de manifestarse en el trabajo docente cotidiano.

En esta amalgama más o menos coherente de los saberes que conforman el saber docente, resalta la importancia que Mercado (2002) junto con Espinosa (2007) les confieren a los niños como un elemento fundamental en la conformación y evolución del mismo. Por un lado, la heterogeneidad de los grupos en cuanto a características y necesidades de los alumnos, hacen que

necesariamente los docentes replanteen y modifiquen su saber al considerar las particularidades de los niños. Al respecto, Espinosa (2007) hace las siguientes consideraciones:

... (Mercado) ha mostrado la relevancia del conocimiento de los niños en los distintos saberes que los maestros construyen y ponen en juego en la enseñanza. En este sentido, plantea que los diversos saberes orientados a promover una enseñanza de interés y significativa para los niños tales como la atención a las dimensiones colectiva e individual de la clase, suscitar el interés de los niños por los contenidos e involucrarlos en las actividades, anticipar situaciones de la enseñanza, improvisar ante eventualidades de la clase de manera que se apoye y continúe el aprendizaje de los niños, son saberes que los maestros formulan y replantean en el marco de la historia de sus encuentros con los alumnos –tanto de experiencias anteriores como de los que atienden en el momento-... (Espinosa, 2007:20).

Como puede observarse, los alumnos son un referente trascendental para los maestros, en tanto que éstos reflexionan en la pertinencia y utilidad de sus saberes en función del desempeño escolar de los alumnos. El saber docente dialoga también con las variables infinitas de cada grupo y de cada alumno y con las propuestas pedagógicas novedosas. Este diálogo le permite considerar la pertinencia y utilidad de su trabajo docente anterior y actual, de las propuestas pedagógicas, de sus propios saberes y de la articulación de éstos con su desempeño profesional.

A partir de renegociar significados con base en las particularidades de cada niño y de cada grupo, es como los maestros reformulan su saber docente (que no es estático y atemporal).

En este trabajo se reconoce el origen heterogéneo y plural del saber docente, origen que responde a la utilidad que los maestros encuentran en los diferentes saberes para atender en sus condiciones particulares a las diversas necesidades de los niños. Dicha pluralidad y heterogeneidad no se corresponde, como dice Tardiff, con alguna producción teórica, sino con su utilidad para responder a las

diversas situaciones, objetivos y necesidades a las que se enfrenta el maestro al mismo tiempo:

(Los saberes docentes) son variados y heterogéneos porque no forman un repertorio de conocimientos unificado, por ejemplo, en torno a una disciplina, a una tecnología o a una concepción de la enseñanza; antes bien, son eclécticos y sincréticos. Es raro que un maestro tenga una teoría o concepción unitaria de su práctica; al contrario, los enseñantes utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas, según las necesidades, aunque a los investigadores universitarios les parezcan contradictorias. Su relación con los saberes (producidos por la academia) no es de búsqueda de coherencia, sino de utilización integrada en el trabajo, en función de varios objetivos que procuran alcanzar al mismo tiempo (Tardiff 2004:194).

Es evidente que la docencia en acción es el ámbito donde se expresa el saber docente en todas sus dimensiones, en donde al mismo tiempo éste cobra nuevas significaciones y usos, articulándose en estrategias temporales de trabajo.

1.3.3 El enfoque comunicativo y funcional

Durante mucho tiempo, prevalecieron las teorías que consideraban al lenguaje como un sistema que requería para su estudio la fragmentación y el análisis de sus componentes.

Esta circunstancia se tradujo a la enseñanza de la lectura y la escritura como la búsqueda constante de procedimientos por medio de los cuales los niños tenían que dominar la correspondencia entre letras y sonidos para que posteriormente, pudieran oralizar y escribir textos. De esta manera, se creía, se garantizaba la posibilidad de que los niños, a través del dominio de la decodificación y codificación pudieran producir y comprender textos escritos. Los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura de marcha sintética y de marcha analítica se adscriben a esta premisa.

No obstante, como menciona Espinosa: “...en siglo XX se evidenció un alto porcentaje de analfabetas funcionales que habiendo sido escolarizados eran incapaces de comprender instrucciones por escrito. Este fenómeno, denominado iletrismo o analfabetismo funcional, inicialmente se asumió como un problema debido a la ausencia de una lectura comprensiva y las causas fueron imputadas a la metodología empleada para la alfabetización... Más tarde, sin embargo, el iletrismo habría de asociarse a la incapacidad de las personas para hacer uso de la lectura y la escritura en los diversos contextos sociales en que se le emplea” (Espinosa, 2007:44-45).

Ante esta circunstancia, se generaron una serie de debates académicos y pedagógicos que cuestionaban seriamente los métodos tradicionales para la enseñanza de la lecto-escritura. Simultáneamente comenzó el desarrollo de nuevas perspectivas teóricas que señalaban puntualmente la necesidad de considerar los usos y funciones sociales de la escritura y la lectura en los procesos de enseñanza de la lengua.

Estas nuevas perspectivas sobreponen el que los alumnos aprendan a utilizar eficazmente la escritura y la lectura en diferentes contextos sociales, por encima del dominio de la lengua escrita como una técnica de codificación y decodificación.

Actualmente, la prioridad en la enseñanza de la lengua se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, reconociendo que éstos deben dominar tanto el funcionamiento del sistema de escritura (convencionalidad alfabética, ortográfica y gramatical), como sus prácticas sociales (Lerner, 2001). En este sentido, una persona alfabetizada debe saber utilizar la escritura y la lectura con diferentes propósitos y en diferentes situaciones que se enfrentan en la vida cotidiana, es decir, debe ser competentemente comunicativo.

El término de *competencia* fue propuesto por Chomsky⁷ en 1965, desde entonces, han surgido variados debates teóricos en torno a definir la *competencia comunicativa* y sus implicaciones didácticas. Al respecto, es necesario citar algunas elaboraciones teóricas que aportan reflexiones importantes al campo.

Otras aportaciones que se suman a las de Chomsky, reconocen que un discurso elaborado “correctamente” a partir del uso adecuado de las reglas gramaticales no garantiza que sea comprendido por los destinatarios puesto que también hay que dominar otro tipo de reglas cuyo contenido es social. Dell Hymes determinó, en ese sentido, que la competencia comunicativa consta de cuatro componentes:

- a. Un componente lingüístico que se refiere al conocimiento y aplicación de los modelos fónicos, léxicos, gramaticales y textuales del sistema de la lengua.
- b. Un componente discursivo que se refiere al conocimiento y la aplicación de los distintos tipos de discurso y su orientación en función de la situación comunicativa en que son producidos e interpretados.
- c. Un componente estratégico que alude al conocimiento de los campos de la experiencia y de los objetos del mundo, así como a sus relaciones, lo que posibilita la aplicación de determinadas estrategias para que un hablante inicie, mantenga, recupere, redirija y termine la comunicación.
- d. Un componente sociocultural que se refiere al conocimiento y aplicación de las reglas sociales y de las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, al conocimiento de la historia cultural y las reglas de relaciones entre los objetos sociales. Se refiere, además, a la comprensión del contexto sociales donde tiene lugar la comunicación, la interrelación de los roles y el propósito perseguido (en Ruiz, 1999: 15)

A partir de lo ya expuesto, podemos decir que la competencia lingüística y la competencia social son componentes de la competencia comunicativa que puede

⁷ Chomsky distingue la conducta lingüística real y observable (actuación) en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella (competencia). Chomsky asume explícitamente que la competencia es una facultad idealizada, que resulta de abstraer los juicios de un hablante/oyente ideal de una comunidad lingüística completamente homogénea, al que no lo afectan condiciones irrelevantes para la gramática como limitaciones de memoria, distracciones, errores, etc.

ser definida como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día” (Ruiz, 1999: 16).

En palabras de Lomas:

La competencia comunicativa es entendida desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más actuales, como la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados e interacciones diversas en comunidades de habla concreta, en la que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan las interacciones comunicativas (Lomas, 2001:124).

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y funcional se rige por algunos principios didácticos:

- Considera al texto como la unidad mínima de interacción comunicativa, es un acto oral o escrito, ideacional, discursivo e interpersonalmente coherente. El docente deberá implantar estrategias que contribuyan a que los alumnos amplíen su esfera ideacional⁸ y marco de referencia, a que desarrollen estrategias para dar coherencia al texto y a que centren sus esfuerzos en ser comprendidos.
- Se enfatiza el significado de los textos al interior del contexto en el que se construyen. El estudio de la estructura de los textos debe ser contextualizada.
- Los alumnos deben resolver problemas a partir de la activación de los conocimientos previos.
- La labor docente debe responder a experiencias reales y al mundo de significaciones de los niños para que lo que se aprenda en la escuela, pueda ser transferible a otras nuevas situaciones.
- El docente debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de actividades que se realicen en binas o pequeños grupos, no olvidando que el aprendizaje es un proceso social en el que la interacción entre iguales es

⁸ Ruiz se refiere como “ideacional” a la condición de que los textos contienen ideas que hablan de algo, es decir, el autor constantemente aporta información.

relevante para la construcción del conocimiento, el cual, debe ser socializado.

- Los alumnos deben ser el centro del trabajo en el aula, esta condición requiere de una labor organizativa y de planeación cuidadosa por parte de los docentes.
- Los alumnos deben saber qué están haciendo, cómo lo están haciendo y para qué lo están haciendo, es decir, se deben explicitar los fines sociales que se persiguen con la tarea que se realiza al interior del aula.
- Se atienden a los procesos de producción de unidades comunicativas (textos) y no sólo a los productos.
- Las tareas escolares deben atender a que los alumnos vean cómo se realiza algo con el lenguaje (demostraciones), que apliquen a nuevas situaciones lo que se le ha demostrado (involucramiento) y que generen nuevas expectativas de aprendizaje (sensibilidad) que los motiven (Ruiz, 1999).
- Los docentes deben aprovechar los “errores” de los alumnos para generar en ellos conflictos cognitivos que les permita construir conocimientos.
- Las tareas comunicativas deben ser planificadas para que tengan una continuidad metodológica que se establece en tres fases: fase de presentación, fase de práctica guiada y fase de práctica libre.

En esta perspectiva, el aprendizaje del código es una actividad que tiene sentido, puesto que defiende el aprendizaje de la lengua por medio de un acercamiento a la lectura y la escritura a partir de contextos en los que se evidencie el valor funcional de éstas (Teberosky, 1992; Solé, 1987; Kaufman, 1998).

En este campo se han entrecruzado y complementado diferentes elaboraciones teóricas que han generado gran impacto en las prácticas de enseñanza de la lengua; a continuación se revisan dichos aportes.

a) Los aportes psicogenéticos

Emilia Ferreiro desarrolló trabajo en América Latina a partir de las teorías piagetanas que consideran al sujeto cognoscente como un sujeto activo que a través de procesos de asimilación, acomodación y equilibrio, construye el conocimiento. Al mismo tiempo, las ideas de Chomsky (contrarias al conductismo) que proponían un modelo transformacional de las estructuras, como los aportes desde la psicolingüística contemporánea de Kenneth Goodman, fueron referente ineludible para la autora.

Junto con Emilia Ferreiro, otras investigadoras psicogenetistas como Ana Teberosky, Delia Lerner y Ana María Kaufmann, realizaron un esfuerzo para la búsqueda de nuevas formas de enseñar y de aprender la lengua. Algunos de los aportes de estos trabajos que son de particular importancia para esta investigación, son los siguientes:

- El sujeto que aprende a leer y escribir, es un sujeto activo que reconstruye su realidad a partir de procesos interactivos (de asimilación y acomodación) con el medio y con el objeto cognoscitivo.
- Trabajar en el aula con actividades problematizadoras que conflictúen o desequilibren a los alumnos es una condición para ayudarlos a avanzar en sus hipótesis respecto a la lengua escrita.
- Los niños aprenden a escribir de manera evolutiva en la que pueden distinguirse diferentes representaciones de las hipótesis. En éstas hay cambios cualitativos cuando se pasa de una hipótesis a otra.
- Los niños llegan a la escuela con algunas hipótesis construidas de manera extraescolar respecto a la lectura y la escritura.
- La lectura y la escritura son considerados como objetos sociales cotidianos.
- El medio sociocultural es un contexto que condiciona históricamente a los niños, pero no condiciona sus posibilidades cognitivas.

- El trabajo por equipos o con pares es una forma de organizar el trabajo escolar que posibilita la socialización de los conocimientos.
- Los errores de los alumnos pueden aprovecharse de manera constructiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua.

El término psicogénesis se refiere a los procesos constructivos de índole psicológico y lingüístico que los niños involucran en el aprendizaje del sistema de escritura. Para la psicogénesis, los niños van construyendo de manera gradual una relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura a través de una reflexión metalingüística que articula gradualmente los niveles semántico, fonológico y sintáctico. Dicha reflexión es expresada en las formas de escritura que los niños realizan de acuerdo a los diferentes tiempos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento.

Gómez Palacio (1995) identifica dos grandes tipos de representaciones: a) con ausencia de la relación sonoro gráfica y b) con presencia de la relación sonoro gráfica. Cada una, dependiendo del momento evolutivo de que se trate, presenta variaciones con características particulares, mismas que a continuación se describen:

1. *Escrituras presilábicas*: No intentan establecer ningún tipo de correspondencia entre letras y unidades de sonido. Sin embargo, establecen criterios que les permiten decidir cuándo una cadena de letras puede ser interpretada como una unidad lingüística. En este sentido, llegan a las hipótesis siguientes: a) Los “nombres” escritos deben tener una cantidad mínima de letras (cuando menos dos o tres), b) las letras dentro de la cadena gráfica deben ser diferentes (variedad interna), y c) debe haber diferencias entre un nombre escrito y otro (esta diferenciación entre escrituras puede ser establecida cambiando el orden o la cantidad de letras que las componen). A cada cadena gráfica con estas características, los niños le hacen corresponder una totalidad oral (una palabra o una oración, según la

nomenclatura adulta). Un ejemplo de este tipo de escrituras es [OliEOT]⁹ para venado o [iTOE] para gusano.

2. *Escrituras silábicas sin valor sonoro convencional* (en adelante vsc): se empiezan a hacer correspondencias sonoras en la escritura, primero tomando a la sílaba como referencia; es decir, a cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral, aunque en un principio cualquier letra sea capaz de representar a cualquier sílaba, como en [OIE] para perico, o [UVI] para gusano.
3. *Escrituras silábicas con valor sonoro convencional*: los niños van dándose cuenta que las letras tienen valores sonoros convencionales, y van incorporándolos a su sistema silábico de escritura. Un ejemplo de este tipo de escritura sería [PiO] para perico.
4. *Escrituras silábico-alfabéticas*: los niños empiezan a usar un sistema aparentemente mixto de representación: en algunos casos representan cada sílaba con una letra, mientras que en otros empiezan a representar unidades subsilábicas. Así, pueden escribir, por ejemplo, [MAIOSA] para mariposa o [PiCO] para perico.
5. *Escrituras alfabéticas*: de manera consistente, las niñas y los niños empiezan a usar el principio alfabético, aunque en un inicio les es difícil representar sílabas complejas donde hay dos consonantes juntas o diptongos (Vernon, 2004: 26-27).

Las representaciones gráficas de los niños que expresan el estado de conceptualización pasan por varios momentos de evolución

La postura ya expuesta, se recarga en la epistemología constructivista, pero también se ha visto enriquecida por los aportes del socioconstructivismo que además de confirmar el proceso constructivo del aprendizaje de la lengua, considera la influencia de las particularidades culturales, institucionales e históricas en las que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

⁹ La autora coloca las escrituras de los niños entre corchetes.

b) Los aportes socioconstructivistas

Las concepciones de Vigotsky (1979) y Bruner (1983) alrededor del papel que desempeña la interacción social en la adquisición y desarrollo del lenguaje, han resultado pilar fundamental en las elaboraciones teóricas que se han hecho en cuanto al proceso de adquisición de la lengua escrita. Estos son los aportes convenientes de mencionar para efectos de esta investigación:

- La interacción social es una condición insalvable para el desarrollo del lenguaje, en ella, el niño interioriza la cultura y las estructuras intelectuales y cognitivas.
- El lenguaje es una herramienta a través del cual se comunica el pensamiento y es un medio para el desarrollo cognitivo.
- Reconoce que los niños comprenderán cómo funciona la escritura a través del acto mismo de escribir y no a través de prácticas de escritura descontextualizadas.
- La cultura se transmite a partir de símbolos y conceptos que únicamente pueden ser realizados en el lenguaje.
- El andamiaje y la instrucción directa realizada por adultos, son muy útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura,
- La colaboración entre niños y adultos o entre pares con diferentes niveles de desarrollo lingüístico, favorece una zona de desarrollo próximo, la cual permite un desempeño cognitivo y lingüístico más complejo del que podría tener el niño solo. Según Vigotsky (1979), este concepto tiene profundas implicaciones para la práctica educativa. En términos vigotskyanos, enseñar sólo es bueno cuando despierta y trae a la vida a aquellas funciones que están en un estado de maduración (Contín, 2006:136).

1.3.4 La didáctica de la lengua

Como ya se expuso con anterioridad, las actuales consideraciones para la enseñanza del español giran alrededor del enfoque comunicativo, el cual tiene como propósito fundamental desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar) como condición para alcanzar la competencia comunicativa.

Los planteamientos de este enfoque trajeron consigo una nueva forma de considerar a la alfabetización y con ello, nuevas implicaciones didácticas. A continuación se exponen dichas implicaciones sin intención de hacer un estudio exhaustivo, pero sí de aportar elementos esenciales para el trabajo de análisis.

a) Lectura

Actualmente, la lectura se ha convertido en uno de los aprendizajes más relevantes en la vida de los alumnos y en su educación formal, pues es el instrumento a través del cual las personas se integran activamente a la cultura escrita. El aprendizaje de la lectura favorece el desarrollo del pensamiento, pues a la par que se adquiere el código gráfico, también se practican las capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia.

Actualmente la lectura ya no es concebida como un “entrenamiento” en el dominio de las habilidades elementales del proceso lector (discriminar formas, aprender la correspondencia sonorográfica, leer palabras aisladas de un contexto, adquirir la habilidad motriz para trazar las grafías, etc.), ni es un acto centrado en el texto¹⁰.

¹⁰ En los modelos de lectura centrados en el texto, el lector procesa los componentes de éste empezando por las letras, continuando con las palabras para culminar con las frases. Estos modelos otorgan gran importancia a las habilidades de decodificación y consideran que el lector puede comprender el sentido del texto puesto que pueden decodificarlo en su totalidad.

Leer es comprender, es reconstruir un significado y construir otros nuevos a partir del código impreso. La lectura es un proceso transaccional en el que el significado no se encuentra ni en el lector, ni en el texto, ocurre en la transacción entre éstos.

Isabel Solé (2000), propone un modelo interactivo del proceso de lectura que favorece la comprensión lectora. Este modelo postula que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interacción entre lo que el sujeto lee y lo que ya sabe del tema, es decir, el lector realiza una comparación de sus conocimientos previos con la nueva información que le aporta el texto. A partir de las diferencias que encuentra, elabora conocimientos más precisos y detallados que sustituyen a los conocimientos iniciales.

Antes de comenzar la lectura propiamente dicha, comienza el proceso lector cuando el sujeto realiza hipótesis o anticipaciones sobre lo que va a leer, pone su atención en el tema, en el tipo de texto, en la estructura y el tipo de letra, etcétera. Al mismo tiempo, se formula el propósito de lectura, se delimita qué información se busca y qué tipo de lectura se realizará.

Con las primeras percepciones, se comienzan a verificar las hipótesis que se formularon antes de leer, conforme se avance en la lectura se pueden confirmar o rectificar éstas. Este proceso, de carácter permanente durante la lectura, es de vital importancia para la comprensión del texto.

Un lector no se acerca a los textos de manera indistinta, es decir, no todos los textos se leen de la misma manera, por ello, es necesario aplicar algunas estrategias, así como establecer propósitos de lectura y activar los conocimientos previos de dicho sujeto. Estos elementos son relevantes para asegurar la comprensión del texto.

El tipo de estrategias que se apliquen en la lectura, dependerá de los propósitos que se han planteado. Solé (2000) menciona las intenciones con las que un lector se enfrenta a los textos:

- Leer para conseguir información específica.
- Leer para realizar una acción a partir de seguir instrucciones, rutinas o procedimientos.
- Leer con fines de estudio.
- Leer con fines de autocorrección de un texto escrito.
- Leer para recrearse.
- Leer a una audiencia para comunicarle un texto.
- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Leer para evidenciar lo que se ha comprendido.

Gómez Palacio (1996) caracteriza las siguientes estrategias de lectura:

- *Predicción.* El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene: el título, la distribución espacial del texto o las imágenes que lo acompañan. También se hacen predicciones a partir del conocimiento que el lector tiene sobre el tema.
- *Anticipación:* Consiste en descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación. En etapas más avanzadas, se realizan anticipaciones del contenido del texto a partir de lo que hasta el momento se ha leído.
- *Inferencia.* Permite completar y complementar información ausente o implícita a partir de lo dicho en el texto. Propicia distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto puesto que establece conexiones lógicas entre las ideas expuestas. Se considera una estrategia esencial para la comprensión lectora.

- *Confirmación, autocorrección y autocontrol.* Al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza la lectura, va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que formuló. Durante este proceso, el lector controla su lectura durante todo el tiempo buscando información que responda sus preguntas iniciales o que contribuya al logro de su propósito de lectura.

Las estrategias son procedimientos mentales superiores cuya utilidad reside en regular la actividad de las personas a partir de la selección, evaluación y posible transformación de las acciones llevadas a cabo para conseguir una meta. Isabel Solé (2000) define las estrategias como “sospechas inteligentes respecto a las acciones que hay que seguir”.

Las estrategias de comprensión lectora están estrechamente vinculadas con las capacidades cognitivas y con la metacognición, ya que permiten controlar y regular la actuación inteligente del lector. Éstas deben enseñarse puesto que son procedimientos, y éstos a su vez, son contenidos de enseñanza que pueden trasladarse a otros contextos de lectura. Enseñar estrategias para la comprensión lectora aporta, de manera importante, a que los alumnos sean lectores autónomos.

Estas estrategias deben enseñarse simultáneamente a los actos de lectura, para ello, algunas investigaciones proponen algunas modalidades de lectura. a) *la lectura en voz alta* por parte del maestro tiene la finalidad de mostrar a los alumnos un buen modelo de lectura, b) *la lectura guiada* consiste en que el maestro haga algunas intervenciones a manera de preguntas, aclaraciones o propiciando inferencias y anticipaciones para guiar a los alumnos durante su lectura, c) *la lectura compartida* propicia el intercambio de opiniones y preguntas respecto al contenido del texto, d) *la lectura individual* es un acto independiente en el que el lector tiene la oportunidad de poner en acción las estrategias de comprensión lectora (De la Garza, 2001 en Añorve, 2006:16-17).

En la formación del niño como lector, es necesario considerar que, así como la formación del hablante se construye hablando no sólo escuchando, la producción de textos debe ser una actividad que permita a los alumnos ser lectores completos. El propósito es que los niños se relacionen con seguridad y eficiencia en el mundo alfabetizado.

b) Escritura

Saber escribir es saber comunicarse coherentemente por escrito, es producir textos coherentes y adecuados para cada contexto. Escribir no es reproducir grafías, hacer planas, tomar dictados o contestar cuestionarios.

Para dominar el proceso de escritura no es suficiente contar con conocimientos gramaticales y ortográficos, hay que dominar el proceso de composición de textos. Para ello, se requieren habilidades y conocimientos que, según Cassany (1997), se concentran en tres ejes:

1. *Procedimientos*: abarca aspectos psicomotrices mecánicos como el aprendizaje del alfabeto, el trazo de letras y la caligrafía; también incluye aspectos cognitivos como las microhabilidades para generar y ordenar ideas, revisar y reformular objetivos de escritura.
2. *Conceptos*: incluye las propiedades del texto como son la adecuación, coherencia, cohesión, gramática (ortografía, morfosintaxis, léxico), presentación y estilística.
3. *Actitudes*: este eje incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, la expresión escrita y cada uno de sus componentes. En este eje tienen mucho que ver la motivación, el interés, el placer o aburrimiento que puede experimentar el alumno ante una tarea de composición.

Un prejuicio que subsiste en las aulas respecto a la escritura, es que sólo son buenos escritores los que tienen un talento o inspiración innata, los que escriben

de una sola vez lo que quieren comunicar, como si fuera un acto natural y espontáneo. Se sabe que quien escribe, recurre a las experiencias que ha tenido con otros textos, a lo que escucha, ve y siente, a lo que lee y sabe. Esta información no la vierte en el papel de forma exacta, ni como la recuerda o comprende, sino que la analiza, organiza, amplía y compara, desarrollando conceptos nuevos y estableciendo nuevas relaciones a partir de ésta. Se consideran como buenos escritores aquellos que dedican más tiempo a elaborar sus producciones, los que redactan más borradores, los que rehacen su escrito varias veces.

En la producción de textos se ponen en marcha procesos intelectuales como la generación de ideas, la organización, la planificación y la revisión, por ello, la recursividad es un elemento distintivo de este proceso, en él, la revisión y la reformulación de ideas son actividades constantes. (Ver anexo 5)

El modelo de Flower y Hayes (1980 y 1981, en Cassany, 2000) para la composición escrita se compone de cuatro subprocessos básicos:

1. *Hacer planes*. El escritor hace una representación mental de lo que quiere escribir y cómo va a hacerlo. Quien escribe recurre a la información almacenada en la memoria durante todo el proceso (proceso de generar), organiza y clasifica la información (proceso de organizar), establece los propósitos del texto (proceso de formular objetivos). Estos procesos pueden realizarse mentalmente o por escrito.
2. *Redactar*. Se trata de realizar el texto que hasta ahora era una representación mental de ideas y propósitos. El escritor debe redactar un texto claro, adecuado, coherente, con significado y que además respete la convencionalidad sociocultural. Lograr este propósito es muy complejo, sin embargo, se facilita la tarea cuando los autores escriben, revisan, replanifican y corrigen fragmentos del texto. De esta manera, los procesos

básicos de redacción y revisión están en constante interacción, lo que dota a este proceso de escritura del elemento de recursividad.

3. *Revisión*. Se compara el texto escrito con lo planeado y se modifica para mejorarlo. Cuando el autor lee, examina el texto que va escribiendo y rehace o modifica lo que sea necesario.
4. *Control*. Es un proceso de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos de la composición.

A partir de estas consideraciones, se puede afirmar que la enseñanza de la escritura debe contemplar a ésta como un proceso comunicativo en el que no bastan los conocimientos sobre la lengua, sino también es necesaria la comprensión de cómo se usa la escritura y cómo la usan los otros.

c) Expresión oral: hablar y escuchar

Hablar y escuchar son dos acciones que han tomado relevancia en el enfoque comunicativo y funcional.

Al interior de esta perspectiva metodológica, escuchar no es un acto pasivo, es una tarea que implica comprender un mensaje a través de la activación de un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Los tres tipos de contenidos que intervienen en la habilidad para escuchar son (Cassany, 2000):

1. *Procedimientos*. Estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales: reconocer la información, seleccionarla, interpretarla, inferirla, anticiparla y retenerla. Estos procedimientos son llamados también microhabilidades de la comprensión de textos orales.
2. *Conceptos* referentes al sistema de la lengua, a las reglas gramaticales y textuales que conforman los discursos.

3. *Actitudes.* Son los valores, las opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se activan en el acto de escuchar.

A pesar de que en la escuela los alumnos están constantemente escuchando (instrucciones, explicaciones, dictados, etc.), esta habilidad no se trabaja a partir de estrategias específicas para desarrollar la comprensión y producción de textos orales. Al interior del aula, los ejercicios de comprensión oral deben estar orientados para que los alumnos practiquen las microhabilidades expuestas anteriormente y que, interactuando con los conceptos y actitudes necesarias, contribuyan a la comprensión de discursos orales.

Respecto al acto de hablar, podemos aseverar que los niños llegan a la escuela dominando algunas de las modalidades no formales de la lengua hablada como las conversaciones, los diálogos, las narraciones informales, etcétera. No obstante, en la escuela se deben trabajar situaciones comunicativas que tengan que ver con otro nivel de formalidad y organización del discurso que permitan a los alumnos ampliar su expresividad. De esta manera, los alumnos deben aumentar su experiencia como hablantes al participar en exposiciones, debates públicos, argumentaciones, exámenes orales, etcétera.

Didácticamente se sugiere organizar actos de comunicación autogestionadas (como la exposición) y plurigestionadas (como la conversación) en las que los alumnos puedan practicar las microhabilidades de la expresión oral que a continuación se señalan (Cassany, 2000):

1. *Planificar el discurso.* Implica analizar el contexto en el que se realizará la intervención, elaborar guiones y notas; preparar el tema y las características de la interacción.
2. *Conducir el discurso.* Se refiere al control y guía que debe llevar un hablante, incluye la negociación de los significados, conducir el tema y la

interacción, producir el texto oral e integrar aspectos no verbales como tono de voz, gestos, movimientos, etcétera.

d) Gramática

La lingüística estructural (que considera al lenguaje como sistema) impactó las prácticas de enseñanza de la lengua en las escuelas. A mediados del siglo XX, en las aulas, los alumnos estudiaban los diferentes niveles de la lengua (fonético, morfosintáctico y semántico) a partir del análisis de frases y oraciones, y de establecer categorías gramaticales. Imbuida en estas prácticas, prevalecía la idea de que, para escribir bien, había que conocer el funcionamiento de lengua. Así fue como en las escuelas se formaban expertos lingüistas en detrimento de la formación de usuarios de la lengua que reflexionaban y aprendían los procesos de lectura, escritura y expresión oral.

Actualmente, en el enfoque comunicativo y funcional, se considera al lenguaje como un proceso que se desarrolla a partir de la interacción social y que es el vehículo por el que se organiza y expresa el pensamiento.

A partir de la anterior premisa, se propone que, si bien el estudio de la gramática es absolutamente necesario para conseguir el dominio de la lengua, no debe convertirse como fin último de la enseñanza, sino que debe considerarse como uno de los elementos necesarios para hablar y escribir correctamente.

El estudio de la convencionalidad gramatical no debe existir aislada de las prácticas sociales comunicativas. Descontextualizar los conocimientos gramaticales no impacta en la efectividad de la creación de discursos orales y escritos.

El valor de gramática no reside en el compendio del conjunto de leyes o principios que rigen a la lengua, en cambio, es un elemento valiosísimo que permite a los

usuarios de la lengua realizar un ejercicio metacognitivo¹¹ al considerarla como referencia para reflexionar en torno a la calidad con que emiten y comprenden los textos orales y escritos.

La conciencia gramatical se produce en los alumnos a partir de las situaciones comunicativas reales o verosímiles que les permitan reflexionar en torno de las diferentes funciones de la lengua. En este contexto, la creación de discursos orales y escritos es una fuente importante de reflexión gramatical a partir de la cual, puede desarrollarse la conciencia lingüística.

1.3.5 La propuesta curricular para la enseñanza del español en México

En nuestro país está vigente, desde 1993, el enfoque comunicativo y funcional como la perspectiva metodológica con la que se debe abordar el estudio de la lengua. En los programas de estudio de la asignatura de Español (SEP, 2000), se explicita que el fundamental propósito es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, la intención es que los alumnos sean capaces de comunicarse eficientemente tanto en las situaciones académicas como en las más variadas situaciones sociales.

Es importante señalar que, el trabajo con los textos sociales y sus funciones, tiene gran importancia para esta propuesta, pues se supone que al hacerlo, los alumnos desarrollarán estrategias para comprenderlos y producirlos; de esta manera, la escritura se concibe como una herramienta que satisface diversas necesidades de comunicación al interior de la comunidad.

En esta perspectiva, la lectura se conceptualiza como acto interactivo e interpretativo que va más allá del acto técnico de decodificación; y con respecto a la escritura, sostiene que “no es trazar letras sino organizar el contenido del

¹¹ La metacognición implica acciones que permiten a los sujetos hacer evidentes los procedimientos por medio de los cuales aprenden.

pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes” (SEP: 2000-4). Así es como se propone que los alumnos doten a sus textos de un fin social o personal específico, que lean y escriban diversos tipos de texto a partir del análisis de los textos sociales y cotidianos, que reflexionen en los diversos usos del lenguaje y que estén inmersos en variadas situaciones comunicativas reales o verosímiles que les permitan desarrollar habilidades para leer y para organizar, redactar y revisar la escritura de distintos tipos de textos.

La propuesta de la SEP (2000) para la alfabetización se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Reconoce la necesidad de respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Asume la existencia de conocimientos previos respecto a la lengua con los que los niños ingresan a la escuela primaria, estos conocimientos deben ser la base para el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos.
2. Propone el desarrollo de estrategias didácticas significativas en la que predomina el trabajo con textos reales, completos y con significado. Apunta a la poca significación que tienen para los alumnos las tareas basadas en la relación sonográfica, en las sílabas aisladas y en las palabras descontextualizadas.
3. Apunta que el trabajo en el aula debe partir del análisis, producción y comprensión de variados textos (orales y escritos) sociales y propios.
4. Propone diversas formas de organizar al grupo para trabajar con las cuatro habilidades lingüísticas porque reconoce que en la interacción social, es como se construye y se socializa el conocimiento.
5. Tratamiento de los contenidos en los libros de texto.
6. Asume la importancia de crear estrategias para que los alumnos usen significativamente el lenguaje en la escuela.

En los programas, la asignatura está organizada en cuatro componentes que a su vez, están conformados por apartados. Esta división atiende únicamente a una razón técnica curricular, sin embargo, el estudio de la asignatura debe hacerse de

manera integral. Sin afán de exhaustividad, se presentan los componentes y sus propósitos generales, así como sus apartados (SEP, 2000).

ESPAÑOL		
COMPONENTE	PROPÓSITO	APARTADOS
Lectura	Que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. • Funciones de la lectura, tipos de texto. Características y portadores. • Comprensión lectora. • Conocimiento y uso de fuentes de información.
Escritura	Que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos a partir del conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a destinatarios determinados, y valorando la importancia de la legibilidad y la corrección.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. • Funciones de la escritura, tipos de texto y características. • Producción de textos.
Expresión oral	Mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción en la comunicación • Funciones de la comunicación oral • Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas.
Reflexión sobre la lengua	Propiciar el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. • Reflexión sobre las funciones de la comunicación. • Reflexión sobre las fuentes de información.

Particularmente, para la alfabetización inicial y en el marco del PRONALEES, los principales propósitos para el primer grado señalan que los niños (Gómez Palacio 1999: 8):

- mejoren en la comprensión y producción de mensajes orales, que avancen en el reconocimiento y el uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación, y que se inicien o mejoren en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada.
- se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional, que lean y escriban distintos tipos de letra, que conozcan distintas funciones de la lectura y la escritura.
- se inicien en el desarrollo y uso de estrategias para la comprensión y producción de textos escritos y se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información.
- identifiquen a la escritura y a la lectura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos y conozcan algunas características de los tipos de textos para que las incluyan en sus producciones.
- se inicien en la reflexión sobre las características de la lengua para autorregular el uso que hacen de ella; reflexionen y valoren el uso convencional del sistema de escritura.

A partir de los anteriores elementos, se puede afirmar que el enfoque de enseñanza de la lengua, dista mucho del enfoque tradicional. Desde esta perspectiva se genera un nuevo modo de considerar a la alfabetización, en ella, los alumnos producen textos orales y escritos que tienen una función específica en el contexto real de las prácticas de comunicación. Desde luego, al reconceptualizar la alfabetización, se reconceptualiza también, el rol del docente, y por ende, las prácticas de enseñanza del código escrito.

CAPÍTULO II

“YO ENSEÑO COMO A MÍ ME ENSEÑARON”.

PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En este capítulo se presenta el análisis de las prácticas de enseñanza que realiza la docente y que permean los procesos de enseñanza de la lecto-escritura. El propósito fundamental consiste en conocer y comprender los saberes que la maestra ha construido al respecto y que se evidencian en sus prácticas.

Como ya se expuso con anterioridad, la práctica docente es una acción que se construye a partir de la relación del docente con otros sujetos, con la institución escolar, con contextos particulares y con los saberes que el propio docente ha construido en esa misma interacción.

A partir de la anterior premisa, se dotó de vital importancia a las constantes referencias que hacía la maestra respecto a cómo le habían enseñado a leer y escribir, y a la valoración positiva que le confería a la docente que le enseñó, al método onomatopéyico y a las repeticiones (planas) de las letras. Particularmente, estas declaraciones abrieron la necesidad de realizar el análisis de la historia escolar de la maestra, por lo que se le pidió que escribiera su biografía escolar.

Como menciona Rivas (2000) y Serrano (2007), las biografías son una construcción que permiten advertir cómo se ha constituido la identidad personal de los sujetos en unos contextos culturales y sociales determinados. A partir de la interpretación de las biografías, se puede explicar, justificar y dar sentido a la conducta de los sujetos.

Específicamente, a través de la explicitación de las creencias y representaciones asociadas a la historia escolar de la maestra, se analizaron algunos de los

elementos constitutivos de su forma de pensar o intervenir como docente alfabetizador.

El insumo para este capítulo es la información recabada de los registros de las observaciones 1, 2 (realizadas el 12 de septiembre y 16 de octubre de 2007, respectivamente) y 3 (realizada el 22 de noviembre de 2007) con sus respectivas entrevistas¹², así como la entrevista independiente 1 (realizada el 28 de septiembre de 2007). Esta información se trianguló con la biografía escolar de la maestra del estudio y con el marco teórico que sustenta este trabajo de investigación.

Para el entendimiento de la práctica docente y de los saberes que la soportan, se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Rol y práctica del docente alfabetizador.
- Concepto de alfabetización y su enseñanza.
- Formas de interacción en el aula y organización del grupo.

2.1 “Era muy exigente y rígida, por eso los alumnos aprendían rápido a leer y escribir”. Rol y práctica del docente alfabetizador.

En las prácticas de los profesores, es muy común encontrar indicios donde se muestra que en su labor están interiorizadas prácticas y creencias procedentes de diversas fuentes y momentos, como por ejemplo, los estilos de enseñanza de sus maestros, los modelos docentes con los que han tenido contacto, e incluso la socialización de conocimientos y experiencias con sus pares. Muestra de lo anterior son los comentarios vertidos por la maestra cuando fue cuestionada respecto a la forma en que tenía pensado enseñar a leer y escribir a los niños:

¹² Las entrevistas 1 y 2 fueron realizadas posteriormente a las observaciones de la primera y segunda clase. Estas entrevistas tenían la finalidad de que la maestra explicitara las razones de sus prácticas de enseñanza.

“Los fundamentos son los de mi historia personal, de lo que yo me acuerdo, de cómo me enseñaron; yo aprendí con el método onomatopéyico que eran planas y planas, y aprendí bien...” (Entrevista 1, p. 4).

“... de la propuesta de PALEM, yo no la conocía hasta que llegué aquí [a la escuela], sin embargo, con la ayuda de mis compañeras [maestras de los otros grupos de primer grado] que sí llevan esa propuesta, pues sí he aprendido que se llevan diferentes materiales como las fichas de colores...” (Entrevista 2, p. 3).

“... el examen [examen diagnóstico realizado a los alumnos los primeros días del ciclo escolar] fue de PRONALEES o PALEM, que más que nada trata de dictado de palabras para ver cuál es su nivel de escritura de los niños, lo que es el conteo.... No sé quién lo elaboró [el examen], a mí me comentaron que esa era la costumbre en la escuela, que la directora así lo ha ordenado desde hace mucho tiempo...Pues de que es útil [el examen], sí es, porque así nos damos cuenta qué saben hacer los niños. Y más que estar de acuerdo, pues yo hago lo que la escuela y las otras maestras que tienen más experiencia han hecho siempre” (Entrevista 2, p.1).

A partir de estas declaraciones, se puede apreciar cómo la práctica docente se va moldeando a partir del impacto que ejercen las voces que provienen de diversas fuentes (Mercado, 2002). En este caso, la institución escolar, la socialización del conocimiento con las compañeras de grado y la propia historia alfabetizadora de la docente, dejan huella explícita en sus prácticas de enseñanza.

Al mismo tiempo, vemos que la práctica de la docente no es una acción propiciada por un impulso o que haya sido reflexionada previamente, sino que es una acción contingente en la que la interrelación de los sujetos, los contextos y la institución tienen una influencia relevante.

En su autobiografía escolar, la docente describe cómo era su maestra de primer grado:

“Yo le tenía mucho miedo, era muy exigente y rígida, pero mi mamá me apuntó con ella porque decía que por eso, los niños aprendían muy rápido a leer y escribir, que era muy buena. Con el tiempo me dí cuenta que mi mamá tenía razón porque aunque yo era muy distraída, rápido que empecé a leer aunque me tardé un poco más en tomar bien el dictado... También fue mi maestra en 2º, ahí fue cuando le empecé a “agarrar cariño” y confianza; ya no nos gritaba ni regañaba tanto porque ya todos sabíamos leer y escribir... ahora que ya soy maestra y sé lo que es, puedo decir que sí era una buena maestra porque también nos enseñó hábitos de limpieza y trabajo y se ganaba a los alumnos. Yo quería ser como ella cuando fuera maestra” (Autobiografía).

En estas expresiones es posible notar que la docente asocia el rol del docente alfabetizador con una sobrevaloración de las actitudes que sobrepone a las cuestiones metodológicas de orden pedagógico: *“era muy exigente y rígida... por eso los niños aprendían muy rápido a leer y escribir,... sí era una buena maestra porque también nos enseñó hábitos de limpieza y trabajo y se ganaba a los alumnos. Yo quería ser como ella cuando fuera maestra”.*

También es posible distinguir que para la docente existe una figura modelo del maestro digna de ser imitada: *“... sí era una buena maestra... Yo quería ser como ella cuando fuera maestra”.*

De estos comentarios se desprende que, evidentemente para la docente, un buen maestro es quien logra que sus alumnos rápidamente adquieran la convencionalidad de la lengua escrita y que a la par, *“enseña hábitos de limpieza”.* Se presentan algunos fragmentos del registro de observación 1 que evidencian que, en la práctica, es posible observar cómo estas experiencias alfabetizadoras impactan en la labor pedagógica de la docente:

Ma¹³: *¿Ya sacaron su cuaderno amarillo?*

As: *Yaaaa.*

Ma: *El de español. Voy a pasar a revisar que cada niño tengo su cuaderno amarillo, mientras escriban la fecha.*

La maestra pasa lugar por lugar para cerciorarse de que cada alumno escriba la fecha en el cuaderno amarillo, al mismo tiempo va haciendo indicaciones (algunas inaudibles) a cada niño.

Ma: *Luisito, éste no es el que pedí (refiriéndose al cuaderno), ni siquiera lo tienes abierto. Si no haces lo que te pido, cuándo vas a aprender a leer y escribir. Luego tu mamá pregunta por qué no te califico, a ver si le dices que porque tú no haces nada.*

Ma: *(dirigiéndose a otro alumno) No te voy a calificar si no pones bien la fecha. ¿Por qué no dejas cuadrito entre palabra y palabra?*

Ma: *(dirigiéndose a otro alumno) Dile a tu mamá que si no traes las hojas con los puntos y taches (se refiere a las marcas que los alumnos hacen en cada uno de los renglones para saber en cuál de ellos se debe escribir), te voy a mandar un citatorio y no quiero.*

En otra observación (registro de la observación², p. 3):

Ma: *¿Qué es esto? (refiriéndose al trabajo en el cuaderno que le presenta una niña) Esta un poquito sucio, ¿no crees? Repítelo por favor o no te califico, además a la letra a no se le ve el palito.*

Se puede apreciar que la maestra muestra exigencia para que sus alumnos realicen con eficiencia algunas tareas ajenas o que tienen que ver con el aspecto ejecutivo del proceso de adquisición de la lengua escrita (poner bien la fecha, dejar espacios entre palabras, tener limpieza al trabajar, poner puntos y taches en los renglones, que se vea el palito de la a). Así mismo se observa que la docente otorga un papel decisivo a su práctica como el único elemento del que depende el aprendizaje de la lecto-escritura por parte de los niños: “*Si no haces lo que te pido, cuándo vas a aprender a leer y escribir*”.

En las entrevistas posteriores a las observaciones, la maestra explica sus acciones argumentando que:

¹³ A partir de este momento, se designará la letra M para identificar las intervenciones de la maestra, las letras As para identificar a la totalidad o a un grupo de alumnos y la letra A para referirse a un solo alumno.

“... yo cuento con ocho niños que son alfabéticos, y todos los demás son presilábicos. Son niños que requieren de bastante atención, es un grupo muy activo, la mayoría de ellos están acostumbrados a que sus mamás les hagan todos los trabajos, son muy consentidos. Yo aquí no los consiento por que si lo hago, no van a aprender rápido a leer y escribir como quieren los papás, ya ves que los niños tienen que saber leer y escribir en diciembre; luego uno se hace mala fama de que uno no trabaja, los papás se quejan” (Entrevista 1, p. 1).

“... yo quiero que ellos [los alumnos] salgan bien preparados de aquí [del grado], y como es un grupo bien disperso, pues tengo que estarlos correteando para que estén atentos y no pierdan la atención. Ser así [exigente] me resulta, pero un poquito exigente, ¿eh? (risas)... Al final, los papás y los niños, bueno, más los papás, te lo agradecen aunque al principio no lo entienden, yo me doy por bien servida con uno que lo haga” (Entrevista 2, p. 3).

“... creo que soy una buena maestra porque me preocupo, ¿ves? Siempre estoy pensando ¿qué hago?, ¿qué hago? Siempre estoy buscando ejercicios y materiales para que los niños se aprendan bien las letras y no se les olviden, además trato de que no se aburran en el salón y a veces les leo cuentos y les traigo mi grabadora con unas canciones, porque como son chiquitos, pues se cansan todo el día de escribir y escribir” (Entrevista 3, p. 2).

En los comentarios y acciones de la maestra nuevamente se explicita la creencia de que un buen maestro es quien se preocupa por sus alumnos y logra que éstos lean y escriban rápido, para lograrlo, se debe ejercer cierta presión en el trabajo. Es de llamar la atención que la docente en ningún momento hace referencia a cuestiones metodológicas para justificar su labor de enseñanza. Lo anterior se explica a partir de lo expuesto por Porlán (1998), al referirse a que el conocimiento teórico no es el componente esencial de las prácticas, porque la teoría pasa por el filtro de lo útil y necesario para resolver los problemas en el aula.

En razón del logro de los propósitos (que los niños aprendan rápido a leer y escribir), a la docente le resulta más útil ser “un poquito exigente”, que lo que estudió durante su formación:

“...en lo que se queda corta la BENM [Benemérita Escuela Nacional de Maestros] es en que no enseña métodos. Yo no vi el Método Global, el Onomatopéyico, ni ninguno otro. En Español y su enseñanza I y en Español y su enseñanza II,... vi cosas que me hacían reflexionar para mi trabajo como practicante, pero ahora, que ya soy maestra de grupo, que mi papel es más fuerte, pues muchas cosas ya no me sirven y otras las tengo que buscar” (Autobiografía, p. 4).

En el siguiente fragmento de la entrevista 2, se puede apreciar que la maestra incorpora a su práctica elementos que le dan certidumbre y que va construyendo a partir de la misma, sobre la marcha. Lo que la docente hace en el aula, es derivado de la tarea cotidiana, de la enseñanza y de las propias construcciones respecto a los saberes específicos.

... pero sé que algunos métodos ya no son buenos... tampoco estoy de acuerdo con que todo sea fonético porque siento que se les dificulta a los niños la comprensión de la lectura... voy viendo lo que me va funcionando, yo ocupo de todos [los métodos], materiales y actividades, los que siento que me funcionan y me sirven para que los niños conozcan las letras.

E¹⁴: ¿Por qué crees que las planas que proponen algunos métodos ya no son buenas?

M: Yo no estoy a favor de que todo sea con planas, pero sí considero que son importantes para su maduración en las escritura de los niños, en la propuesta de PALEM ¡Pues no!, lo manejan como actividades (en donde los niños) escriben lo necesario.

¹⁴ A partir de este momento, se identificará a la entrevistadora con la letra E y a la maestra entrevistada con las letras Ma.

En la entrevista 2 (p. 5):

E: ¿Qué conocimientos son los que te han permitido implementar esta forma de trabajo?¹⁵

Ma: Conocimientos de lo que he leído... yo iba a trabajar diferente (de como lo hace ahora), sin embargo, las necesidades de los niños son otras...con base en esas características que tenían los niños pues tuve que hacer actividades distintas...De los libros y de lo que voy leyendo me voy apoyando, dependiendo de los temas, por ejemplo, en español, en este bimestre tengo que ver las vocales...

E: ¿Por qué tienes que ver las vocales en este bimestre?

Ma: Porque así es ¿no? Se supone que así debe ser para poder ir viendo después las demás letras, porque en sí en el libro (libro de texto de español para el alumno) no las maneja, maneja directamente las letras p, la m, vemos la lección de “Paco el Chato” y otra de “Saltan y saltan” donde se ve la rima, entonces ellos no manejan como letras...voy buscando ejercicios o la estrategia, entonces ya veo qué método me sirve...la fonética me sirve..., el global también me sirve por los dibujos y para que vean la palabra escrita completa.

En ningún momento la docente hace referencia a algunas reflexiones elaboradas a partir de un conocimiento teórico a pesar de evidenciar que tiene algún conocimiento, somero al menos, al respecto; pero sí evidencia la existencia de diferentes consideraciones que ha hecho con base en sus experiencias.

La maestra, aunque utiliza términos teóricos y abstractos (como silábico, presilábico, silábico, comprensión de la lectura, método, fonético) para nombrar lo que observa o hace, su interés más que en significar teóricamente su práctica, está en su experiencia y actuar específico con un grupo también específico de niños. Está imbuida en un mundo real con exigencias reales, donde la demanda

¹⁵ La forma de trabajo se refiere a las actividades de organización y copiado que la maestra llevó a cabo con el grupo (registro de observación no. 2)

de atender lo inmediato le dificulta concebirlo como un mundo de manifestaciones abstractas.

En este mundo de significaciones construidas a partir de la experiencia y no de las teorías científicas, éstas son reevaluadas por la docente; es el caso que se expone en el siguiente fragmento (Entrevista 3, p.4):

E: ¿Qué papel le otorgas a la teoría como el sustento de la práctica docente?

Ma: Pues sí es importante, yo no niego que sea importante, sin embargo creo más en el dicho que dice que la práctica hace al maestro, y dentro de esa práctica yo no siento que esté la teoría, (está) en el hecho de hacer las cosas. A la hora que yo leía textos, pues sí, como el de planeación, es importante porque un maestro debe planear, también es importante (leer respecto a) la forma en que les hablamos a los niños. Yo creo que la teoría es importante porque te abre el panorama, pero la práctica es otra cosa. Por ejemplo, mi propósito es que los niños adquieran la habilidad de reconocer palabras que empiecen con a, en esto estamos en teoría, pero en la práctica puede no ser cierto...Es distinto lo que es (dice la) teoría y (lo que es) la práctica. Yo en la práctica... yo siento que es lo principal; yo en porcentaje le daría un 30 a la teoría y 70 a la práctica.

Se puede observar que, la docente considera como teoría a los supuestos empíricos que tiene respecto a qué y cómo se tiene que enseñar (“conocimientos de lo que he leído...de los libros y de lo que voy leyendo me voy apoyando, dependiendo de los temas, por ejemplo, en español, en este bimestre tengo que ver las vocales...”) y como práctica a lo que realmente sucede en el aula (“Por ejemplo, mi propósito es que los niños adquieran la habilidad de reconocer palabras que empiecen con a, en esto estamos en teoría, pero en la práctica puede no ser cierto...”), a la que le da un lugar protagónico.

También es importante hacer notar cómo es que esta supuesta teoría es pasada por el tamiz de la experiencia y de la práctica y cómo ésta última, cobra un alto

valor en el desempeño docente. En este caso, los saberes profesionales, disciplinarios y curriculares se diluyen en el contexto concreto del trabajo en el aula en el que la aplicación de los conocimientos técnicos o teóricos no es suficiente para dar solución a las contingencias que se presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Puede observarse que los alumnos son un referente importante para la maestra (Mercado, 2002 y Espinosa ,2007), puesto que atender a sus necesidades y características (generalmente heterogéneas), así como lograr que lean y escriban son asuntos prioritarios. Esta condición se refleja en la modificación y replanteamiento que la maestra hace de su práctica y sus saberes: *“yo iba a trabajar diferente (de como lo hace ahora), sin embargo, las necesidades de los niños son otras...con base en esas características que tenían los niños pues tuve que hacer actividades distintas... mi propósito es que los niños adquieran la habilidad de reconocer palabras”*.

En este apartado se muestra cómo la docente, a partir de su práctica y de su historicidad, ha construido un conjunto de creencias, saberes, supuestos y deseos que se expresan en acciones concretas y observables. Su práctica está fundamentada en el saber experiencial, su “saber hacer” y su “saber ser”, se han constituido a partir de un entramado complejo entre sus experiencias alfabetizadoras y aquellas que se constituyen en las mismas prácticas a partir de lo que la maestra “siente” que le “sirve”.

Es evidente que la docencia en acción es el ámbito donde se expresa el saber docente en todas sus dimensiones, en donde al mismo tiempo éste cobra nuevas significaciones y usos, articulándose en estrategias temporales de trabajo.

La acción reflexiva que hace la docente respecto a su práctica y su rol como docente alfabetizador, está condicionada por un esquema valorativo e interpretativo que ha construido alrededor de lo que se “debe ser y hacer”: A continuación, se

presenta la argumentación de la maestra cuando se le preguntó porqué había cambiado una actividad por otra¹⁶ (Entrevista 3, p. 5).

“Yo [reflexiono] diario, a veces al terminar las clases, si no es que antes de que termine, en el momento, por ejemplo, como ahorita que estoy viendo cómo algunos niños si pudieron terminar su tarea y que otros no, y que esos niños requieren de seguimiento, hasta ahorita estoy reflexionando qué es lo que hice bien y qué es lo que no para que los niños se aprendan las letras, qué tengo que hacer para no atrasarme. Yo creo que fui clara al darles las instrucciones pero ahorita estoy viendo que fue al contrario. De acuerdo al comportamiento de mi grupo me pongo a pensar ¿Seré yo?, ¿Qué pasará?”.

El proceso de reflexión que lleva la docente se puede caracterizar como “conocimientos en la acción” y “reflexión en la acción” (Schön, 1992). En este sentido, se puede afirmar que la maestra, ante un problema contingente que se presenta en el aula, no tiene la posibilidad de aludir a algún conocimiento que le permita reflexionar sobre la decisión que hay que tomar para resolverlo. La maestra reacciona de manera espontánea y pone en práctica el saber racional práctico que le permite dar solución inmediata a los conflictos cotidianos.

La reflexión que la maestra realiza en la acción o posterior a ella, le permite reconducir su labor docente: *pero luego en las clases me acuerdo de lo que me salió, por ejemplo, mal ayer y trato de no volverlo a repetir*. No obstante que la maestra identifica problemas concretos y pone en acción lo aprendido en experiencias anteriores a través de soluciones que considera convenientes, no elabora una comprensión compleja del problema ni reflexiona sobre las finalidades y el valor didáctico de las actividades: ... *será [que] mi voz que es muy bajita o que no me entienden o no doy las instrucciones claras, o tengo que ser más firme...*

¹⁶ La maestra había dado la instrucción de que los niños hicieran una “plana de las vocales”, al percatarse que, aunque algunos la hacían, no habían seguido las instrucciones que había dado y que otros, no hacían el trabajo.

El que la maestra no haga una valoración compleja y argumentada de sus acciones y consecuencias, no permite la evolución de sus saberes ni de su rol como agente alfabetizador, los cuales deberían estar encaminados a la realización de acciones prácticas congruentes con las finalidades y valores educativos explícitos en el currículum. En este caso, la reflexión se ha disminuido a la categoría de sentido común: *“...le pregunté al maestro de USAER si seré yo la que no sabe manejar al grupo. Voy a los otros primeros y los veo muy tranquilos, yo siento que me cuesta más trabajo. Yo creo que fue mala suerte en la repartición de los niños porque... la mayoría de los niños que detectaron los de USAER se quedaron conmigo, y debo tener cuidado con ellos porque necesitan otra forma de tratarlos y hablarles”* (Entrevista independiente 1, p. 5).

En la acción docente de la profesora se puede observar una constante preocupación por cerciorarse de que lo que hace, lo hace bien; cuando se percata de que algo no funciona como ella esperaba, en la emergencia del evento, reconsidera y guía en otro sentido su acción. Como menciona Jackson (1990: 157): *“... es la conducta de hoy más que la prueba de mañana lo que proporciona el instrumento auténtico para medir el programa del profesor”*; de esta manera la docente entrevistada refleja con estas palabras lo que Jackson (1990) sostiene respecto al uso de los exámenes como instrumentos que revelen la eficacia del docente:

E: ¿Cómo sabes que lo que estás haciendo, está bien hecho?

Ma: ¡Ah! Porque yo les entrego a los niños hojas blancas... donde yo les hago no un examen, pero sí un ejercicio donde yo vea si ha habido un avance y cómo están los niños y yo dar cuenta si han adquirido por ejemplo las vocales, si se las saben, si las pueden aplicar, si las conocen...con base en esas características que tengan los niños pues tengo que hacer actividades distintas, donde yo tengo que estar atrás de ellos, tengo que estar a lo mejor compensando y quitando. Las hojas que les doy son para saber si ellos van al corriente con lo que voy enseñando, pero si hago las cosas bien o no me lo dicen los niños con sus participaciones en clase y si tienen interés o se distraen en clase (Entrevista 3, p. 6)

Más que darle interés a los resultados objetivos que podría obtener de los ejercicios, la maestra prefiere retomar las conductas de los alumnos como indicativo del éxito de su intervención.

Cuando la docente trata de explicar algún evento que ha sucedido en el aula, la hace a través de argumentos intuitivos que reflejan causas unidireccionales, Jackson atribuye esta característica a la simplicidad conceptual de los profesores que se manifiesta también en ausencia de vocabulario técnico, en la visión no compleja de la causalidad y rechazo a la prácticas docentes alternativas:

...por ejemplo, como ahorita que estoy viendo cómo algunos niños si pudieron terminar su tarea y que otros no, y que esos niños requieren de seguimiento, hasta ahorita estoy reflexionando qué es lo que hice bien y qué es lo que no (Entrevista independiente 1, p.5)

...de acuerdo al comportamiento de mi grupo me pongo a pensar ¿Seré yo?, ¿Qué pasará? De hecho le pregunté al maestro de USAER si seré yo la que no sabe manejar al grupo, o si será mi voz que es muy bajita o que no me entienden o no doy las instrucciones claras (Entrevista independiente 1, p.5).

El problema es que la propuesta ni siquiera maneja maduración, la propuesta dice que es un error que se trabaje, entonces como no lo maneja eso, nunca te das cuenta que los niños no saben escribir ni su nombre (Entrevista 2, p. 7)

...los niños llegan con muchas deficiencias, tú lo viste, la niña apenas aprendió la a porque ya la vimos, pero antes, nada nada, ni su nombre. Su mamá es maestra, hay cosas que no te explicas, la mamá debe saber que para estar en primero por lo menos debe saberse las vocales, pero no. No nada más es ella, son muchos (Entrevista 1, p.2).

Como se puede observar, la docente está preocupada por atender las exigencias que se les presentan en el aula, pero ver estas situaciones como resultado de la causalidad directa le impide buscar soluciones alternativas consistentes.

En esa emergencia que caracteriza a la vida escolar, la importancia de la teoría educativa se diluye porque se confronta de manera desventajosa con un mundo real de demandas y de situaciones impredecibles que los docentes deben solventar, de esta manera, los maestros se concentran en el aquí y ahora dejando

fuera de su interés el análisis de dichos eventos como reflejo de otros procesos más complejos y abstractos.

2.2 “Leer no es decodificar ni escribir es codificar, pero siento que primero se tiene que aprender a codificar y luego a comprender”. Concepto de alfabetización y su enseñanza.

El concepto de alfabetización que tienen los docentes, es el resultado de un entramado complejo entre creencias, representaciones y saberes más o menos concientes en estrecha relación con la historia personal y profesional.

El trabajo de análisis realizado para la constitución de este apartado, indaga precisamente a ese entramado. A continuación se recuperan algunas unidades textuales de los registros de las observaciones, de las entrevistas y la biografía escolar, que se asocian al concepto de alfabetización que la docente ha construido en su trayecto escolar y profesional.

Estas unidades textuales han sido analizadas a partir de la triangulación con el marco teórico referido a la didáctica de la lengua y la actual propuesta curricular para su enseñanza.

En este apartado no se analiza el trabajo con los libros de texto para el alumno puesto que, la maestra consideró que: *“El problema es que la propuesta [del libro de texto de español para el alumno] ni siquiera maneja maduración, y los niños llegan con muchas deficiencias... y aunque el libro está muy sencillo, yo creo que para que los niños puedan contestar el libro de texto es necesario que traigan un antecedente de conocimiento de letras. Si yo quiero que ellos contesten solos el libro, así debe ser, y ahorita ni siquiera saben las vocales”* (Entrevista 2, p.7). El análisis de estas aseveraciones de la docente, serán analizadas con más detalle posteriormente.

En un primer momento del trabajo del campo, se realizó una visita a la docente para exponerle la naturaleza y organización del trabajo que se pretendía realizar. En esa ocasión la docente accedió a que se observara el desarrollo de la clase que estaba impartiendo, en esa ocasión se tomaron notas de campo:

“Los niños están sentados en sus mesas trabajando de manera individual. Cada uno tiene una tira de papel crepé y una hoja con figuras geométricas (círculo, cuadrado, rectángulo y triángulo) que previamente han coloreado, se percibe que lo han hecho bajo las instrucciones de la maestra puesto que cada una de las figuras tiene el mismo color en todas las hojas. Los niños cortan con los dedos pedazos de papel y lo “bolean” para después pegarlos sobre el contorno de cada una de las figuras. Algunos niños utilizan las palmas para hacer bolitas el papel, pero la maestra los corrige diciéndoles que tienen que usar exclusivamente los dedos” (Notas de campo 1).

En una ocasión posterior (entrevista independiente 1, p. 2), la maestra argumentó que la maduración motriz de los alumnos era muy importante, aunque no supo decir a ciencia cierta por qué. Ella comenzó el ciclo escolar con tres semanas en las que los alumnos realizaban esta clase de trabajos:

“Iniciamos las tres semanas que llevamos, con ejercicios de maduración, entonces lo único que hacíamos eran ejercicios de boleado, seguir líneas... la propuesta dice que es un error que se trabaje maduración, entonces como no lo maneja eso, nunca te das cuenta que los niños no saben escribir ni su nombre, ni agarrar el lápiz... Yo me acuerdo que las maestras de antes sí nos enseñaban a recortar, a pegar a hacer bolitas y figuras con plastilina, también a colorear... yo creo que es bueno porque así los niños pueden hacer bonita la letra y no se salen de los cuadritos”.

En este fragmento de la entrevista se prueba que la maestra asocia la alfabetización a un conjunto de prerrequisitos de tipo motrices, suponiendo que el

desarrollo de los mismos es la condición para codificar posteriormente. En este momento del ciclo escolar, en el aula predominan actividades “preparatorias” para la lectura y la escritura y no actividades de escritura y de lectura que desarrollen la competencia comunicativa.

En el mismo texto hay algunos comentarios que denotan cómo por tradición, se vincula a la alfabetización con rituales de la cultura escolar, como es el caso de los ejercicios de boleado. Se presenta la misma condición en la manera en que la maestra distribuyó a los alumnos dentro del salón:

“En esta fila están los que necesitan más atención y que se distraen mucho (la maestra señala la fila que está frente a su escritorio), en esta otra (señala la fila que sigue) están los niños que solitos trabajan pero que todavía no son silábicos, en la tercera fila están los niños silábicos y en la última los que ya leen o están a punto de leer” (Entrevista independiente 1, p.5).

La clasificación de los niños a partir de los supuestos niveles de conceptualización que presentan, incide en los procesos de autoestima de los alumnos, pero además, no contribuye a la socialización de las hipótesis y representaciones que cada uno de los niños tiene respecto a la lengua escrita.

Es decir, las prácticas escolares que clasifican a los alumnos, no conciben al aprendizaje escolar con una mirada socioconstructivista. No dotan de importancia a la interacción de los niños con sus pares como un acto comunicativo en el que se hace una construcción conjunta a partir de la negociación de significados. Al cerrarse los canales de comunicación, los alumnos no verbalizan sus representaciones, lo cual no les permite contrastarlas con las de los demás, (incluyendo las del profesor), lo que no favorece la evolución de dichas representaciones ni el aprendizaje significativo.

No obstante que la maestra agrupó a los alumnos de acuerdo a las representaciones que cada uno tiene, no instrumentó prácticas diferenciadas para cada uno de ellos. Al no hacer un ajuste de sus prácticas, niega la posibilidad de que los alumnos logren una autorregulación de su propio aprendizaje, lo que hace difícil alcanzar la competencia comunicativa. Al respecto, Jorba (2000) sostiene que:

... la orientación que se dé al alumno o alumna... ha de ir disminuyendo progresivamente a medida que crece su competencia en la tarea, pues lo que pretende la intervención es el aumento progresivo de su autonomía en los procesos de aprendizaje o el traspaso del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesor al alumno (Jorba, 2000: 28).

La homogeneidad del trabajo, se ilustra con el siguiente fragmento (Registro de observación 2, p. 4-5):

Ma - Bien. Ahora, vamos a hacer el siguiente ejercicio. ¿Se acuerdan que vimos las vocales? ¿Cuáles son las vocales?

As - a, e, i, o, u.

Ma - ¿Esta cuál es? Los que ya se las saben, guarden silencio para que contesten sus compañeritos que no saben. ¿Oíste Saúl? ¿Oíste Alina? ¿Oíste Vero? ¿Oíste Sofi? ¿Y oyeron todos los demás de esa fila? (La maestra señala a la última fila donde están sentados “los que ya leen o están a punto de leer”).

S, A, V y S: - Sííííí.

Antes de que la maestra escriba los alumnos comienzan a decir a coro

As - aaa

As - eee

Ma - No, no he puesto la a. (escribe en el pizarrón la u minúscula)

As - uu

La maestra escribe la i.

As - iiiii

Ma: -Los de la fila de allá (señala a los que ya leen) no le soplen a sus compañeros.

A1: - Pero es que ya me las sé.

Ma: - Sí, ya sé que te las sabes. Empieza a hacer tus planas. Ya sabes como.

A2: - Yo también me las sé, mi mamá me las enseñó y en mi escuelita de antes.

Ma: - Ya sé, pero hagan sus planas para que las letras las hagan más bonitas.

Los alumnos abren sus cuadernos y comienzan a trabajar.

La maestra escribe la a.

As - aaaa

As - ooo

Ma - ¿Ésta? (escribe la e)

As - eee

La maestra escribe la o.

As - ooo

Ma - Ahora así. ¿Cuál es ésta? (escribe la U junto a la u minúscula)

As - uuu

Ma - ¿Pero cómo se llama? ¿U qué?

As - U mayúscula.

Ma - Mayúscula

La maestra sigue con el mismo procedimiento para las cuatro vocales restantes, poniendo la vocal mayúscula junto a la minúscula mientras los alumnos, sin que se lo pidan, van copiando en el cuaderno la secuencia de las vocales

Ma - Bien, se acuerdan que vimos esas vocales, entonces el día de hoy vamos a escribir esa vocal... ¡Ah!, pero nos falta ver la otra

La maestra escribe junto a las vocales que escribió anteriormente las vocales con letra cursiva mientras los niños repiten:

As: - uuu cursiva.

Se repite la misma secuencia de acciones que la maestra empleó para las vocales mayúsculas y minúsculas con letra script, posteriormente pide a los alumnos que realicen las planas correspondientes a las vocales como ellos “ya saben”.

Es posible darse cuenta que la maestra orienta su trabajo al logro de aprendizajes homogéneos a través de prácticas únicas que se han convertido en rituales que los alumnos dominan: *posteriormente [la maestra] pide a los alumnos que realicen las planas correspondientes a las vocales como ellos “ya saben”.*

Contrario a lo que se propone en la actual propuesta curricular, la maestra descuida o deja de lado la significación contextual de la lengua; en este contexto, aprender a leer y escribir pierde su sentido social. Veamos un ejemplo (observación 3, p 2):

La maestra está frente al pizarrón mostrando a los niños los dibujos que copió de la lección 6 del libro “Juguemos a Leer”¹⁷ en donde se estudia la letra “ese”. Pide a los niños que digan el nombre del dibujo y que después pasen a escribir junto al dibujo la letra con que empieza el nombre, los niños dicen las palabras sol, sala, señor, sopa, silla, suelo y pasa un niño a escribir la letra “ese” junto al dibujo. Posteriormente pide que escriban la vocal necesaria para completar la primera sílaba de cada palabra:

¹⁷Ahumada Rosario. Juguemos a leer. Libro de lecturas. Trillas. México: 2006

Maestra: ¿Qué es esto?

Alumnos: Soooooool

Ma: ¿Con qué empieza?

As: Con ssssss.

Ma: Sí ya sabemos que empieza con ssss, pero ¿con qué más?, ya está en el pizarrón la s.

Se escuchan murmullos y risas. Nadie contesta.

Ma: Pasa Leti. Escribe "so".

Leti escribe so enseguida de letra "s" que ya estaba escrita con anterioridad .Se escuchan risas.

Ma: No, fíjate bien. ¿Qué es esto? (Señala el dibujo)

Leti: Un sol

Ma: Sol, ajá. Ahora dime con qué empieza.

Leti: Con s

Ma: Bueno ya está una s (señala la primera letra), ¿Ahora qué sigue?

Leti: o

Ma: Y tú escribiste otra "ese", ésa sobra. La borramos (Borra la letra) y nos queda la... la... (Hace una seña a los niños para que digan "o")

Al: ooooooooo

Ma: Pero la vamos a borrar porque tiene que quedar junto para que diga so. (La borra y da el plumón para que Leti la escriba junto a la "s")

Leti escribe la "o"

Ma: ¿Qué dice?

As y Leti: sooooo

Ma: Ahora si le pongo la "ele" que aunque no la hemos visto se la voy a poner, dice sol. Ahora copien en el cuaderno el dibujo y su nombre. No se les olvide poner con rojo "so" y con lápiz la "l".

Durante las tres primeras observaciones, fue evidente la predominancia de este estilo de proceso de enseñanza aprendizaje. En las sesiones observadas, la maestra no implementó prácticas en la que los niños trabajaran con las distintas funciones del lenguaje, ni actos de lectura en los que se aplicaran estrategias de comprensión lectora, tampoco abrió espacios para la construcción de textos.

No obstante del planteamiento de la nueva perspectiva teórica que reconceptualiza los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita y, por ende, también reconceptualiza su enseñanza; vemos que siguen siendo vigentes en la vida escolar los métodos de enseñanza de la lectura y escritura que se centran en la codificación y decodificación, en la copia de modelos (como planas y dictados),

en el trabajo individual y en la ejercitación del aspecto ejecutivo¹⁸ del dominio y adquisición de la lengua escrita. Las prácticas de enseñanza de la docente no tienen un enfoque social de la alfabetización ni convierten al aula en un espacio de comunicación para alfabetizar.

Aunque el enfoque actual propone el aprendizaje de las letras como el resultado de la búsqueda de los niños para encontrar estrategias que satisfagan sus necesidades de comunicación, y sustenta que aprender a partir de unidades aisladas (letras) que carecen de significado no permite comprender las interrelaciones que guardan éstas dentro del sistema de escritura (SEP, 1995), la docente, al parecer, no considera la propuesta del enfoque para implementar su acción docente.

Ante el posible desconocimiento o comprensión del sustento teórico metodológico del enfoque comunicativo y funcional, la docente reproduce su propia experiencia escolar, repitiendo prácticas que han funcionado por generaciones como se muestra en los siguientes fragmentos:

“... sé que algunos métodos ya no son buenos, yo aprendí con el onomatopéyico que eran planas y planas, y aprendí bien, pero tampoco se trata de planas y planas, pero en lo que sí me he basado más para este método [con el que trabaja] es principalmente que ellos conozcan las letras, que ellos estén en contacto con la lectura, yo a veces les leo cuentos...” (Entrevista 1, p.4).

“... en la actualidad ya no se ocupa como tal el método, el enfoque comunicativo y funcional ya no ocupa método, ocupa lo que es el sistema del libro de texto que va del niño, pues irles leyendo y que ellos vayan aprendiendo conforme van viendo las palabras que traen las lecturas. Profundo el enfoque, que yo diría que lo domino, pues no, tan es así que me voy a meter al diplomado del enfoque...” (Entrevista 3, p.5)

¹⁸ Cassany (2000) distingue cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. El nivel ejecutivo se refiere a la capacidad de traducir un mensaje escrito al hablado y viceversa. Implica la comprobación del dominio del código y de las reglas que lo regulan.

Es de llamar la atención que la docente no cuenta con una sólida base teórica que le permita articular su práctica de manera coherente con algunos postulados metodológicos específicos; el resultado es una enseñanza que mezcla elementos de métodos de marcha sintética y analítica con los materiales editados por la SEP:

“Hay un libro de apoyo que yo voy a trabajar, se podría decir que me voy más por ahí, porque lo voy a ocupar, es el libro de “Juguemos a leer”, es en el que viene una jirafita. Ese libro [ocupa] el método sintético y fonético, en donde los niños por el sonido de las letras relacionan las imágenes y entonces van escribiendo” (Entrevista 1, p.3).

“... pues yo lo que más he ocupado [se refiere a la propuesta de PRONALEES], digamos que son los libros del rincón con lectura de vistazo, y de predicción, que los niños con base en el dibujo vayan entendiendo lo que dice el libro, pero no he aplicado mayores actividades del enfoque” (Entrevista 2, p. 6).

“...en este bimestre tengo que ver las vocales, porque al principio, ellos ni siquiera saben escribir, en sí en el libro no las maneja, maneja directamente las letras p, la m, vemos la lección de “Paco el Chato” y otra de “Saltan y saltan”, voy viendo cómo voy a aplicar la estrategia, entonces ya veo que método me sirve: ah, pues voy a ver las vocales, pues me voy a ir con éste porque la fonética me sirve, el global también me sirve por los dibujos para que vean la palabra escrita completa. La verdad es que utilizo varios, no me voy por uno solo...los libros los ocupo poco porque todavía ni saben leer...” (Entrevista 1, p. 5)

A partir de estos comentarios, se puede inferir que la maestra no considera los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, ni tampoco al conocimiento no convencional (hipótesis) de la lengua escrita con el que los niños llegan a la primaria. La maestra privilegia prácticas de desciframiento del código por encima de actividades que les permitan a los alumnos apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura.

La construcción y evolución de las diferentes hipótesis que se van adquiriendo en el aprendizaje del código escrito, depende en gran medida de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el sistema de escritura (Gómez Palacio, 1995), sin embargo, esta relación no se propicia cuando se implementan prácticas educativas que consideran la importancia de aprender acerca de la lengua a partir del análisis de las partes que la conforman.

Así mismo, se puede señalar que la maestra no ha pensado en articular estrategias didácticas significativas en las cuales, los niños puedan analizar, producir y comprender textos reales, completos y con significado.

Aunque la maestra considera que *“Leer no es decodificar ni escribir es codificar...”* (Entrevista 4, p. 1), asume un método basado en el código en el que antes de leer, los niños tienen que aprender a descifrar, donde la rapidez y la precisión son fundamentales y en el que la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización de lo escrito.

Cuando la maestra completa con la frase *“... pero siento que primero se tiene que aprender a codificar y luego a comprender,* separa el aprender a escribir de la misma actividad de escritura, y aún más, condiciona el aprendizaje de la lectura al aprendizaje de la escritura. En este sentido, escribir queda reducido a una habilidad motora en detrimento de su significación como conocimiento complejo:

Ma: -¿Qué dice aquí? (preguntándole a una niña y mostrándole la palabra María que está escrita en el libro de texto de español)

A: – No me la sé, a.

Ma – A, ya identificó la a porque ya la vimos.

Ma: - ¿Qué dice aquí?

Ma: – Es que estas no me las sé, a y a

Maestra – A y a, muy bien, muy bien. Quieras que no van leyendo, y deben tener muy buena memoria para que si no saben leer sepan que aquí dice Rodrigo, María, Luis, a mí me ayudó mucho que como en estas palabras hay más vocales que ya reconocen, entonces pueden leer mejor. Cuando veamos la m (haciendo la onomatopeya), a la mejor ya me va a decir ma. (Registro de observación 1, p. 12)

La idea que tiene la maestra sobre la escritura, también se transfiere a la lectura, Es así como manifiesta la necesidad de pasar por una etapa de aprendizaje mecánico para aprender, y cuando ya se aprendió, pasar a un segundo momento en el que se da la comprensión de manera espontánea:

“...tampoco estoy de acuerdo en que todo sea fonético porque se les dificulta a los niños la comprensión de la lectura, entonces yo siento que es fácil iniciar con que ellos empiecen a leer y, en un momento dado, cuando yo vea que ellos están

adquiriendo el proceso de la lectura meterles textos y lecturas donde ellos adquieran ahora la comprensión” (Entrevista independiente 1, p. 1).

Pareciera que el trabajo en el aula tiene el propósito de hacer que los alumnos olviden lo que ya saben respecto a la lengua, para enseñarle a representar esa misma lengua con un código gráfico convencional.

2.3 “En orden y en silencio, por favor”. Formas de interacción en el aula y organización del grupo.

2.3.1 Organización del grupo

El enfoque comunicativo y funcional propone diversas formas de organizar al grupo para trabajar con las cuatro habilidades lingüísticas. De esta manera, reconoce que en la interacción social es como se construye el conocimiento.

Esta consideración encuentra apoyo en la teoría vigotskyana, en ésta, se confiere un papel decisivo al factor social para el desarrollo de las funciones psicológicas de nivel superior. La memoria, la inteligencia, el lenguaje, el razonamiento, la comprensión y la criticidad, dice Vigotsky, encuentran su origen y desarrollo en el contexto social para luego ser internalizadas por los sujetos que las incorporan a su estructura psíquica.

Para Vigotsky, el sujeto es un ser eminentemente social y el conocimiento es un resultado de la interacción social. Así mismo, considera que la escuela debe promover el desarrollo sociocultural y cognitivo del alumno. Variadas investigaciones han comprobado cómo el alumno aprende eficazmente cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros.

Vigotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y lo caracteriza como la “distancia” que hay entre el nivel actual de desarrollo de un alumno (Zona

de Desarrollo Real), determinado por la capacidad del individuo de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial (Zona de Desarrollo Potencial), que es al que puede arribar el alumno a través de la resolución de un problema con ayuda.

Estos conceptos nos permiten comprender la importancia de la interacción social en el aprendizaje. La socialización cobra su valor a partir de que la intervención de otro sujeto significativo, que puede ser un adulto o un par, constituye el andamiaje¹⁹ necesario para que, lo que un alumno hace con ayuda de alguien, después pueda hacerlo solo.

A partir de estas reflexiones, se analizó cómo la maestra organizaba al grupo en cada una de las sesiones observadas y cuáles eran las estructuras de interacción que propiciaba durante las mismas clases. Tanto en la organización del grupo como en la interacción que propicia, la maestra demuestra las concepciones que ha construido respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

En las tres primeras observaciones realizadas se notó que, por la organización del mobiliario y la orientación que tenían las mesas de los alumnos (*las mesas de los alumnos están organizadas en cuatro filas y ordenadas una detrás de otra, están orientadas hacia el pizarrón y el escritorio de la maestra. Los niños están sentados*

¹⁹ La metáfora del andamiaje fue introducida por Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) para describir el papel que juega el adulto en el desarrollo infantil. Así, el equipo de investigación explica que así como los andamios de un edificio constituyen el soporte que marca la dirección y la forma que adoptará el futuro edificio, así también los adultos actúan como soportes que configuran el futuro desarrollo infantil. Los autores resaltan que la función de los adultos, como la de los andamios, es necesaria y transitoria, pues tanto los andamios como la ayuda que presta el adulto se van retirando progresivamente a medida que la estructura del edificio se va construyendo y a medida que los niños van adquiriendo una pericia y una autonomía mayor en la realización de una actividad. El andamiaje, como procedimiento de enseñanza, adopta las características propias de la función que los adultos ejercen en el desarrollo y que describen Coll y Solé: La técnica del andamiaje, se caracteriza por integrar desde el principio al alumno en la realización de la tarea, por proporcionar el nivel de ayuda que se ajusta al nivel de competencia del alumno, por una retirada gradual de la ayuda a medida que el alumno va adquiriendo una responsabilidad mayor en el desempeño de la tarea.

en sus mesas trabajando de forma individual: notas de campo 1), el trabajo que la maestra promueve es predominantemente, de carácter individual.

Pensando en la casualidad, posteriormente (entrevista independiente 1) se preguntó a la maestra respecto a la manera en que organizaba al grupo:

E: - *¿Cómo organizas al grupo para trabajar, siempre es de manera individual?*
Ma: - *¡Síííí!, siempre, bueno por el momento sí, es siempre individual. ¡Es que no sabes!, una vez los puse por equipos, pero fue un verdadero merequetengue, se me complicó mucho porque como están muy pequeños, todavía se me distraen mucho y luego yo me atraso por estarlos callando, y la verdad, me cansé de estarles diciendo que se callaran y que se pusieran a trabajar. Cuando aprendan a seguir instrucciones, a lo mejor los organizo por parejas, a lo mejor ¿eh? (risas).*

La maestra considera que el trabajo en equipo ocasiona mucho desorden, y por eso, no logra cumplir con lo planeado para esa sesión, por esa razón, las clases observadas presentan la siguiente estructura:

Ma: - *Buenooooo, bueno, bueno. Maestra llamando a niños, maestra llamando a niños.*

Poco a poco los niños van tomando sus lugares. Pasan dos minutos. La mayoría ya están en sus lugares y esperando. Algunos acomodan su mesa para que no esté fuera de la fila.

Ma: - *Hoy nos toca leer un cuento. ¿Quién lo escoge?*

As: - *Yooooooooo, yo, yo.*

Ma: - *No vamos a empezar hasta que todos estén bien sentados, bien callados y con los brazos cruzados. Escógelo, Priscila. Edwin, estate en paz.*

La alumna va al librero donde están los cuentos y toma uno, se lo entrega a la maestra y regresa a su mesa. Los alumnos siguen hablando y algunos están fuera de su lugar.

Ma: *Voy a empezar a leer, nadie habla ¿eh? Les voy a leer “Hola bebé”.*

La maestra guarda un silencio de 2 minutos hasta que todos los niños están en silencio.

La maestra lee durante 5 minutos ininterrumpidos, lee de principio a fin el cuento. Al terminar, les pregunta:

Ma: *¿Quiéren dibujar?*

As: *¡Síííí!*

Ma: *Dibujen lo que más les gustó pero en orden y en silencio, por favor. Al que platique, no le doy paleta.*

Los alumnos abren sus cuadernos, algunos dibujan, otros se paran de sus lugares y platican. La maestra va a su lugar y pide los cuadernos para calificar la tarea.

Podemos ver que los niños dominan algunos rituales escolares, y responden a actitudes y mensajes de la maestra cuyo significado no es explícito. Cuando la maestra dice: *“Buenooooo, ... Maestra llamando a niños, ...”* ellos comienzan a tomar sus lugares porque ya saben que sigue una actividad o la maestra va a dar algunas instrucciones.

Así mismo, podemos ver que la maestra no propicia una interacción entre las estructuras cognitivas de los niños, la información que aporta el texto y el intercambio de ideas con otros sujetos, es decir, este acto de lectura no se constituye como un acto social, significativo, ni comunicativo.

Cazden (1991:136) distingue el predominio de dos tipos de organización social al interior de las aulas de educación primaria:

1. Instrucción tradicional en grandes grupos, con el maestro ejerciendo el control en la parte frontal del aula.
2. Instrucción individualizada, con niños trabajando solos en las tareas asignadas y el maestro controlando y comprobando sus progresos individuales, bien sea en el pupitre del alumno, o desde su propia mesa.

Estos tipos de organización social existen de manera dominante en el interior del aula observada.

2.3.2 Interacción en el aula

En las clases escolares se genera un complejo entramado de significaciones que se expresan a través del lenguaje. Las interacciones discursivas entre maestros y

alumnos evidencian al lenguaje como una acción social que construye realidades, identidades y a la misma cognición.

Candela (1999:1) considera que “la calidad educativa se expresa en gran medida, en estrategias educativas exitosas generadas en la interacción entre los maestros y sus alumnos”. Es decir, el aprendizaje significativo además de comprender un componente cognitivo, implica la necesidad de que en el aula, exista un contexto social en el que se desarrollen procesos de comprensión consensuados.

Desde la perspectiva sociocultural de la construcción del conocimiento, se reconoce que a través del discurso, se construyen diferenciadas representaciones mentales de un fenómeno particular dependiendo del tipo de contexto e interacción social en el que se desarrolle dicho discurso. A esta circunstancia Candela la llama construcción situacional del discurso: “Un niño no elabora las mismas representaciones de un cierto fenómeno actuando aislado en un contexto experimental controlado, que cuando actúa en otro de interacción extraescolar con iguales o cuando lo hace en una situación escolar frente a un adulto que tiene el papel de enseñarle (1999:3)”.

A partir de estas consideraciones se puede percibir el papel preponderante que ocupa el lenguaje como puente entre el desarrollo cognitivo y el contexto social. Al interior de las aulas, es importante comprender cuáles son los conocimientos que se construyen y a su vez, cuál es el proceso por medio del cuál se construyen. En este sentido y recurriendo nuevamente a la teoría de la actividad situada, es posible afirmar que a través del análisis del discurso contextualizado en una práctica de enseñanza, es posible percibir los saberes que prevalecen, que se construyen o transforman, no sólo en el caso de los alumnos, sino también en el de los docentes.

Para analizar el discurso que existe al interior del aula, en este trabajo se adopta la postura que enfatiza su interés en los procesos de negociación entre categorías

como realidad y explicación, verdad y error, construcción del conocimiento y creencias.

El análisis del discurso se aborda desde el estudio de las conversaciones que se establecen entre la docente y el grupo. El referente teórico que aporta las categorías de análisis para este apartado, se retoman de las elaboraciones que Courtney Cazden ha desarrollado a partir de sus investigaciones.

La autora hace una diferenciación entre aquellas interacciones discursivas que se establecen entre el profesor y el alumno y las que ocurren entre iguales, es decir, entre los mismos alumnos. En el segundo caso, Cazden (1991) es muy puntual al definir los beneficios cognitivos que resultan de la interacción entre iguales:

- El discurso como catalizador: En este caso, las interacciones entre iguales desarrollan el lenguaje y el pensamiento lógico a través de la reorganización de las estructuras a las que se les enfrenta con un conflicto cognitivo.
- El discurso como representación de roles complementarios: Por medio del lenguaje, los participantes asumen ciertas tareas que les permiten solucionar un problema a través del apoyo mutuo, de dar sugerencias, de corregir, e incluso de reforzar o evaluar las decisiones del otro compañero.
- El discurso como relación con un auditorio: el autor retroalimenta su discurso cuando considera que no es lo suficientemente claro para que lo entienda el “otro”.
- El discurso como conversación exploratoria: el discurso como vehículo del conocimiento, es el resultado de un proceso en el que los alumnos han negociado algunos significados. En este caso, los alumnos se responsabilizan de la adecuación, coherencia y congruencia de su discurso.

La importancia que Cazden da a este tipo de interacciones, radica en la consideración que hace respecto a que en la escuela “los maestros hacen preguntas y los alumnos las contestan, frecuentemente sólo con una palabra o

frase, pero lo más importante es que, excepción hecha de la enseñanza recíproca, estos roles no son reversibles, ya que los niños nunca dan directrices a los maestros, e incluso raramente les hacen preguntas excepto para pedir permiso. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dado directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales” (Cazden, 1991:147).

De acuerdo con esta perspectiva, se analiza la interacción que se propicia en las clases observadas. En un primer acercamiento, se puede decir que, en las primeras tres sesiones observadas, la docente no propicia la interacción entre iguales, no socializa el conocimiento ni las posibles hipótesis que los niños tienen respecto al sistema de escritura. Como ya se expuso en el apartado anterior, la maestra promueve la instrucción individualizada porque prefiere que los niños trabajen de manera personal puesto que, cuando trató de organizar al grupo en equipos “fue un verdadero merequetengue” y se le “complicó mucho”.

De tal manera que, hasta este momento del ciclo escolar, la interacción entre los alumnos se reducía a la conversación informal en detrimento de la posibilidad de que, al interior del aula, los niños practiquen formas de discurso académico que les permitan desarrollar su competencia comunicativa en contextos más formales.

En la situación antes descrita, se establece un discurso escolar que Cazden (1991) conceptualiza como *secuencia tripartita IRE* en la que la interacción entre los maestros y los alumnos se desarrolla a partir de conversaciones en las que el maestro domina la situación de aprendizaje comenzando con una pregunta o dando una instrucción (I), los alumnos responden de alguna manera (R) y posteriormente, el maestro continúa ejerciendo un juicio de valor sobre las respuestas de los alumnos.

Este modelo de discurso escolar prevalece en las clases observadas como puede evidenciarse en el siguiente caso:

En el salón, los niños están sentados en sus bancas individuales dispuestas en filas de 5 o 6 niños, el trabajo comienza con la maestra haciendo preguntas respecto a la fecha, que es la tarea con que cotidianamente comienza la clase.

*M - ¿Qué día es hoy? Al mismo tiempo les señala un letrero del calendario que está pegado a la pared y que dice lunes. **(Iniciación por parte del maestro)***

*As – jueves, lunes, martes. **(Respuesta de los alumnos)***

*M – No es jueves, es lunes. **(Evaluación)***

*M: - Ahora ¿A qué número estamos? Si el último día fue viernes 9 (señala en el calendario el número 9 correspondiente al viernes), sábado 10, domingo 11... **(I)***

*A – lunes 12 **(R)***

M – Va a pasar a ponerlo ahora....

As- Yooooooo

*M – No ha pasado Priscila. A ver Priscila. **(E, I)***

Priscila se levanta de su silla y se dirige al pizarrón, se detiene frente al calendario y le pregunta a la maestra:

*P - ¿Qué número es 12? No sé. **(R)***

*M- Ya sé que todavía no te lo sabes, pero yo te digo. Éste. (La maestra lo señala)**(E)***

Priscila toma el número y se lo da a la maestra quien lo coloca frente a la palabra lunes.

As – Ya puse la fecha.

M - ¿Ya? ¿Todos? Muy bien.

La maestra borra del pizarrón viernes 9. Escribe con rojo la h mayúscula.

*M – entonces ponemos otra vez Hoy es.... **(I)***

Guarda silencio, escribe sin hablar oy es lunes 12 y de esta manera completa la fecha

*As – luuu, luuu, luuu. Los niños comienzan a escribir la fecha en sus cuadernos. **(R)***

*M – Sí, muy bien lunes empieza con lu. Lunes 12 de septiembre de 2007. **(E)***

En esta secuencia, se puede observar cómo la maestra comienza la clase con el ritual escolar de poner la fecha sin abrir la oportunidad de que los alumnos reflexionen respecto a la conveniencia de fechar sus trabajos. Cuando la maestra pregunta *¿Qué día es hoy?* y los alumnos contestan erróneamente, la maestra se limita a evaluar las respuestas y corregirlas al decir que *no es jueves, es lunes*. El hecho de que la docente no abra la posibilidad de que los niños argumenten su respuesta, es de llamar la atención. Esta secuencia se repite en el momento en que la maestra pregunta *¿A qué número estamos?*, y continúa dirigiendo la clase

al recitar²⁰ los días para que los niños la sigan y logren dar una respuesta acertada. Este momento era una oportunidad potencial para que los niños pudieran decir la fecha correcta a partir de el intercambio de ideas y referentes con sus compañeros, sin embargo, la docente decidió guiarlos para que dieran la respuesta que ella deseaba. Como puede observarse, en este fragmento de la clase, la secuencia IRE se repitió en cuatro ocasiones.

Las interacciones en clase que se desarrollan de acuerdo al modelo IRE no aportan elementos para que los alumnos se desarrollen en contextos significativos y funcionales. El caso particular de la docente, hace suponer que en sus clases predomina este modelo IRE porque es la manera en que ella controla constantemente lo que pasa al interior de su aula para que no se suscite un “*merequetengue*” y los niños no pierdan su atención. Esta forma de llevar a cabo las clases, también denota lo que en el capítulo anterior se analizó: la docente controla de esta manera el aprendizaje de sus alumnos porque no cuenta con elementos teórico-metodológicos que le permitan crear un ambiente de aprendizaje colaborativo en el que se propicie la construcción de conocimientos significativos.

Al analizar los registros de observación de las tres primeras clases, se pudo evidenciar el dominio de este patrón pregunta (o instrucción)-respuesta-evaluación con algunas de sus variantes²¹.

Habiendo identificado el modelo de interacción en las clases observadas, se analizó el papel de la práctica docente en dicha interacción a partir del tipo de

²⁰ Según Cazden (1991), el recitado es una acción común en las aulas en las que el docente controla el desarrollo de la clase, de un tema, la participación de los alumnos así como qué es lo que éstos deben decir y cómo lo deben decir.

²¹ Gutiérrez (en Añorve, 2006, pp. 38-42) distingue ocho variantes de preguntas que generalmente se presentan en las clases donde predomina el modelo pregunta-respuesta-evaluación: preguntas de respuesta corta, preguntas de única respuesta, preguntas de “adivina lo que piensa el maestro”, preguntas abiertas, preguntas referidas a una ilustración, preguntas cuya respuesta depende de la realización de inferencias, preguntas que promueven la anticipación, preguntas reiterativas.

preguntas que la maestra realiza en la ejecución de sus clases. El análisis evidenció que (ver anexo 6):

- En el discurso de la maestra imperan las preguntas de única respuesta o respuesta correcta. En estas preguntas, no existe la posibilidad de contestarla de alguna manera creativa o más compleja puesto que solamente hay una forma de contestarla correctamente.
- También se identificó como constante la realización de preguntas de respuesta corta en las que los niños pueden contestar con una sola palabra o con una frase breve.
- También se identificaron preguntas de adivinanza y las enfocadas en la ilustración de un libro, aunque en menor número. En estas preguntas la docente da algunos señalamientos hasta que los niños contesten con la respuesta que la maestra desea. En estos casos, los alumnos contestaban también con una sola palabra.
- Las preguntas reiterativas por parte de la docente hacen suponer que, ella considera que la repetición de los elementos garantiza el aprendizaje efectivo y homogéneo por parte de los alumnos.
- Las preguntas abiertas y las que propician la inferencia y la anticipación no surgieron en el transcurso de las tres sesiones observadas. Estas preguntas abren un abanico de posibilidades para que los alumnos reflexionen y elaboren argumentos más complejos respecto al sistema de escritura.
- Las preguntas de la docente no propician que los niños respondan con argumentos más elaborados ni que compartan sus conocimientos en la clase.
- Este tipo de preguntas no plantean conflicto cognitivo para los alumnos, y en caso de que así fuera, no les permiten contrastar sus conocimientos con la nueva información que les proporciona la maestra, ni compartir sus posibles hipótesis.

- La docente no toma en cuenta las respuestas “equivocadas” de los alumnos. De esta manera, no aprovecha las equivocaciones de los alumnos para convertirlos en errores constructivos.
- En las clases, no hay posibilidad de relacionar el conocimiento cotidiano que tienen los alumnos, con la convencionalidad de la escritura.

A partir de la información anterior, se puede decir que el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula no favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos ni contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa puesto que, pareciera que el aprendizaje que se promueve es a partir de la información que la maestra transmite a sus alumnos y que éstos tienen que adquirirla de manera pasiva repitiendo los contenidos de manera mecánica.

Así mismo, se puede señalar que las orientaciones docentes, en este caso no promueven que los alumnos desarrollen algunos recursos discursivos que les permitan argumentar, ejemplificar, preguntar y compartir con sus compañeros sus experiencias y conocimientos.

De esta manera, la reflexión y reestructuración de las ideas de los alumnos no son tomadas en cuenta como un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica de la maestra observada está alejada con la metodología del enfoque comunicativo y funcional, y a pesar de que ella muestra un compromiso con la tarea educativa, no considera la posibilidad de diversificar la forma en que se interactúa en el aula para que, como dice Candela:

[Se establezca] una relación abierta con el conocimiento en donde los niños se asuman como agentes activos en el proceso de elaboración de explicaciones cada vez más incluyentes y adecuadas y no como receptores pasivos, [esta] es parte esencial de una educación de calidad pues permite una aproximación constructiva a todos los contenidos específicos. Esta relación abierta con el conocimiento desarrolla el pensamiento y refuerza los mecanismos necesarios para elaborar nuevos conocimientos” (Candela, 1999: 286)

CAPÍTULO III

“ANTES, COMO QUE DABA PALOS DE CIEGO”. **CAMBIOS EN LOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS**

En el capítulo anterior se analizaron las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura implementada por la profesora observada, prácticas que demostraron un saber docente conformado más por el saber experiencial, que por la vinculación reflexiva y crítica entre la misma experiencia y los saberes disciplinarios, profesionales y curriculares.

Al mismo tiempo se identificó un patrón de enseñanza de la lengua que está en contraposición a los principios y propósitos del enfoque comunicativo y funcional. Esta forma de enseñanza le proporciona certidumbre a la docente, puesto que le permite asumir el control del grupo, del contenido y de los aprendizajes de los alumnos.

A partir de las reflexiones realizadas en el capítulo anterior, se puede suponer que, hasta ese momento, la profesora no contaba con un saber teórico-metodológico congruente con la propuesta curricular, sin embargo, en el transcurso del ciclo escolar y mientras la maestra estudiaba un diplomado de actualización, se observaron cambios importantes en la práctica docente. Por esta razón se decidió indagar respecto a la relación entre los referentes teóricos proporcionados por la propia formación y actualización docente y el impacto que éstos tienen sobre las prácticas de enseñanza.

Conforme se desarrollaba el análisis de manera simultánea a las observaciones 4 y 5, se detectaron otros elementos que incidían en las decisiones didácticas y en las deliberaciones de la maestra y que de alguna manera, eran referentes de peso para la instrumentación de las prácticas de enseñanza que en ese momento

mostraban ya cambios sustanciales respecto a las prácticas observadas al inicio del ciclo escolar. Esos elementos, que en el estudio se consideran como “voces” desde la perspectiva de Bajtin (1989), permiten exponer la manera plural y móvil en que se constituyen y modifican los saberes docentes, los cuales se explicitan en prácticas de enseñanza dotadas de nuevos sentidos.

Es así como en este capítulo se aborda en el primer apartado, un análisis de la formación de la docente en dos momentos; el primero hace referencia a los aportes de su formación inicial, y el segundo hace alusión a la formación continua que la maestra tuvo con el diplomado de actualización “El enfoque comunicativo en la enseñanza del español en la escuela primaria”.

En el segundo apartado, se muestra cómo el pensamiento de la docente se ha modificado a partir de la reelaboración de sus creencias y representaciones iniciales haciendo un comparativo entre las prácticas de enseñanza realizadas durante el primer semestre del ciclo escolar y las observadas durante el segundo semestre.

En el tercer apartado se hace el estudio de cómo las prácticas de enseñanza se constituyen como un proceso situado históricamente en constante diálogo tanto con los aportes teóricos y la propuesta curricular como con otras “voces” provenientes de los padres de familia, la institución, las anteriores experiencias de la docente como agente alfabetizador y los materiales para el alumno y el maestro editados por la SEP. Dichas voces son un referente importante en la constitución del saber docente y provocan una constante tensión entre el discurso teórico que la docente ha ido construyendo y su propia práctica.

Es así como en el desarrollo de este capítulo se documenta el intrincado proceso de transformación continuo, permanente y biunívoco que se establece entre el saber docente y las prácticas de enseñanza.

Los insumos para este capítulo son los registros de observación 4 (realizada el 18 de enero de 2008) y 5 (realizada el 11 de abril), los cuales fueron ampliados con las respectivas notas de campo; y la entrevista independiente 2 (realizada el 20 de febrero).

3.1 “Me hubiera gustado aprender lo que ahorita tuve que estudiar”. La formación inicial y la actualización docente

En este apartado se realiza un análisis de la formación de la docente en dos momentos; el primero hace referencia a los posibles aportes de la formación inicial a su práctica, y el segundo hace alusión a la formación continua que la maestra tuvo con el diplomado de actualización “El enfoque comunicativo en la enseñanza del español en la escuela primaria”.

3.1.1 La formación docente inicial

La formación inicial de la profesora observada se desarrolló bajo los planteamientos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997 (PELEP 1997). En el perfil de egreso, se especifican las competencias que los egresados deberán consolidar a través de su educación normal. Estas competencias se agrupan en habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas e identidad profesional y ética.

En el perfil de egreso se hace referencia explícita a que los egresados deberán haber consolidado una competencia comunicativa; así como tener dominio de los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza y, el dominio de los campos disciplinarios. De la misma manera, los maestros egresados deberán contar con competencias didácticas que le permitan diseñar, organizar, evaluar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, así

como conocer y comprender los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles.

El mapa curricular del PELEP 1997, considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación (PELEP 1997).

- a)** Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.
- b)** Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal.
- c)** Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal. Con periodicidad frecuente, los estudiantes asistirán a la escuela normal, para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. En este seminario elaborará su documento recepcional.

Estas tres líneas de formación deben responder a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela. Igualmente se consideran las capacidades que permiten el aprendizaje permanente, tanto a partir de la experiencia como del

estudio sistemático, y que deben estar presentes en todo profesional de nivel superior.

El PELEP describe un modelo de formación docente a partir de la docencia reflexiva en el que la práctica constantemente dialoga con la teoría en un ir y venir que permite la construcción del saber práctico. A través de este proceso, se configura el conocimiento en la acción, acompañado por la reflexión para la práctica (entendida como acción), en la práctica y sobre la práctica.

En este sentido, la maestra comenta que no encontró en el transcurso de su formación inicial, espacios de reflexión que aportaran elementos significativos que le permitieran analizar críticamente su práctica y así tener la posibilidad de reintencionalizarla:

“... El papel que jugaba el maestro de seminario conmigo, era que él nos iba a observar y él veía el material porque eso era lo que nos calificaba más, nos calificaba principalmente el material, la forma de hablar, el control del grupo, si llevábamos de acuerdo a nuestra planeación la clase, si llevábamos y sabíamos manejar el material, cómo les hablábamos a los niños, cómo manejábamos el tema. Después, en la normal nos evaluábamos y él también nos evaluaba según como nos había visto dando las clases. Pero nunca se hablaba de cómo podríamos mejorar nuestra práctica si algo nos había salido mal” (Entrevista independiente 1).

En esta misma entrevista, la docente expresó la preocupación que tenía puesto que a su consideración, la escuela normal formadora “se quedó corta al no mencionar eso” que ella necesitaba para enseñar a leer y escribir a sus alumnos²²:

²² Aunque la formación inicial de la docente no es objeto de este estudio, se consideró necesario mencionar algunos referentes curriculares que permitieran esbozar el perfil de egreso y la perspectiva teórica con que la maestra fue formada puesto que, en su opinión, hay una escisión entre lo que aprendió en la normal y lo que sucede en el aula. Esta circunstancia impulsó a la maestra a buscar otras fuentes que le aportaran elementos para implementar su práctica.

“... la formación que me dieron en la normal sí me sirve, sin embargo, yo pienso que sí me faltó conocer métodos y estrategias que me pudieran servir para ahorita que es primer año principalmente. Cuando tienes niños más grandes, no se notan mucho las carencias del español, pero cuando son primero o segundo grado, sí se siente mucho esa carencia porque a mí me costó trabajo desde el momento de clasificar a los alumnos... eso es lo que hace falta que nos enseñen, aunque sí nos sensibilizan... sí me hubiera gustado aprender lo que ahorita tuve que estudiar ¿no?”.

Este “vacío” que la docente ha identificado como ausencia de conocimiento de métodos de lecto-escritura, la condujo a buscar información teórica que le proporcionara elementos para instrumentar estrategias didácticas y para comprender el enfoque comunicativo y funcional:

“Profundo el enfoque, que yo diría que lo domino, pues no. Tan es así que me voy a meter al diplomado del enfoque, posteriormente a la especialización para conocer más... necesito aprender más estrategias de español”.

3.1.2 La actualización docente. El Diplomado “El Enfoque comunicativo en la enseñanza del español en la escuela primaria”

Paralelamente al trabajo que realizaba con el grupo de primer grado, la profesora estudió el Diplomado “El enfoque comunicativo en la enseñanza del español en la escuela primaria”. Esta circunstancia provocó algunos cambios en el saber docente y en las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura, como la misma docente refiere:

“Yo antes veía los libros para los alumnos y decía, ¿Y esto, qué es?, no entendía por qué les pedían a los niñitos escribir desde el principio, no entendía, te lo juro. Y como no entendía, antes, como que daba palos de ciego, a ver cuándo le

atinaba a la piñata (risas). Entonces buscaba de aquí y luego de allá. Ahora, creo que entiendo un poco más porque ya sé un poquito de cómo evolucionan [los niños] de presilábico a silábico y luego pues a alfabético. Entonces, pues ahora hago que escriban para que evolucionen” (Entrevista independiente 5).

Se puede apreciar cómo una práctica a la que al principio la maestra no dotó de un valor metodológico (identificar las representaciones de las hipótesis que cada uno de los alumnos tenía al inicio del ciclo escolar, ver p. 53, párrafo 4), posteriormente cobra importancia al constituirse como un elemento de referencia para evaluar el progreso de los alumnos y para resignificar su práctica en la que se evidencian los aportes del diplomado de actualización que cursó.

Actualmente se reconoce a la formación docente como un proceso de aprendizaje permanente por medio del cual, los maestros construyen habilidades y competencias referidas a las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente y, por otro lado, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan en ellos la reflexión sobre su práctica para mejorarla. El proceso de formación permanente de los maestros, tiene como propósito que éstos construyan herramientas intelectuales que les permitan analizar críticamente los problemas que enfrentan en su labor cotidiana y buscar alternativas para solucionarlos, así como comprender cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toman en el ejercicio de su práctica educativa (SEP, 2003).

La labor docente debe considerarse como una profesión compleja y heterogénea en la que los docentes deben conocer, comprender y transformar la realidad en la que desempeñan su trabajo. En este sentido, la profesionalización docente que se persigue a través de la formación continua, demanda que los maestros cuenten con una preparación específica para el desempeño, con habilidades especiales e identidad con principios éticos. Desde esta perspectiva, los docentes deben construir herramientas intelectuales que les posibiliten articular de manera

significativa la teoría y la práctica. Esta es una condición insalvable para lograr elevar la calidad de la educación básica.

Es en este contexto en el que la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala como necesidad que:

“... se requiere que el educador cuente con los conocimientos, las cualidades personales, las características profesionales y la motivación necesaria en congruencia con los propósitos educativos que debe contribuir a lograr, con contenidos que debe enseñar y los métodos didácticos apropiados que se le demanda aplique en el aula. Es necesaria, la conversión del docente en un profesional vinculado permanentemente con el saber pedagógico, que diagnostique las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, examinando y perfeccionando los métodos para atenderlos, y asumiéndose como un actor activo, creativo y responsable dentro del sistema educativo” (SEP, 2003: 20).

A través de la formación y actualización permanente los docentes desarrollan competencias y construyen conocimientos referidos, por una parte, a las aptitudes necesarias para desempeñar la actividad docente y, por otra, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan en el maestro la reflexión en y sobre su práctica para mejorarla. Así mismo se requiere que los docentes analicen críticamente los problemas que enfrentan en su labor cotidiana y busquen alternativas para solucionarlos, así como que comprendan cada vez mejor la importancia social de su intervención y las decisiones que toman en el ejercicio de su práctica educativa.

En este sentido, se requiere promover la colaboración de los docentes en la construcción de sus propios aprendizajes, propiciando que éste gire en torno a actividades fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; analizando sistemáticamente la práctica docente, y construyendo una cultura y práctica profesionales que trasciendan la inmediatez y los prepare para la formación de las futuras generaciones. Estos aspectos constituyen los

componentes básicos de un proceso de aprendizaje profesional que no se agota con la formación inicial, sino que representa un proceso permanente que continúa con la incorporación al servicio y se prolonga durante la actividad profesional del maestro.

Las anteriores reflexiones delimitan el marco en el que la División de Actualización y Posgrado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros instituyó el Diplomado “El enfoque comunicativo en la Enseñanza del español en la escuela primaria” como una alternativa de actualización y superación profesional para los maestros de educación primaria.

El programa del diplomado, desde su introducción, reconoce que la formación permanente de los maestros de educación primaria redonda positivamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje que influye en la formación de alumnos reflexivos y críticos que construyen y reconstruyen el mundo a partir de tareas significativas (DGENAM: 2002).

A partir de esta consideración es como, a través del diplomado, se pretende que los docentes logren articular la práctica y la teoría con un propósito de reintencionalizar las prácticas de enseñanza a través de la reflexión en y para la acción. Los objetivos de este diplomado son (DGENAM: 2002; 7-8)

OBJETIVO GENERAL

El propósito central de este diplomado es fomentar un proceso dialéctico que transforme la práctica docente a través del desarrollo de la competencia didáctica; de manera que los docentes participantes puedan concebir a la teoría y a la práctica en un ir y venir permanente que se refleje en una actitud reflexiva e innovadora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Consolidar la competencia comunicativa del docente.
- Desarrollar la reflexión sobre la acción docente como línea de acción que permita recuperar las prácticas cotidianas, teorizarlas y reintencionalizarlas.
- Orientar la capacidad creativa del docente para lograr que los alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas.
- Consolidar el conocimiento y dominio de los contenidos curriculares de la asignatura de Español.
- Reinterpretar los contenidos temáticos del español, para organizar estrategias didácticas que promuevan aprendizajes significativos en los alumnos.
- Diseñar estrategias didácticas que desarrollen la competencia comunicativa de los alumnos; sustentadas en las teorías constructivistas y en las de la enseñanza de la lengua.
- Fomentar el juicio crítico, autocrítico y reflexivo de los procesos de enseñanza aprendizaje del español (DGENAM, 2000: 7, 8)

Para el logro de los objetivos, el diplomado está organizado en cuatro módulos en los que se promueve “... el aprendizaje a partir de problemas de la realidad, a los que se llaman objetos de transformación, que deben ser estudiados de manera interdisciplinaria” (DGENAM; 2000: 8). Es así como a través de la construcción de conocimientos, se espera que los docentes dominen el conocimiento del campo en el que se desempeñan, actúen sobre él, lo modifiquen, transformen y entiendan el proceso de cambio del mismo.

MÓDULO II		
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LOS PROPÓSITOS DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA PRIMARIA		
PROPÓSITOS GENERALES	CARACTERÍSTICAS	CONTENIDOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los antecedentes teóricos del enfoque comunicativo (la filosofía analítica, la sociolingüística, la ciencia cognitiva y la antropología lingüística). • Identificar los propósitos del Español en la escuela primaria según los Planes y programas 1993 y 1999. • Relacionar los fundamentos del Enfoque Comunicativo con los propósitos del Español. • Reflexionar sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en la asignatura de español. • Concebir la clase de español desde una perspectiva instrumentaria y procesual 	<p>Se entiende este módulo partiendo de que el lenguaje no puede constituir un fin en sí mismo, sino que por el contrario, debe abrirse a una proyección social, lo que equivale a decir que en la labor docente se deben concebir actividades que respondan a experiencias reales y que tengan correspondencia con algunas otras que el alumno tendrá que realizar en su vida diaria, sólo así se puede rescatar la distancia entre la escuela y la vida cotidiana del alumno en cuanto al uso del lenguaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La competencia comunicativa: la competencia social y la lingüística. • Los enfoques pragmáticos. • El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. • El desarrollo de las habilidades lingüísticas en la clase de español. • Planes y programas de la asignatura de Español.
<p>OBJETO DE TRANSFORMACIÓN: El currículo de la asignatura de español desde: a) el estudio de la lingüística, b) el desarrollo de la competencia comunicativa.</p>		

MÓDULO III LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS I (1º,2º Y 3º GRADOS)		
PROPÓSITOS GENERALES	CARÁCTERÍSTICAS	CONTENIDOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> Reconstruir la práctica docente elaborando nuevas estrategias: actividades, medios y evaluación; para primero, segundo y tercer grado de educación primaria. Reconocer las características y problemas de las estrategias que utilizamos para promover el aprendizaje de los contenidos del español en los primeros tres años de educación escolar. Diseñar modelos y estrategias de construcción del conocimiento que desarrollen las habilidades lingüísticas de los alumnos de primer a tercer grado de primaria. Fomentar el uso de los materiales didácticos de los tres primeros años (fichero, libro del maestro, libros de texto, etc.) con los que cuentan los maestros para el desarrollo de la clase de español. Reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para la enseñanza del español en dichos grados. 	<p>La intención de este espacio curricular es favorecer la elaboración de propuestas para la enseñanza del español en los primeros tres años de educación primaria; integrando de manera propositiva las reflexiones trabajadas en los módulos anteriores, así como la experiencia docente de los participantes; con el fin de orientar el análisis y desarrollo de estrategias de enseñanza, que para ser completas, requieren considerar los medios a través de los cuales se desarrollarán, así como la propuesta de evaluación congruente con la forma de enseñanza aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de estrategias para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la clase de español (primero, segundo y tercer grado) Conocimiento y uso de los materiales didácticos (proporcionados por la SEP) de la asignatura de español en los primeros tres años de educación primaria. Desarrollo de la competencia didáctica Uso de diversos materiales que fomenten la competencia comunicativa y el aprendizaje significativo. La interdisciplinariedad como elemento indispensable de un aprendizaje significativo. PRONALEES.
OBJETO DE TRANSFORMACIÓN: El trabajo docente desde una perspectiva didáctica como integradora de lo teórico y lo práctico.		

MÓDULO IV LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS I (4º,5º y 6º GRADOS)		
PROPÓSITOS GENERALES	CARACTERÍSTICAS	CONTENIDOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> Reconstruir la práctica docente elaborando nuevas estrategias: actividades, medios y evaluación; para cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Reconocer las características y problemas de las estrategias que utilizamos para promover el aprendizaje de los contenidos del español en los últimos tres años de educación escolar. Diseñar modelos y estrategias de construcción del conocimiento que desarrollen las habilidades lingüísticas de los alumnos de cuarto a sexto grado de primaria. Fomentar el uso de los materiales didácticos de los tres primeros años (fichero, libro del maestro, libros de texto, etc.) con los que cuentan los maestros para el desarrollo de la clase de español. Reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para la enseñanza del español en dichos grados. 	<p>La intención de este espacio curricular es favorecer la elaboración de propuestas para la enseñanza del español en los últimos tres años de educación primaria; integrando de manera propositiva las reflexiones trabajadas en los módulos anteriores, así como la experiencia docente de los participantes; con el fin de orientar el análisis y desarrollo de estrategias de enseñanza, que para ser completas, requieren considerar los medios a través de los cuales se desarrollarán, así como la propuesta de evaluación congruente con la forma de enseñanza aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de estrategias para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la clase de español (cuarto, quinto y sexto grado) Conocimiento y uso de los materiales didácticos (proporcionados por la SEP) de la asignatura de español en los primeros tres años de educación primaria. Desarrollo de la competencia didáctica Uso de diversos materiales que fomenten la competencia comunicativa y el aprendizaje significativo. La interdisciplinariedad como elemento indispensable de un aprendizaje significativo. PRONALEES.
OBJETO DE TRANSFORMACIÓN: El trabajo docente desde una perspectiva didáctica como integradora de lo teórico y lo práctico.		

El principio psicopedagógico que rige las actividades del diplomado es la reflexión sobre la práctica docente de los participantes, en dos niveles: el primero referido a la clarificación de las concepciones que sustentan la práctica; y el segundo relativo al diseño y análisis de estrategias que repercutan directamente en la práctica docente.

Por esto, la estrategia que se propone para cada módulo es el seminario taller, con una fuente de integración teoría-práctica, que posibilite el desarrollo de proceso de reflexión, sistematización, reconstrucción y transformación de la docencia, a través de la discusión grupal y la socialización de los productos individuales.

Esta estrategia demanda por parte de los participantes un proceso de indagación y análisis de su propia docencia, para lo cual se proponen mediaciones que propicien entre los maestros, procesos de significación a partir de su involucramiento en la tarea, como son: preguntas de reflexión, debates, procesos específicos de explicación verbal y escrita de la práctica docente, elaboración de documentos de reconstrucción, técnicas participativas, entre otras; estas mediaciones permitirán a los maestros-alumnos vivenciar en el diplomado otro tipo de docencias y confrontarlas en su hacer docente; con el fin de elaborar propuestas alternativas que reconceptualicen su práctica docente.

3.2 “*Quiero ayudar a mis alumnos con la escritura y respetar sus ritmos, estilos y conocimientos previos*”. Revaloración del concepto de alfabetización y del rol del docente

En este apartado, se muestra cómo el pensamiento de la docente se ha modificado a partir de la reelaboración de sus creencias y representaciones iniciales. Es evidente que la propia práctica y las aportaciones del diplomado han

permitido que la profesora reflexione en torno al currículum y sus implicaciones didácticas.

En este sentido, se puede decir que, los referentes teóricos que la maestra ha ido adquiriendo, son un soporte importante para reflexionar su propia práctica. Estos referentes, en algún momento son incorporados en su práctica revestidos de nuevos significados.

En los siguientes fragmentos de la entrevista 5 se puede observar cómo la maestra revisa sus propias creencias y saberes iniciales, los jerarquiza y los reevalúa, los reconstruye y los integra a las prácticas de enseñanza:

“... lo que pasa, es como a veces, los maestros tenemos como ejemplos de lo que es ser maestro y queremos hacer lo mismo que ellos, que los que nos caían bien, o con los que sacábamos diez. También hacemos que nuestros niños hagan lo mismo que nosotros hacíamos cuando estudiábamos como planas, dictados y apuntes, y no nos damos cuenta que hay nuevas formas de enseñar a leer y escribir, formas más convenientes. La verdad es que cuesta trabajo cambiar... lo importante es que yo tengo ya la buena intención, quiero ayudar a mis alumnos con la escritura y respetar sus ritmos, estilos y conocimientos previos. Aunque desde la normal y ahora, estoy trabajando con conceptos como alumno que construye su conocimiento, conocimiento significativo, competencia comunicativa, ideas previas y etcétera... me parece algo difícil hacer estrategias que tengan presentes todas esas cosas” (Entrevista 5).

En esta declaración se puede observar cómo la docente reconoce críticamente los modelos de docencia que ha seguido, así como la presencia de elementos propios de la enseñanza directa y sistemática²³ del código gráfico. Al mismo tiempo, expresa una visión de cambio asociada al rol del docente alfabetizador sin ignorar

²³ Se utiliza el término enseñanza directa y sistemática para referirse a las prácticas que trabajan específicamente con el código alfabético que explícitamente muestra a los alumnos la relación entre las letras y los fonemas.

la complejidad que conlleva transformar las prácticas para no reproducir las que tradicionalmente se han implementado para enseñar a leer y escribir.

Al mismo tiempo, se puede suponer que la maestra trata de reflexionar críticamente sobre su propia tarea. A continuación se presenta un ejemplo:

“Realmente me he ido dando cuenta que a veces me hacía falta algo, pero yo no sabía qué era, entonces, les pedí a algunos niños que me trajeran los cuadernos de principio de año. Entonces me fijé que yo nada más ponía trabajos de los que ya sabes: recortar y pegar letras y palabras, practicar las letras, escribir las palabras relacionándolas con un dibujo, encontrar letras dentro de las palabras, copiar del pizarrón, hacer dictado diario, dejar planas de tarea y todo eso, o sea, yo enseñaba con un método entre sintético y analítico; pero además, no ponía a los niños a hablar, cosa que es muy importante con la nueva forma de enseñar ¿no? Como creo que dice.... Lomas, sí creo que Lomas, nada más enseñaba los procedimientos para enseñar a escribir, pero no las actitudes y de estrategias para leer, ¡pues ni hablar!, ni leían, yo les leía. Ahora trato de ser más significativa con los trabajos que dejo (Entrevista 5).

Es evidente que la docente ha identificado algunas prácticas tradicionales dentro de su propia práctica, la cual revisa a través de lo que ha leído en el diplomado, incluso reconoce algunos elementos propios de los métodos de escritura que se han utilizado tradicionalmente durante décadas. Además de la lectura y la escritura, también reconoce otros elementos importantes para la alfabetización como es la expresión oral. Es decir, la maestra imagina otros posibles entornos alfabetizadores al tratar de ser “significativa” al proponer actividades innovadoras a sus alumnos.

En las siguientes expresiones, es posible suponer que la maestra comienza a reflexionar de manera teórica sobre el concepto de alfabetización y su importancia social, además de que la caracteriza como una competencia que permite la comprensión de otros lenguajes:

“Yo busqué un libro que me hablara de los diferentes tipos que hay para enseñar a leer y escribir, un maestro me dijo que el de Daviña²⁴, entonces vi diferentes enfoques o formas, así supe lo que hacía antes, pero lo hacía sin pensar en enfoques. Es más, ahorita como que veo al leer y escribir de otra forma porque creo que un niño sepa hacerlo, le permite aprender en matemáticas, como comprender los problemas que lee y puede resolverlos... y en otras materias...., es como si un niño sale a la calle y no entiende nada porque no le sirvió lo que hizo aquí [en la escuela], entonces leer y escribir le debe servir para que entienda lo que encuentra en la calle todos los días, en lo cotidiano pues” (Entrevista 5).

Así como la maestra se ha apropiado de algunos contenidos teóricos que le permiten reconceptualizar a la alfabetización, también ha construido algunos referentes que le permiten asumir responsabilidad pedagógica y revalorar su rol como docente alfabetizador, así es como manifiesta un deseo explícito de innovar:

“Todo es nuevo, aunque siempre había oído de lo del enfoque [comunicativo y funcional], yo no sabía como hacerlo con mis niños. Creo que no es como las enchiladas porque encontrar estrategias que hagan que los niños se sientan bien y les interese aprender a leer y escribir es cosa de uno como maestro, bueno en una parte... Ya me di cuenta de que lo que planeo es importante para que la lectura y la escritura sean conocimientos significativos para mis niños, no puedo llegar y decir bueno, hoy me duele la cabeza, que hagan planas” (Entrevista 5).

En un momento de la entrevista 4, se le preguntó a la maestra si había notado cambios en su práctica, la respuesta de la maestra fue la siguiente:

“Pues algo, yo creo que sí, antes toda la tarea de escribir era en los cuadernos, como que la tarea de aprender a leer y escribir era el trabajo ahí, pero por

²⁴ Daviña, L. (1999) *Adquisición de la lectoescritura*.

ejemplo, ahora, hago que los niños traigan periódicos, revistas, recados de sus mamás, listas del mandado y todas esas cosas que ya viste para que vayan viendo cómo escribir sirve para algo allá afuera y que tienen que aprender para poder hacerlo cuando lo necesiten”.

En el anterior fragmento de la entrevista, se puede notar que el trabajo en los cuadernos ha pasado a un segundo plano cuando la docente ha reconocido la importancia de que los alumnos reflexionen alrededor de los textos sociales, esta circunstancia permite que el aula se convierta en un espacio de alfabetización más enriquecedor y significativo para los alumnos.

A partir del análisis anterior, se pueden distinguir algunos incipientes rasgos que se identifican con lo que Pérez Gómez (1996) describe al referirse al modelo hermenéutico-reflexivo docente: El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

El cambio en las concepciones de la maestra, desembocó también, en algunos cambios observables respecto a la organización e interacción del grupo, así como en las actividades de lectura y escritura. Estos cambios referidos, se concentran de manera sintética en el siguiente cuadro comparativo:

COMPARATIVO	
Observaciones 1, 2 Y 3. Entrevistas 1,2,3 y 4	Observaciones 4 Y 5. Entrevistas 5,6 y 7
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO E INTERACCIÓN EN EL AULA	
Alumnos distribuidos en filas y sin comunicación referida al aprendizaje de la lecto-escritura.	Alumnos integrados en grupos de trabajo en los que tratan algunos asuntos referidos al trabajo escolar.
Clasificación de los alumnos de acuerdo con sus representaciones e hipótesis respecto a la escritura. Aislamiento de los que “no saben”.	Alumnos integrados heterogéneamente a los grupos de trabajo, inclusión de los que “no saben” o tienen alguna dificultad o atraso.
Inexistencia de actividades de expresión oral.	Participación de alumnos al compartir sus experiencias y opiniones.
LECTURA Y ESCRITURA	
No hay presencia de actos de lectura sociales en las que se empleen estrategias de comprensión.	Uso de la Biblioteca de Aula. Se observan actos de lectura compartida y lectura guiada con algunas estrategias de lectura.
Predominio de rutinas y actividades estereotipadas que promueven el uso de letras, sílabas y palabras.	Los alumnos dictan a la maestra y producen textos de manera autónoma bajo la guía y observación de la maestra.
Prácticas de escritura y lectura carentes de significación social.	Actos de escritura entre pares para redactar un recado y un cuento breve. Lectura de textos sociales.
No se utilizan los materiales del alumno ni del maestro editados por la SEP.	Trabajo con los libros de texto para el alumno. El libro para el maestro y el fichero de Español son un referente para la planeación de las clases.

Fuente: Registros de observación y entrevistas.

3.3 “YA SE QUE NO DEBERÍA SER ASÍ, PERO...” TENSIONES ENTRE EL DISCURSO Y EL HACER EN EL AULA

Discurso y práctica constituyen dos dimensiones que, a menudo, entran en tensión dentro del profesorado. No siempre es posible llevar a la práctica las enunciaciones que se hacen sobre la tarea educativa y a la inversa, ocurre que algunas actividades innovadoras no logran sistematizarse para producir nuevos discursos (Contín, 2006). Estas tensiones hacen que resulte cierta cercanía o distancia entre los que la maestra piensa y dice, y lo que hace en el aula.

No obstante que la maestra mostró un cambio en sus concepciones, no está exenta de algunas contradicciones, puesto que insiste en la necesidad de trabajar con requisitos prealfabetizadores y expone alguna inseguridad con relación a trabajar con el enfoque comunicativo y funcional. Esta inseguridad, y hasta cierto punto resistencia, la justifica con supuestos problemas o deficiencias de los niños:

“Los niños tienen que aprender bien la lengua escrita y reflexionar [sobre ella], pero los alumnos lo ven como una tarea que les van a calificar... como son pequeños, no aguantan tanto tiempo escribiendo y reflexionando, se aburren, por eso es que hay que tenerles actividades diferentes que pueden ayudar a que escriban bien como dibujar, hacer bolitas de papel. En el papel [lo que ha leído] es todo bien bonito, pero a la hora de la hora, los niños vienen con muchos problemas de su casa, y me parece difícil que el método comunicativo y funcional haga que escriban y lean como dicen [las lecturas]” (Entrevista 5).

Lo que la maestra expresa, es una clara muestra de que la apropiación que ha hecho de los referentes teóricos que sustentan el enfoque comunicativo, si bien han propiciado algunos cambios en su práctica, está colmada de nuevas significaciones que construye a partir de las condiciones particulares e históricas en las que trabaja, circunstancia que como dice Espinosa (2006), provoca que dichos significados puedan diferir y hasta oponerse a sus significados originales.

Es decir, lo que hace la maestra en la práctica, no es producto meramente personal, no es producto de lo que ella “dice”, sino que es el resultado de la dialogicidad con las palabras de otros. Estas voces ajenas constituyen referencias con las que la palabra propia, inevitablemente “entra en interacción viva e intensa”. En palabras de Bajtin (en Espinoza, 2006: 171):

La orientación dialogística de la palabra es, seguramente, un fenómeno de toda palabra. Es la orientación natural de toda palabra viva... En todas sus vías hacia el objeto, en todas sus orientaciones, la palabra se encuentra con la palabra ajena y no puede dejar de entrar en interacción viva, intensa, con ella... En todos los dominios de la vida y de la creación ideológica nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas, transmitida con diversos grados de exactitud e imparcialidad. Cuanto más intensa, diferenciada y elevada es la vida social de la colectividad que habla, tanto mayor es el peso que adquiere entre los objetos del habla la palabra ajena, el enunciado ajeno como objeto de transmisión interesada, de interpretación, e análisis, de valoración, de refutación, de apoyo, de desarrollo posterior, etcétera (Bajtin, 1989:96)

De esta forma, lo que los otros “dicen” o lo que nosotros mismos hemos dicho en el pasado, está presente continuamente en nuestra conversación y en nuestras acciones.

En este sentido, en este análisis se muestra cómo a partir del diálogo y negociación con diversas fuentes, entre ellas los aportes teóricos del diplomado, la propuesta curricular, las experiencias de enseñanza pasadas y las necesidades de los niños, la maestra construye una práctica que responde a diversas y heterogéneas demandas y condiciones en las que ésta se desarrolla. Es en este contexto que la tensión existente entre lo que la maestra “sabe y dice” y lo que hace en el aula, encuentra explicación.

3.3.1 La prioridad del aprendizaje de la convencionalidad alfabética

La propuesta curricular para la enseñanza de la lectura y escritura considera que lo conveniente, es que los niños reflexionen de manera simultánea a los usos y funciones sociales de la lengua, la convencionalidad del código gráfico. Se propone que a partir de la interacción con los textos los niños vayan comprendiendo las características de la escritura, entre éstas, el principio alfabético, la función de los signos de puntuación y la separación de las palabras con espacios en blanco (SEP, 2002:8). Y continúa aclarando la idea:

Aprender a escribir requiere del niño no solamente el trazado de letras, sino la conciencia de que lo que se dice puede ponerse por escrito. Conforme el niño adquiera esta conciencia, logrará comprender las formas y las reglas de la escritura (SEP, 2002: 9).

Hay que propiciar que le niño escriba mucho y con diferentes propósitos para que vaya mejorando el trazo de las letras y su redacción de manera que otros puedan leer sus escritos (SEP, 2002: 14).

La docente, conociendo este planteamiento, implementó actividades de lectura y escritura basándose en el Libro para el maestro de Español Primer grado (en adelante LM) y en el Libro de Español Actividades para el alumno (en adelante LA). A través de estas actividades, la maestra ponía el acento en que los niños aprendieran la convencionalidad alfabética de la escritura, es decir, el trabajo que la maestra realizaba basándose en la propuesta de los materiales de la SEP, se revestía de nuevos usos y significados, en los que la valoración sistemática del progreso de los alumnos en la adquisición del código, era uno de los elementos centrales para asentar la calificación bimestral.

Espinosa propone el término *simultaneidad focalizada* para denominar a los usos y sentidos que imprimen los docentes a las proposiciones del PRONALEES para trabajar con la lectura y producción de textos:

Hay una simultaneidad en el sentido de que..., las maestras trabajaban en las sugerencias de lectura y producción de textos al mismo tiempo que promovían entre los niños la comprensión de las convencionalidades del sistema de escritura. Le llamo focalizada, porque aún cuando coexistían la lectura y escritura de textos con la enseñanza del sistema de escritura, la atención sistemática de las maestras sobre los progresos de los niños se concentraba diferencial y progresivamente en cada uno de esos aspectos (Espinosa, 2006: 174).

Esta circunstancia se hace patente en los siguientes comentarios de la docente, en los que muestra una especial atención y seguimiento de los avances o dificultades que tenían los niños al respecto:

La verdad es que estoy contenta, muchos de los niños que eran al principio presilábicos o silábicos, ya pasaron a otro nivel²⁵, ahorita (tercer bimestre del ciclo escolar) que los acabo de evaluar, me doy cuenta que tenemos nada más 4 silábicos, después de que no se sabían ni las vocales, ahora ya saben que las palabras tienen sílabas y escriben una letra para cada una. Y mira (la docente muestra unas hojas de dictado cinco palabras y un enunciado), todos éstos ya son silábico alfabéticos (21 alumnos) y los que ya sabes que son alfabéticos (se deduce que son 5 alumnos). A veces dudo, no te creas, por ejemplo Luisito, no sé si es presilábico o silábico o qué cosa, porque a veces como que sí pone aunque sea una bolita para cada sílaba, pero otras veces no, como que se le olvida yo creo, es el que menos ha avanzado, si no se apura... no sé si lo voy a pasar en este bimestre, ya nos tocan los exámenes y no sé (Entrevista independiente 2).

Es evidente que el dominio del código gráfico es un elemento central para que la maestra valore a sus alumnos. En otra ocasión, se pudo observar cómo la maestra proponía actividades específicas a los niños con el único propósito de ir monitoreando, de manera sistemática, los avances de los niños, los cuales registraba en un cuaderno los “niveles” que iban alcanzando los alumnos.

²⁵ La maestra se refiere a las categorías empleadas para designar a las representaciones de las hipótesis que los niños tienen respecto a la escritura.

Por otro lado, el LM reconoce que la alfabetización inicial podría extenderse al siguiente ciclo escolar puesto que algunos niños pudieran no haber consolidado la convencionalidad alfabética porque

... el proceso de alfabetización no ha concluido. Éste continuará desarrollándose durante mucho tiempo; el primer grado constituye a penas el momento inicial de la enseñanza formal del español (SEP, 2002: 205).

En el libro se continúa explicando:

... los niños habrán realizado múltiples descubrimientos y aprendizajes. Sin embargo, todavía hay muchos conocimientos que los niños tendrán que adquirir y de los que podrán apropiarse durante el periodo de vacaciones o en las primeras semanas del siguiente ciclo escolar (SEP, 2002: 205).

No obstante que la docente conoce estas consideraciones, ella espera que los niños dominen el principio alfabético al concluir el primer grado, por lo menos así lo expresó con cierta desesperación en una ocasión en que se refería a dos alumnos que no mostraban los avances que ella esperaba:

Me tiene inquieta Erika y Luisito porque están muy atrasaditos, aunque yo sé que no debería ser así porque tienen un chance de aprender a leer y escribir en segundo, pero no hay de otra, tienen que aprender aquí porque de hecho ya vino la mamá de este niño [lo señala y habla en voz más baja] a decirme que su niño no aprende, ya le dije [a la mamá] que hay que respetar el tiempo de cada uno, que unos aprenden más rápido que otros. Ya pensé... para que no se enojen los papás, voy a trabajar más con ellos con el libro de la jirafita, y es que no sé, me leen pero no me escriben.

La otra niña sí tiene posibilidades, pero es bien flojita y su mamá no la pela porque tiene otros hermanitos chiquitos, yo no sé hasta donde va alcanzar a llegar, Luisito sí

trabaja y le echa ganas, no sé, me confundo, algo deben aprender de aquí a que acabe el ciclo escolar y ya veremos ... No sé si llevármelos a segundo, bueno es que ni sé si me van a dejar a mi segundo... imagínate si los paso así y la maestra que vayan a tener no sabe ni qué onda, va a decir que no pude.(Entrevista 5).

Se puede observar que ante la relevancia que tiene la adquisición del código convencional para acreditar o no a sus alumnos, la maestra recurre al criterio secuencial y sistemático de las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura que se entretajan con la valoración positiva que tiene respecto a la continuidad que pudiera tener la alfabetización inicial en segundo grado. Podría pensarse en un distanciamiento de la metodología propuesta, sin embargo, ella toma en cuenta ambas posturas para repensar su práctica en función de las particularidades de cada alumno. Es decir, sus decisiones lejos de estar determinadas por la perspectiva sistemática y secuencial o por la del enfoque comunicativo, son decisiones situacionales en las que convergen en un diálogo complejo ambas perspectivas con las condiciones propias de cada niño.

Si bien la voz del enfoque comunicativo y funcional y la de sus experiencias alfabetizadoras anteriores están presentes en sus deliberaciones, aparece de manera importante la voz de los padres de familia. Las expectativas que los padres tienen respecto a lo que su hijo va a hacer y aprender en la escuela, son referentes importantes para la definición del trabajo del maestro y para los cambios que implementa en su actuar.

En las entrevistas, la maestra constantemente hacía referencia a la presión que ejercían sobre ella los comentarios y expectativas de los padres de familia. La exigencia que mostraban por ver avances en el aprendizaje de sus hijos era un constante referente para que la maestra revalorara su práctica y la recondujera. En este sentido, la maestra explicaba que en el mes de diciembre convocó a los padres de familia para que asistieran a una junta en la que les explicaría la nueva forma en que pensaría trabajar con sus hijos a partir del mes de enero. La maestra

consideraba que en realidad ellos no habían comprendido la propuesta y que incluso constantemente iban al salón a preguntar el sentido de las actividades que dejaba de tarea porque para ellos, los niños tenían que aprender a leer y escribir en primer grado, hecho del que no tenían evidencia.

Yo creo que algunos papás no entendieron de qué se trataba y como yo al principio sí trabajaba con planas y con cada una de las letras, yo creo que esperan que la cosa siga así, igual sí. En serio te digo que no sé hasta donde estoy haciendo bien... los papás como que me vigilan y yo me presiono un buen, tal vez debí de haber trabajado como siempre y “no problem”... les dije que podían aprender a leer y escribir hasta segundo, pero la verdad es que yo quisiera que fuera antes [risas], ya sabes, por los papás más que nada... (Entrevista independiente 2).

Desde las primeras entrevistas realizadas, la maestra refería que los alumnos tienen que “... aprender rápido a leer y escribir como quieren los papás, ya ves que los niños tienen que saber leer y escribir en diciembre; luego uno se hace mala fama de que uno no trabaja, los papás se quejan”. El que los alumnos aprendan a leer y escribir es un asunto de interés y preocupación, puesto que de ello depende la aprobación de su rol como docente, cuidar su imagen es un asunto al que le confiera gran valor y del que en gran medida depende el que logre alcanzar acuerdos con los padres de familia puesto que “si no les gusta lo que haces, pues ni te ayudan, ni te apoyan ni ponen a los hijos a hacer la tarea que les dejo”.

Es posible observar a través de los fragmentos de las entrevistas anteriores, cómo es que el saber docente en ocasiones sufre desencuentros con las voces de los diferentes sujetos e instituciones que confluyen en el hecho educativo, situación que hace que se revalore el saber y la práctica docente.

Si bien la maestra atendió de alguna manera la expectativa de los padres al darle prioridad a la adquisición del código gráfico, también implementó actividades basadas en el LM y LA en las que los niños leían y producían textos. En estas

actividades se puede observar como el saber construido se teje en un entramado complejo en el que se articulan los aportes teóricos, las voces de los padres, la propuesta curricular, los materiales editados por la SEP y las experiencias alfabetizadoras pasadas. A continuación se muestra un resumen de una clase observada (Registro de observación 5, notas de campo 5).

La clase inicia con la lectura Ricitos de Oro y los tres osos. Los niños están sentados por equipos con el LL, previamente la maestra les pidió que buscaran en el índice la página en que se encontraba el cuento. Algunos niños no lograron ubicarlo, sin embargo, la maestra les pidió a los que sí lo encontraron que ayudaran a sus compañeros a hacerlo.

La maestra tiene en su escritorio en LM abierto en la página correspondiente a la lección 15, lo lee antes de iniciar la clase.

La maestra pasa con cada uno de los equipos para cerciorarse de que todos los alumnos tengan el LL en la página correcta.

La maestra realiza la actividades para antes de leer, al leer y después de leer que sugiere el LM, sin embargo, después de haber leído el título junto con los niños, pospone la actividad de predicción basada en las ilustraciones. Continúa con el análisis alfabético del título (Notas de campo 5):

La maestra anota en el pizarrón el título del cuento: Ricitos de Oro y los tres osos.

Ma: - Este es el título del cuento que se llama... vamos a leer entre todos.

Ma y As: Ricitos de Oro y los tres osos.

Ma: Vamos a ver... me van a decir qué dice donde yo señale.

La maestra señala la primera palabra.

As: - Ricitos

Ma: - ¿Cómo sabes que dice ricitos?, haber tú Lesli.

L: - Porque dice tos maestra.

Ma: - Pasa y dinos dónde dice tos.

L pasa al pizarrón y señala tos.

Ma: ¿Está bien lo que dice Lesli?

As: - Noooooo, sííííí.

Ma: - ¿Por qué no Brandon?

B: - Por que primero dice ri.

Ma: - Tú porqué dices que sí está bien. (Señala a un alumno)

A: - Pero también dice tos Brandon., aquí (el alumno se para y señala tos) al fin.

Ma: -Al final Alex.

A: - ¡Ash! igual que mi mamá, bueno al final.

Ma: - Si aquí dice ri (señala Ri haciendo un semicírculo debajo de la sílaba) y aquí dice tos (señala tos haciendo el mismo procedimiento). ¿Qué dirá aquí? (señala ci).

As: ciiiiiii

A: No dice ci, porque ci se escribe con ssssi (traza en el aire la letra s).

M: - Bueno sí, pero esta es otra forma de decir si, es como con la de coco, ¿se acuerdan del libro de la jirafa, del coco? Esta letra se llama ce (la dibuja en el pizarrón) y se dice ssss cuando está con la i y también con la e, pero luego vemos eso. ¿Dónde dirá oro?

As: yo, yo, yo, yo. (Pasan varios niños y señalan oro)

M: - ¿Por qué dice oro?

A: - tiene o y o y rrrrr.

M: - Si así dice oro, ¿Cómo dirá oso?

A: - con o y o y sssss.

M: - Pasa a escribir.

El alumno escribe oos

As: - noooooo, primero la o y luego la sssss.

A: - ¡Ah sí! Me equivoqué. (El alumno borra y escribe oso acompañando la escritura de cada letra con su sonido) (Observación 5).

Se puede observar que la maestra deriva la lectura del título a una actividad de reflexión del código gráfico, se hace patente de nueva cuenta la prioridad que le da a este aspecto. Habiendo terminado con esta actividad, retoma las sugerencias del LM:

M: - Bueno, vean los dibujitos de su libro, ¿de qué creen que tratará el cuento? Váyanme diciendo uno por uno porque lo voy a escribir para que no se me olvide lo que me van diciendo ya sí vemos quién le atina a lo que dice.

A: - De unos osos

M: - De unos osos que qué...

A: - que tenían una casa y un bosque.

M: - ¿Tenían un bosque?

As: - Noooooo, vivían en un bosque.

M: - Voy a escribir (escribe en el pizarrón al mismo tiempo que dice lo que escribe). Unos osos tenían una casa y un bosque. Unos osos que tenían una casa y vivían en el bosque. Bueno ya está. ¿Qué más?

A: - Que eran dos grandes y un chico.

M: - ¿Por qué serían dos grandes y un chico?

As: - Eran la mamá, el papá y el hijo oso.

M: - Lo voy a anotar. Era una mamá, un papá y un hijo oso.

La maestra sigue preguntando y propiciando que los niños incluyan más información a sus respuestas. La maestra anota 5 enunciados más: Una niña les robó su comida. Iban a comer sopa. La niña les desarregló su cama. Los osos se

dieron cuenta y se enojaron. Los osos persiguieron a la niña porque se la iban a comer.

M: - Bueno, ahora sí vamos a leer. Yo leo y ustedes van señalando con su dedito donde voy leyendo, también pueden leer en voz alta si quieren.

La maestra realiza la lectura muy despacio y se aprecia que los niños la siguen con su dedo, algunos también leen en voz alta.

Al finalizar la lectura, la maestra pide a los niños que comparen lo que leyeron con las predicciones que hicieron. La maestra pregunta y los niños contestan, a las predicciones acertadas las marca con una palomita, las que no coinciden con el contenido de la lectura, las marca con un tache.

M: - ¿Unos osos tenían una casa y un bosque?

As: - Noooooo (la maestra pone tache).

M: - ¿Unos osos tenían una casa y vivían en el bosque? (Borra la palabra que)

As: - Sííííííí. (La maestra pone palomita, y así sucesivamente con cada una de las predicciones) (Observación 5)

La maestra continúa con la actividad sugerida en Tiempo de escribir. Los alumnos realizan rápidamente la actividad porque saben escribir oso, osa, osito y oro, puesto que son palabras que sistemáticamente repitieron en los dictados, planas y ejercicios al inicio del ciclo escolar, cuando la maestra trabajaba con el libro de la jirafita. No se realizaron las actividades sugeridas en el apartado de Reflexión sobre la lengua, ni las de Leer y compartir, ni Tiempo de escribir, sin embargo, se pudo apreciar que la maestra ajustó la actividad para nuevamente trabajar con la convencionalidad del código gráfico:

Ma: - En la siguiente página de su libro hay un dibujo que tiene muchos animales, unos viven en el bosque y otros en la selva. ¿Quién me dice qué animales son y dónde vive cada uno? nada más que levanten la mano, uno por uno.

A: - El oso

Ma: - Bien, el oso (la maestra anota oso) y, ¿dónde vive?

As: - el en bosque.

Ma: - Le voy a poner adelantito de oso una b, para que nos acordemos que vive en el bosque.

La maestra sigue el mismo procedimiento para cada uno de los doce animales, a los que viven en la selva les escribe adelante la letra ese.

Ma: - Ahora ustedes van a escribir en estas líneas (muestra las líneas a los alumnos) dónde vive cada animal, con mucho cuidadito, no se me vayan a equivocar. Miren aquí (señala las palabras animales de la selva) ¿qué dirá?

As: selva

M: - ¿Por qué dice selva?

As: Está la sel

A: *Aquí dice selva (señala la palabra selva)*

M: - *¿Pero nomás dice selva? ¿Cuántas palabras son selva? La maestra escribe selva en el pizarrón.*

M: - *A ver, cuéntenlas.*

As: - *unaaaaaaaaa.*

M: *¿Y aquí cuántas tengo? Señala el renglón que dice animales de la selva. Vamos a contarlas. Fíjense bien cuántas digo: animales (silencio) de (silencio) la (silencio) selva (silencio) ¿Cuántas dije?*

As: *Cuatrooo, tres.*

M: - *Cuatro, muy bien. Cuéntenlas ahora en su libro. Los alumnos cuentan las palabras señalándolas con su dedo.*

M:- *¿Sí son cuatro? Cómo sé que están escritas cuatro.*

A: - *Porque están separaditas... (Observación 5)*

M: - *Pónganse abusados ¿eh? Eso viene el examen, separar las palabras. Copien en su cuaderno los enunciados de la palomita, bueno espérense.*

La maestra borra las predicciones de los niños. Escribe los enunciados a los que les puso palomita pero sin separar las palabras.

M: - *Ahora sí, cópíenlas en el cuaderno pero fíjense bien, yo aquí las escribí sin separar las palabras, ustedes sepárenlas y escríbanlas como debe ser. Bien separaditas...*

La maestra revisa los trabajos y va anotando en un cuaderno quién logró separar las palabras o el grado en que lo hicieron...

La maestra pide a los niños, que por equipos, escriban los nombres de los animales en el lugar que les corresponde, posteriormente les pide que lean en voz alta los nombres.

El LM sugiere esta actividad como *Tiempo de escribir*, sin embargo la maestra la modifica para que sus alumnos reflexionen respecto a la separación entre palabras. Si bien, en ésta clase se puede observar la fuerte presencia de la propuesta curricular en momentos donde se utilizan imágenes para hacer predicciones para después verificarlas o descartarlas, en los que los niños siguen la lectura con su dedo; las variaciones que hace la maestra están encaminadas a que sus alumnos adquieran la convencionalidad de la lengua escrita. En el ejemplo anterior se ilustra de manera muy clara la simultaneidad focalizada a la que hace referencia Espinosa (2006).

En la entrevista posterior a la observación 5, se le preguntó a la maestra por qué había trabajado la lectura de esa manera, a lo que respondió:

Yo ya me voy dando cuenta que así los niños como que sí comprenden más la lectura, yo antes.... bueno como que no me cabía muy bien que los niños pudieran

comprender una lectura sin que supieran escribir primero, como que dejaba la comprensión para después, creía que sabiendo decir lo que estaba escrito, solitos iban a comprender, pero pues no es magia.... Uno tiene que enseñar las estrategias como dice el texto que acabo de leer de Solé, para que los niños aunque no se sepan las letras, sepan que ahí [en las lecturas] dice algo bonito o importante o útil.
(Entrevista 5)

En este momento del ciclo escolar, la maestra incorporó a su práctica estrategias de lectura en las que los alumnos se relacionaban de manera reflexiva con los textos a pesar de que algunos de ellos aún no alcanzaban la convencionalidad alfabética. Desde la perspectiva de Mercado (2002), se puede decir que éstas prácticas implementadas por la maestra se constituyeron como un saber docente útil y eficiente para lograr que los niños reconstruyeran los significados de los textos. Este nuevo saber que incorporó la docente pasó por el tamiz de la práctica, es decir, si bien las estrategias de comprensión lectora están sugeridas en el LM, su aplicación no se deriva de la misma sugerencia o de la adscripción de la docente a la metodología propuesta para la enseñanza de la lectura, sino que devienen de la comprobación en la práctica de los beneficios que provoca en el desempeño como lectores de sus alumnos.

Mercado (2002: 51) lo expone con sus palabras de la siguiente manera: "... para que un nuevo saber permanezca, requiere pasar la prueba que el maestro realiza en la práctica, en esta prueba, la actuación de los niños frente a la actividad propuesta será determinante para que las tareas emprendidas continúen y se consoliden en el trabajo docente".

Lo que al inicio de este estudio se identificó como una hibridación metodológica resultado de la combinación poco crítica que la docente hacía de los métodos alfabetizadores podría ser el antecedente de que lo que en el segundo bimestre se observó y que también se podría considerar como hibridación.

Sin embargo, para la maestra de este estudio, articular los recursos y las proposiciones de las perspectivas de los métodos de enseñanza sistemática con el enfoque comunicativo, tuvo como referencia la eficacia probada de estas perspectivas en sus experiencias. Dicha articulación se estableció a partir de un proceso dialógico entre las voces de las diferentes perspectivas metodológicas con la institución, los padres de familia, las particularidades de los alumnos y con la propia experiencia. Así mismo, en este proceso dialógico, los saberes docentes se matizaron, reestructuraron y revaloraron.

En el análisis de este caso, puede observarse el carácter procesual, dialógico, abierto e inacabado de la transformación de las prácticas de enseñanza, así como del saber docente que las sostiene. En otras palabras, la maestra reelabora su práctica constantemente, no establece estructuras de pensamiento y de acción permanentes y estáticas, la reformulación de su saber y de su hacer es una acción dialéctica en la que siempre se construyen nuevos sentidos y significados.

CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo de investigación se centró en aportar algunos elementos sobre la manera en que el saber docente se construye y a su vez, forma parte de un entramado complejo junto con la práctica. Este entramado se constituye a través de un proceso activo de producción de significados y saberes en torno a la enseñanza.

En el contenido del estudio se puede verificar cómo la docente observada reelaboró algunos saberes previos respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de los referentes teóricos que adquirió a través de un diplomado de actualización, sin embargo, aquí se sugiere que la práctica de los profesores no es reflejo de la comprensión de principios teóricos descontextualizados o de la propuesta curricular, sino son el producto de saberes construidos a partir de la resignificación y revaloración de esos elementos. De esta manera se ha arribado a las siguientes conclusiones:

- En un primer momento del estudio se evidenció una práctica docente contraria a la propuesta curricular y al enfoque comunicativo, práctica que evidenciaba un saber meramente experiencial y empírico que desfiguraba e incluso anulaba los saberes disciplinarios, curriculares y profesionales. Así mismo esta práctica se constituyó a partir de acciones de adaptación a la cultura o tradición escolar que obstaculizaban la posibilidad de que la maestra se posicionara como constructora de su propia acción docente.
- En un segundo momento se analizaron las prácticas de enseñanza y el discurso docente que mostraban ciertos cambios. Se pudo suponer que dichos cambios fueron resultado de la incorporación de referentes teóricos adquiridos por la docente en un espacio de formación; estos referentes teóricos se constituyeron como un elemento que permitía

analizar y reflexionar a la maestra sobre su propia práctica. Podría esperarse entonces, que las prácticas de enseñanza tuvieran una correlación directa con el enfoque comunicativo y con la propuesta curricular para la enseñanza de la lengua, sin embargo, se pudo observar que la docente construyó un cierto eclecticismo entre las proposiciones de los métodos de escritura tradicionales y las del enfoque comunicativo.

- El análisis de los argumentos, explicaciones y “nuevas prácticas” de la docente, evidenció la importancia que tienen las diferentes voces (desde la perspectiva de dialogicidad de Bajtin) en la constitución de las prácticas docentes. La institución escolar, los padres de familia, el desempeño de los alumnos y las propias voces provenientes del mundo académico, fueron un referente importante para que la maestra del estudio elaborara estrategias didácticas en las que se imbricaban, de manera constante las propuestas de las perspectivas teóricas. Más allá de que la maestra trabajara con una de estas perspectivas que son opuestas por sus planteamientos epistemológicos, ambas se complementaron en una integración que respondía las demandas y exigencias provenientes de las diferentes voces.
- En la integración antes mencionada, la docente construyó nuevos usos y sentidos de los recursos de ambas perspectivas, los cuales ya eran conocidos y probados por el tamiz de la experiencia. En este sentido, el estudio evidenció la importancia de la voz de la experiencia y la de la voz de los niños.
- Los cambios que realizó la maestra tanto en sus saberes como en su práctica, más que ser el resultado de las prescripciones metodológicas de una u otra perspectiva (enseñanza indirecta o sistemática de la convencionalidad alfabética), expresan un proceso de producción y

negociación de significados en el que se construyen nuevos saberes prácticos en torno a la tarea alfabetizadora.

- El análisis realizado en este estudio sugiere que independientemente del conocimiento y dominio del enfoque comunicativo y funcional que pudiera o no tener la docente, ella fue probando la pertinencia y validez de los recursos y de la propuesta metodológica para la enseñanza de la lecto-escritura. En este proceso, reconstruyó sus prácticas de enseñanza a partir de nueva información teórica, de los resultados que obtenía y de sus experiencias pasadas sin olvidar las exigencias y demandas del entorno institucional.
- El pensamiento del profesor implica un entramado intelectual en el que se combinan creencias, representaciones, experiencias y saberes, cualquier reforma curricular que quiera hacerse tanto en la educación básica como en la formación de maestros deberá atender a estos elementos.
- La alfabetización de los alumnos no sólo es condicionada por el método o metodología con el que se les enseñe a leer y escribir, en este proceso intervienen de manera definitiva otros elementos como la formación en el objeto (la lengua oral y escrita) y grado de dominio que de él tenga el docente. Es necesario que los maestros sean usuarios competentes de la lengua para que diseñen y apliquen estrategias didácticas óptimas para la enseñanza de la lengua que impriman valor al dominio del código gráfico y a la lectura.
- El logro del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos no sólo depende de las reformas curriculares ni de las políticas y cursos de actualización para los maestros, tampoco de la explicitación de un

enfoque o metodología específica. Es necesario llevar a cabo verdaderos procesos de formación en los que existan de manera explícita espacios de reflexión y socialización que permitan la evolución no sólo de los saberes docentes, sino del pensamiento de los maestros. En este sentido, es necesario que las creencias y la historia alfabetizadora de los docentes sea confrontada con otros discursos académicos, personales y con el hacer en el aula, para que de cierta manera tome distancia crítica de dichas representaciones e historias. Si los docentes logran reelaborar sus creencias y representaciones a partir de los conocimientos teóricos adquiridos, estarán en posibilidad de revisar las contradicciones de su propia práctica y de elaborar saberes que les permitan crear innovaciones curriculares o comprender las ya establecidas para dar respuesta a las expectativas de alfabetización que tienen los alumnos, los padres y la escuela como institución a partir de la introducción de cambios en sus prácticas. Estas prácticas que se constituyen como “nuevas” deberán ser analizadas y contrastadas nuevamente y de manera constante con los saberes, creencias y experiencias de otros en un proceso infinito y dialéctico de reflexión, acción y cambio.

- Cualquier tarea de innovación deberá tomar en cuenta como punto de partida las creencias, representaciones y conocimientos de los docentes, de esta manera ellos podrán confrontar el saber académico con su propia práctica y al mismo tiempo podrán establecer un compromiso con la misma innovación educativa. Lo anterior favorece la verdadera profesionalización del profesorado, en la que sería pertinente incluir la socialización de la planeación, la evaluación y la búsqueda de soluciones a problemas compartidos de la enseñanza.

- En los procesos de actualización y de implementación de reformas educativas, es necesario considerar que los maestros además de aplicar y enseñar conocimientos, también producen saberes.
- Un docente que reflexiona en la acción, sobre la acción y para la acción podrá instrumentar prácticas alfabetizadoras innovadoras en las que la misma tarea lo constituya como mediador entre la alfabetización (entendiéndola como práctica social) y los contextos escolares significativos para la misma.

ANEXOS

Anexo 1

Para evaluar particularmente la Competencia Lectora se establecen las siguientes dimensiones:

COMPETENCIA LECTORA			
PISA 2006			
DEFINICIÓN	CONTENIDO	PROCESOS	SITUACIÓN Y CONTEXTO
Es la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.	Tipo de material de lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Textos continuos que incluyen diferentes tipos de prosa como narración, exposición. • Textos discontinuos que incluyen información en forma de gráficas, listas, formularios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperación de información. • Interpretación de textos. • Reflexión y evaluación de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal. • Educativo y laboral. • Público. • Científico.

Fuente: PISA 2006 en México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México 2007, p.88

Anexo 2

TAREAS EN LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA ESCALA GLOBAL DE LECTURA, PISA 2006

Nivel/Puntaje	Tareas
5 Más de 625.61	Los estudiantes que logran el nivel 5 son capaces de realizar tareas complejas de lectura, como manejar información difícil de encontrar en textos desconocidos, mostrar una comprensión detallada de dichos textos, deducir qué información del texto es relevante para la tarea, ser capaces de evaluar con sentido crítico y construir hipótesis, basarse en conocimientos especializados y adaptar conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.
4 De 552.89 a 625.61	Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas de lectura difíciles, tales como localizar información oculta, abordar ambigüedades y evaluar un texto con sentido crítico.
3 De 480.18 a 552.89	Los estudiantes que alcanzan el Nivel 3 son capaces de realizar tareas de lectura de complejidad moderada, como localizar múltiples informaciones, establecer nexos entre distintas partes de un texto y relacionar el texto con conocimientos de la vida diaria.
2 De 407.47 a 480.18	Los estudiantes que alcanzan en Nivel 2 son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo.
1 De 334.75 a 407.47	Los estudiantes que se encuentran en este nivel sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas, como localizar un único elemento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una relación sencilla con el conocimiento cotidiano.

Fuente: *PISA 2006 en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 1ª edición, México 2007, p.88

Anexo 3

**NIVELES DE LOGRO
ENLACE 2006, 2007 Y 2008**

NIVEL	CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS
Insuficiente	Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
Elemental	Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
Bueno:	Muestra un nivel dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.
Excelente:	Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

Fuente: http://www.calidadeducativa.org/congreso2008/memoria/enlace_basica.ppt Diapositiva 14..

Anexo 4

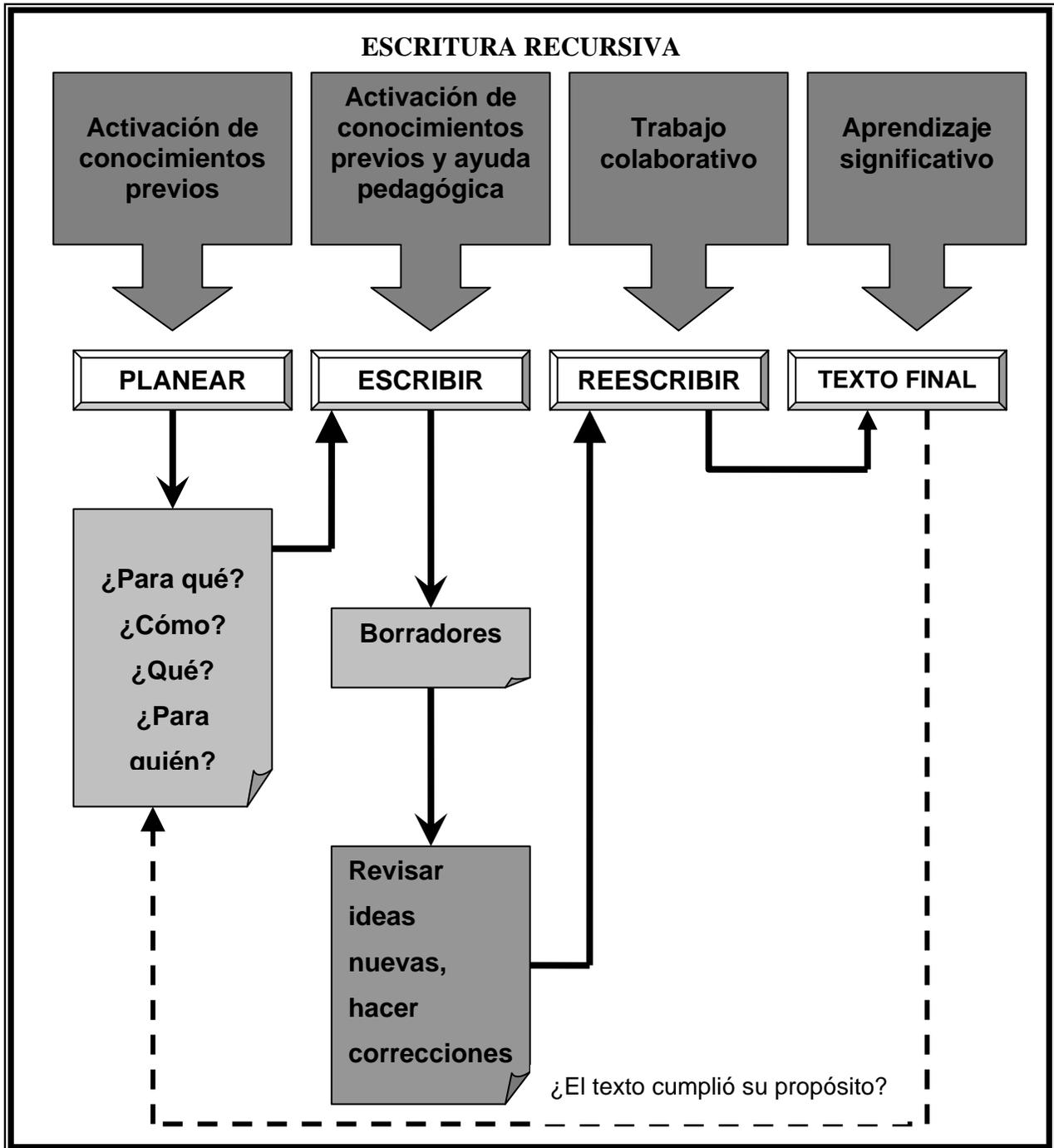
**ENLACE BÁSICA
RESULTADOS 2006,2007 Y 2008
ESPAÑOL**

GLOBAL

GRADO	ENTIDAD	AÑO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS
3°	NACIONAL	2006	21.2	48.5	28.3	2.0	1,852,158
		2007	20.3	48.1	28.4	3.3	1,979,746
		2008	19.6	42.7	32.7	4.9	2,023,253
4°	NACIONAL	2006	21.0	60.3	16.7	2.0	1,871,487
		2007	21.9	56.3	18.9	3.0	1,958,373
		2008	26.0	45.3	25.0	3.7	2,022,508
5°	NACIONAL	2006	19.6	62.1	17.1	1.2	1,883,495
		2008	17.1	54.9	24.6	3.4	2,009,093
6°	NACIONAL	2006	20.8	61.4	16.4	1.5	1,830,991
		2007	18.8	59.8	18.9	2.5	1,973,453
		2008	20.6	51.8	24.3	3.3	2,012,881
GLOBAL	NACIONAL	2006	20.7	58.1	19.6	1.7	7,438,131
		2007	20.1	55.3	21.8	2.8	7,930,962
		2008	20.8	48.7	26.7	3.8	8,067,735

Fuente: http://www.calidadeducativa.org/congreso2008/memoria/enlace_basica.ppt Diapositiva 7.

Anexo 5



Diseño de la autora

Anexo 6

A partir de las aportaciones de Young (1992) al campo del análisis del discurso en el aula, se presenta un cuadro que concentra de manera comparativa, el tipo de preguntas que la maestra elabora en la ejecución de sus clases.

PREGUNTAS REALIZADAS POR LA DOCENTE		
TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO	INTERACCIONES IDENTIFICADAS EN CINCO SESIONES OBSERVADAS
DE RESPUESTA CORTA	<p>M: - <i>Vamos a contar las letras que tiene cada palabra. (I)</i> <i>(La maestra va señalando las letras de la palabra avión)</i> M y As: - <i>uno, dos, tres, cuatro, cinco. (R)</i> M: - <i>¿Cuántas contamos? (I)</i> As: - <i>cinco (R)</i> M: - <i>Cinco (E) Cópienla en su cuaderno... y ya saben ¿no?</i> <i>Cada letra en un... (I)</i> As: - <i>cuadrito (R)</i> M: - <i>Conste ¿eh? Porque luego se les olvida (E)</i> <i>Se repite la secuencia con las palabras arco, araña, alas y aro.</i> <i>(Registro de observación 1)</i></p>	6
DE ÚNICA RESPUESTA O RESPUESTA CORRECTA	<p>M: - <i>Vamos a escribir los nombres de los objetos que ven en el salón para que veamos qué letras de las vocales tienen. (I)</i> <i>(la maestra va señalando varios de ellos)</i> A: - <i>lápiz (R)</i> <i>La maestra escribe la palabra lápiz en el pizarrón.</i> M: - <i>Lápiz (E). ¿Cuántas as tiene lápiz Miguelito? (I)</i> Miguelito: - <i>dos (R)</i> M: - <i>¿Dos? Yo nomás veo una (E) ¿Dónde Erika? (I)</i> E: - <i>La de la bolita y el palito (R).</i> <i>(desde su lugar)</i> M: - <i>¿Ves Miguelito? (E)</i> <i>(Registro de observación 2)</i></p>	9
DE ADIVINANZA	<p>M: - <i>Como todos tenemos un... (I)</i> A: <i>(silencio) (R)</i> M: - <i>Todos tenemos un... ¿un qué? Nuestros papás así nos dicen. Un... (I)</i> As: <i>hijo, Susana, apodo, Luisito (R)</i> <i>(simultáneamente)</i> M: <i>Haber Susana y Luisito, si así sus papás les dicen, entonces Susana y Luisito es un... (i)</i> As: - <i>Nombre, hijo, (R)</i> M: - <i>¡Claro, son nombres! (E)</i> <i>(Registro de observación 3)</i></p>	3

PREGUNTAS REALIZADAS POR LA DOCENTE		
TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO	INTERACCIONES IDENTIFICADAS EN CINCO SESIONES OBSERVADAS
REITERATIVAS	<p>M: -Pasa Ana Luz, ven, escribe el número tres ¿Cómo va el número tres?</p> <p>Ana Luz escribe E tres.</p> <p>M: -¿Qué notan de raro en el tres?</p> <p>A: - Está para el otro lado.</p> <p>M: - A ver Anita, escribe bien el tres.</p> <p>Ana Luz escribe 3.</p> <p>M: - Muy bien, acuérdense, va para el otro lado, sino, como dice Emiliano, parece E, acuérdense como se escribe la E, pero al revés.</p> <p>La maestra escribe en el pizarrón 3 y E.</p> <p>M: ¿Qué es esto? Señala 3</p> <p>As: - Treees</p> <p>M: - ¿Qué es esto? Señala E</p> <p>As: - eeeeeee</p> <p>M: - Pero e ¿Qué? Mayúscula o minúscula.</p> <p>As: - Mayúscula</p> <p>M: - Mayúscula. Otra vez. ¿Qué es esto?</p> <p>As: - Treees.</p> <p>La maestra señala y los niños responden</p> <p>As: - eeeee mayúscula.</p> <p>As: - Treeees.</p> <p>As: - eeeee mayúscula.</p> <p>La maestra dibuja en el pizarrón tres manzanas.</p> <p>M: - ¿Qué es esto? ¿Cómo se escribe?</p> <p>As: - tres manzanas. Con tres.</p> <p>Pasa Anita y escribe el tres.</p> <p>Anita escribe 3 mas. La maestra borra las letras mas.</p> <p>M: Erika ¿Con qué se escribe tu nombre? Pasa a escribir al pizarrón porfa.</p> <p>Erika pasa y escribe Erika. La maestra borra las letras rika.</p> <p>M: - ¿Ya quedó claro para todos?</p> <p>As:- siiiiiiiiiiii.</p> <p>(Registro de observación 1)</p>	3

PREGUNTAS REALIZADAS POR LA DOCENTE		
TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO	INTERACCIONES IDENTIFICADAS EN CINCO SESIONES OBSERVADAS
REFERIDAS A UNA ILUSTRACIÓN	<p><i>La maestra reparte copias fotostáticas de un ejercicio. En la hoja hay el dibujo de un cofre con algunos objetos (arco, avión, alas, aro, araña)</i></p> <p><i>M: ¿Cómo se llama este dibujo que está aquí al principio? Véanlo en su hoja ustedes.</i></p> <p><i>As: - arco</i></p> <p><i>M: - arco, ese arco aquí lo voy a dibujar (dibuja en el pizarrón el arco)</i></p> <p><i>A: - Pero eso parece una puerta maestra</i></p> <p><i>M: - el primero se llama arco, ustedes tienen que escribir la palabra en la línea que indica la flechita.</i></p> <p><i>As: - aaaaa...</i></p> <p><i>M: - aaarco, porque ése es un arco. Luego viene otro dibujo donde está el avioncito (dibuja en el pizarrón el avión y escribe la palabra avión en una línea consecutiva al dibujo) Avión lleva acento en la o ¿sí?</i></p> <p><i>A: - Pero ahí escribe alas.</i></p> <p><i>M: - No, mira, escribe avión donde te dije y las alas aquí.</i></p> <p><i>M: - ¿Cómo se llama esto que está aquí en medio? (dibuja unas alas en el pizarrón) algo así como con muchas plumitas</i></p> <p><i>A: - Un ave</i></p> <p><i>M: - No Donovan, es un ala.</i></p> <p><i>As: - ala</i></p> <p><i>M: - Se llama aaaaaala (escribe la palabra). Vayan viendo ustedes si lo escribieron correctamente ¿sí?</i></p> <p><i>(Registro de observación 1)</i></p>	2
DE RESPUESTA QUE IMPLICA UNA INFERENCIA	No se observaron	0
DE RESPUESTA QUE IMPLICA LA ANTICIPACIÓN	No se observaron	0
ABIERTAS	No se observaron	0

BIBLIOGRAFÍA

Allal, L. (2000). *Regulación Metacognitiva de la escritura en el aula* en A. Camps y M. Milian, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.

Alvarado, Mónica y Sofía Vernon (2004). *Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad* en Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (Coords). *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*. SM de Ediciones, México, pp.227-276.

Añorve, R. Gabriela (2006). *El impacto de la formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura*. Tesis de Maestría. UPN, México

Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.

Candela, Antonia (1999). *Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-diciembre, col. 4, núm. 8, pp. 273-298, México.

Caassany, Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.

----- (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós,

Cerdá M., Alma Dea (2001). *Nosotros los maestros. Concepción de los docentes sobre su quehacer*. México, UPN.

Contín, Silvia (2006). *La formación continua de los docentes alfabetizadores*. Tesis Doctoral. Universitat autònoma de Barcelona.

Contreras, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Argentina, Homo Sapiens.

DGENAM, (2002). *Programa del Diplomado "El enfoque comunicativo en la enseñanza del español en la escuela primaria"*. México, Dirección General de educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal.

Dijk, Teun A. van (1996) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México, Paidós.

Espinosa, Epifanio (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas*. Tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México.

Ferreiro, Emilia (1997). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización* en E. Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, pp.14-29.

----- y Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Paidós.

Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

Gómez, Nashiki Antonio (2008). *La práctica docente y el fomento de la lectura en colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, vol.13, núm. 39, 1017-1053.

Gómez P., Margarita (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México, Secretaría de Educación Pública.

----- (1995). *La lectura en la escuela*. México, Secretaría de Educación Pública.

----- (1999). *PRONALEES*. Año 5, Núm. 1, enero-marzo. Unidad Coordinadora del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, México.

INEE (2007). *PISA 2006 en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.

Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Jorba Jaime, et. al. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, Síntesis.

Kaufmann, Ana María (1998). *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires, Aula XXI.

Lawn Martin, Jenny Ozga (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Colección educación y conocimiento. Barcelona, Pomares.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lomas, Carlos (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós.

Mercado, Ruth (1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. Infancia y aprendizaje, núm. 55, 59-72.

----- (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México, Fondo de Cultura Económica.

Naranjo, Gabriela y Antonia Candela (2006). *Ciencias Naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-septiembre de 2006, vol. 11, núm. 30, 821-845, México.

Pérez Gómez, A. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático* en F. Alfieri, J: M: Álvarez Méndez y F. Álvarez Uria, *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

----- (1984). *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Sevilla, Díada.

Porlán, R. y Ana Rivero (1988). *El conocimiento de los profesores*. Serie Fundamentos No. 9, Colección Investigación y enseñanza. Sevilla, Díada.

Rockwell, Elsie (1986). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Revista enfoques, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, pp. 29-56.

----- (1995). *En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas* en E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura económica, pp.198-222.

Ruiz, Iglesias Magalys (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México, Instituto Politécnico Nacional.

Serrano, José Antonio (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación, Madrid, Paidós.

SEP (1993). *Plan de estudios. Educación primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.

----- (1995). *Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México, Secretaría de Educación Pública.

----- (2000). *Programas de estudio de español. Educación Primaria*. México, Secretaría de Educación Pública.

----- (2002). *Libro para el maestro. Español Primer grado*. México, Secretaría de Educación Pública.

----- (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. Cuadernos de discusión 1*. México, Secretaría de Educación Pública.

Solé, Isabel (1987). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona, CEAC.

----- Isabel (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

Stenhouse, L. (1991). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Tardiff, Maurice (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, Nancea.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, ICE.

Teberosky, A. (1997) *Primero escribir. Escribir en primero en Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 20, pp.34-40.

Tlaseca, M. (1997). *El saber de los maestros en la formación docente*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Vernon, Sofía A. (2004). *¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra* en Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (Coords). *Aprender y enseñar lengua escrita en la escuela*, SM de Ediciones, México, pp. 19-40.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

Ynclán, Gabriela (comp.) (1997). *Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden*. En Una historia sin fin, crear y recrear un texto. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

Young, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

Gramática generativa. Disponible en http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/recorrido-historico/-la-lingueistica-del-siglo-xx/la_gramatica_generativa_chomsk.php?page=2 (6 de enero de 2008)

SEP (2008). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Disponible en http://www.calidadeducativa.org/congreso2008/memoria/enlace_basica.ppt (7 de julio de 2008).

----- (1997). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Disponible en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm> (9 de enero de 2008)

Rivas Flores J., et. al. (2000). *El trabajo de los docentes de secundaria: Estudio biográfico de su cultura profesional*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, núm. 39, 133-146. Disponible en <http://www.hum619.uma.es/Publicaciones.htm> (4 de octubre de 2007)