



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

EL USO DE LOS MATERIALES IMPRESOS EN LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL

DIANA NOHEMÍ CÁMARA CHAN

DIRECTOR DE TESIS:

DR. IGNACIO PECH TZAB

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2017**



**GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

**EL USO DE LOS MATERIALES IMPRESOS EN
LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL**

DIANA NOHEMÍ CÁMARA CHAN

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

DIRECTOR DE TESIS:

DR. IGNACIO PECH TZAB

**MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2017**



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

Mérida, Yuc., 16 de mayo de 2017.

DIANA NOHEMI CAMARA CHAN.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**EL USO DE LOS MATERIALES IMPRESOS
EN LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL.**

Presentada para optar al grado de **Maestra en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Dr. Ignacio Pech Tzab** y aprobada por los lectores, **Mtra. Lourdes del Rosario de Fátima Espadas Ceballos, Mtra. María del Pilar Loroño Maldonado y Mtro. Macedonio Martín Hú**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 31-A
MÉRIDA

DEDICATORIAS

A Dios, quien me ha permitido vivir, me ha dado salud y el entusiasmo para superarme profesionalmente.

Dedico con mucho cariño este trabajo a mis padres quienes me enseñaron el camino de la docencia y desde siempre han confiado en mi capacidad, por su apoyo y empuje brindado en el rudo camino por acabar la tesis.

A mi esposo, compañero de vida y de estudios y a mi hermosa hija por quien han valido la pena los esfuerzos realizados.

Agradezco de todo corazón a mi asesor de tesis, por todos los años en que me brindó su asesoría, por la sabiduría que me compartió durante la dirección de la tesis, por la confianza que depositó en mí y haberme insistido en concluir la tesis en los momentos en los que me di por vencida. Muchas gracias Dr. Ignacio Pech Tzab.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL

1.1 La adopción del enfoque por competencias en la RIEB.....	4
1.2 Definiendo el concepto competencia.....	7
1.3 El enfoque por competencias en la asignatura de español.....	9
1.4 Los proyectos didácticos como modalidad de trabajo en español.....	13
1.5 Los proyectos didácticos en los libros de texto.....	17
1.6 Los ámbitos establecen diferencias entre los proyectos.....	19

CAPÍTULO 2. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Antecedentes.....	23
2.2 Descripción de la problemática.....	27
2.3 Justificación.....	31
2.4 Preguntas de investigación.....	34
2.5 Objetivos.....	34
2.6 Delimitación de la investigación.....	35
2.7 El currículum por competencias analizado desde un ámbito práctico.....	37
2.8 La investigación etnográfica.....	40

CAPÍTULO 3. EL LIBRO DE TEXTO EN LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS

3.1 La confusión epistemológica ¿Contenidos o aprendizajes- esperados?.....	44
3.2 El uso del libro de texto.....	47
3.3 La interculturalidad en los proyectos.....	51
3.3.1 La interculturalidad en los proyectos: Una experiencia práctica.....	53
3.4 Implicaciones en el trabajo de poemas con un enfoque intercultural.....	56
3.5 La memorización en la elaboración del producto final.....	61

CAPÍTULO 4. LOS MATERIALES IMPRESOS: LOS LIBROS DEL RINCÓN Y TEXTOS DE INTERNET

4.1 El uso de los libros del Rincón.....	65
4.1.1 La planificación para el uso de los libros del Rincón.....	66
4.1.2 El uso de los libros del rincón para la comprensión lectora.....	69
4.1.3 Dificultades contextuales para adquirir el hábito de la lectura.....	73
4.1.4 Leer para aprender.....	75
4.2 Los textos de internet.....	77
4.2.1 La influencia del contexto en el uso de las TICS.....	77
4.2.2 El papel del docente en la búsqueda de información en Internet.....	81
CONCLUSIONES.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS.....	100

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la finalidad de contribuir a comprender el contexto de la implementación del enfoque por competencias en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) de manera general y en particular, respecto a las modificaciones realizadas a nivel curricular en la asignatura de español que implicaría algunos cambios en el uso del libro de texto y los materiales impresos repercutiendo desde lo prescrito, en las formas de realizar la práctica.

Las preguntas y objetivos de la investigación se orientan hacia el reconocimiento, descripción e interpretación de las concepciones de la docente acerca del trabajo por proyectos y del uso de los materiales impresos en esta modalidad, lo que permite reconocer y comprender las dificultades presentadas, favoreciendo la mejora de su propia práctica al docente lector.

En el capítulo 1 se presenta un panorama acerca de los diferentes acuerdos internacionales y nacionales que dieron como resultado la adopción del enfoque por competencias en la educación básica del Sistema Educativo en México asimismo, con base en diversos autores se define el concepto de competencia, se muestra la manera en que este enfoque modifica la organización de la asignatura de español para la educación primaria además, se explica la modalidad por proyectos y su repercusión en el libro de texto así como el uso de los materiales impresos desde la prescripción.

En el capítulo 2 se describe el planteamiento del problema en el que se muestran algunas investigaciones que anteceden la presente, en donde se rescatan

algunas concepciones de los docentes acerca de la RIEB y sus opiniones sobre el libro de texto. En este apartado se describe la situación problemática, la justificación, las preguntas y objetivos de investigación así como se aborda el proceso de investigación etnográfica realizado.

En el capítulo 3 se presenta la descripción e interpretación detallada acerca del uso dado al libro de texto durante los proyectos, el enfoque intercultural del ámbito de literatura y la elaboración del producto final a partir del libro de texto. Lo anterior analizado conforme a las concepciones de la docente y el uso dado a este material en la práctica así como las dificultades identificadas.

En el capítulo 4 se analiza acerca del uso dado a los materiales impresos: Libros del Rincón y textos de Internet. Acerca de los libros del Rincón, se identifica la importancia de la planificación, del uso para favorecer la comprensión lectora y las dificultades contextuales que influyen para adquirir el hábito de la lectura. Respecto a los textos de internet, se describe y analiza la influencia del contexto en el uso de las TICs y el papel de la docente en la búsqueda de información en Internet.

En las conclusiones, se exponen los principales hallazgos de la investigación entre las que destacan la poca comprensión de algunos conceptos y sugerencias de la RIEB por lo que su práctica se aleja de lo que se sugiere, el uso predominante del libro de texto en la práctica, la ausencia de análisis de los contenidos presentados en el libro, así como la falta de conocimiento de la docente acerca del propósito intercultural de la asignatura de español.

Respecto a los materiales impresos, en el uso de los libros del Rincón se identificó la importancia de la planificación respecto a este recurso y se evidenció el uso de estrategias para favorecer la comprensión lectora. Acerca de la información de Internet, se reconoció la importancia del contexto socioeconómico en el uso de las TICs y la manera en que incide en la práctica, asimismo se evidenció la necesidad de desarrollar la competencia de búsqueda y selección de información en Internet.

Esta investigación proporciona información acerca de la realidad acontecida en un aula pero cuyas necesidades y dificultades presentadas son compartidas por docentes de diferentes contextos, por lo que este trabajo sienta las bases para futuros estudios acerca de lo acontecido con el uso de los materiales impresos en los proyectos conforme a un enfoque por competencias.

Deja constancia de la posible mejora de lo que se aprende en el aula a través de un análisis permanente de lo que se hace en la práctica y que existe la posibilidad de mejora en una perspectiva abierta, colectiva, reflexiva acerca de las formas como se retoman las modificaciones que se le hace al currículum y la necesidad de involucrar más a los agentes directos que las aplican. Mientras más estén involucrados los docentes en estos cambios, se esperan mejores prácticas que se acerquen a la reforma educativa que se pretenda: es un ir de abajo hacia arriba, no de arriba hacia abajo.

CAPÍTULO 1 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL

1.1 La adopción del enfoque por competencias en la RIEB

Actualmente en México se han reformado los currícula de todos los niveles educativos, los planes y los programas con los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje han sido replanteados con el objetivo de incorporar el enfoque por competencias. En primaria la generalización de la RIEB inició en 2009 con la incorporación de los primeros y sextos grados, para guiar el trabajo docente se editó el plan y los programas respectivos, más adelante en 2011, se presentó un plan reformulado y se reeditaron los programas para los seis grados, cabe señalar que en ambas ediciones se observa la presencia de las competencias para la vida y las comunicativas para la asignatura de español.

Es importante analizar la manera en que la integración del enfoque por competencias en el plan y los programas de estudio 2011 deriva en la sugerencia de trabajar mediante proyectos didácticos ya que se encontró una estrecha relación entre ambas propuestas. Gimeno (2009) reconoce que en la adopción del enfoque por competencias a nivel mundial influyeron dos visiones: la humanista y la económica.

En la visión humanista se destacan los informes presentados por la UNESCO como “La educación encierra un tesoro” de Jacques Delors y “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Edgar Morín cuyas aportaciones fueron utilizadas por la RIEB como los sustentos filosóficos de dicha reforma ya que los extractos de sus informes fueron incorporados en los materiales utilizados por los docentes en su capacitación.

A través de las aportaciones filosóficas de Delors y Morin se justificó la necesidad de llevar a cabo una reforma que tuviera como objetivo ajustar la educación a los requerimientos de la sociedad actual, asimismo en el plan y los programas 2011 se retomaron algunas ideas de estos autores como los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser; y en general, aprender a aprender que puede apreciarse en la narrativa de los programas, en particular en la asignatura de español, pero “estos informes propician la reflexión sobre las deficiencias de los sistemas educativos, aportando sugerencias que pretenden orientar hacia soluciones pero que se quedan en un plano filosófico sin aterrizar en propuestas concretas para la práctica educativa”. (Gimeno, 2009:20)

En las últimas décadas han adquirido mayor relevancia los informes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que a través de la prueba PISA, mide las competencias lectoras, matemáticas y científicas de los jóvenes de 15 años, se aplica cada tres años y a partir de los resultados obtenidos se establecen comparaciones entre los países, situándolos en un listado en el que se aprecian los mejores y los peores sitios en la escala, en estas pruebas México ha sido ubicado en los niveles inferiores haciendo suponer que la situación educativa en el país es deficiente, sobre todo porque estos organismos cuentan con el apoyo de los medios de comunicación que se encargan de la difusión masiva de los resultados.

En 2002, la OCDE, a través del proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) se encargó de definir algunas competencias claves con la finalidad de integrarlas al proyecto PISA, la intervención de este organismo contribuyó de manera significativa a trasladarlas al ámbito educativo, ya que con base en los resultados obtenidos en sus informes, México se comprometió a reformar sus currícula con el propósito de incorporar el enfoque por competencias y de esta manera, contar en un mismo parámetro de calidad en la educación entre las naciones.

Así, los informes de la UNESCO y de la OCDE han contribuido a que se generalice la idea de que el enfoque por competencias es la salvación a los bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas; por lo anterior, a nivel nacional se llevaron a cabo diversos acuerdos con la finalidad de renovar los planes, programas y materiales educativos de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), estableciendo la adopción del enfoque por competencias.

En los objetivos señalados en el Programa Sectorial de la Educación (Prosedu), como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se planteó llevar a cabo una reforma educativa, en este documento se estableció que “los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos”. (SEP, 2007: 11)

Asimismo, se suscribió el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en el que las autoridades federales y locales se comprometieron con la transformación del sistema educativo nacional destacando la necesidad de que los niños y jóvenes logren los estándares de calidad en su aprendizaje, asimismo se retoma en el discurso que los alumnos adquieran y desarrollen la capacidad de aprender a aprender, la formación ciudadana, el fomento de valores a partir de los enfoques de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, en la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita el 15 de mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se comprometieron a llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, así como a evaluar a los docentes y directivos.

Estas alianzas, acuerdos y políticas dieron cabida a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), obedeciendo a los compromisos adquiridos con los organismos internacionales y en México, por los distintos niveles de gobierno. A

partir de entonces se reformaron los planes, programas y libros de texto gratuito estableciendo el enfoque por competencias para todo el esquema básico, que comprende institucionalmente preescolar, primaria y secundaria. Desde esta perspectiva, es importante acercarse a la definición de competencia por ser el eje organizativo del plan y los programas de la educación primaria, siendo el interés de esta investigación la asignatura de español.

1.2 Definiendo el concepto competencia

El concepto competencia cuenta con múltiples significados y usos, en el ámbito educativo ha sido de gran influencia la definición presentada por el proyecto DeSeCo de la OCDE que la define como:

La capacidad para realizar una tarea o actividad que responda a exigencias diversas, estableciendo que cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (OCDE, 2002: 8)

Al respecto, Díaz (2006) reconoce que no resulta fácil aceptar una conceptualización de la palabra competencias identificando tres elementos comunes en las distintas definiciones: Se requiere del conocimiento de una información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción en situaciones inéditas. Por su parte; el plan de estudios 2011 retoma estos tres elementos y los incluye en su definición de competencias como “la capacidad de dar respuesta a diversas situaciones, para lo cual se requiere un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011: 33).

Una crítica que hacen diversos autores a este concepto es que no existe claridad acerca de cuáles son las competencias para lograr formar un ser humano pleno, capaz y competitivo es decir, no se tiene clara la meta educativa. Díaz (2006)

señala que no es fácil establecer una clasificación u organización de las competencias ya que su aplicación en la educación data de pocos años, por lo que no hay un planteamiento sólido al respecto originando que en las diversas propuestas elaboradas cada autor o programa genere las denominaciones que considere pertinentes así, en la RIEB se establecen unas competencias que no necesariamente se corresponden a las propuestas en otras naciones.

De acuerdo con el programa 2011, las competencias comunicativas contribuyen a las competencias para la vida, sin embargo, ambas resultan demasiado generales para organizar los aprendizajes que deben adquirirse en la asignatura de español, por lo que se decidió establecer unos indicadores de logro denominados aprendizajes esperados, “que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y evaluación en el aula”. (SEP, 2011: 33) De esta manera, el docente no emplea directamente las competencias para planificar sus clases, los aprendizajes esperados son su referente práctico, lo cual le permite contar con indicadores de logro más específicos. Al respecto, se reconoce que:

El grado de generalidad de las competencias impide que orienten la formulación del plan, menciona que en algunas ocasiones esta situación se intenta resolver colocando algunos indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero los indicadores de desempeño, perfectamente aceptados en el análisis de tareas o claramente aplicados en la “teoría de objetivos conductuales”, significan un retroceso en el empleo del enfoque por competencias. (Díaz-Barriga, 2006: 23)

De esta manera, Díaz Barriga (2006) evidencia que con el desglose de indicadores en los programas, se regresa a los años cincuenta del siglo pasado, al vincular estos indicadores con la teoría de objetivos conductuales, por lo que señala que será necesario aclarar su aportación al campo de la teoría curricular, esta necesidad también la reconoce Perrenoud (1999) al expresar que el lenguaje de las

competencias es un “traje nuevo” con el que se visten las facultades de la inteligencia y saberes enseñados desde siempre.

1.3 El enfoque por competencias en la asignatura de español

Para Tobón (2006), las competencias no tienen la capacidad para determinar cómo debe realizarse el proceso instructivo, la concepción curricular y las estrategias a desarrollar, por el contrario, encuentra que su aportación a la educación es la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes para lograr desempeños en los alumnos, la construcción de programas conforme a requerimientos sociales y laborales, así como la inserción de indicadores y estándares de calidad en la educación.

Bajo esta perspectiva, las competencias “son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo”(Tobón, 2006:1) Como puede observarse, en esta definición se señala el límite que las competencias tienen como un enfoque, su falta de sustento pedagógico ha sido criticada, sobre todo cuando se ha pretendido presentar como una innovación, siendo que sólo tiene la capacidad para modificar ciertos aspectos del proceso educativo, por lo que su desarrollo bajo un enfoque por competencias ha debido proponerse recurriendo a prácticas que ya se han llevado a cabo en la escuela.

Ahora bien, para la asignatura de español se buscó la organización que más se apegara a los propósitos del logro de competencias, estructurándose con base en las prácticas sociales del lenguaje al respecto, Perrenoud (2011) contribuyó de manera importante al reconocer que el desarrollo de competencias debía basarse en las prácticas sociales sugiriendo su traslado a la escuela con la complejidad que representa, ya que las competencias se forman a través de la práctica, en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados que deben recrearse en el aula.

Es de consideración reconocer que el enfoque por competencias exige que los alumnos *movilicen* sus conocimientos, entendiendo la movilización como “la integración y aplicación de los distintos saberes en situaciones concretas” (Perrenoud, 1997: 8); por lo que era necesario que la asignatura de español se planteara de manera que fuera observable la aplicación de los conocimientos por parte de los alumnos, fue así como se organizó esta asignatura en torno a las prácticas sociales del lenguaje, considerándose como el planteamiento acorde al nuevo enfoque curricular.

Se entenderá como prácticas sociales de lenguaje a la recreación en el aula de los diferentes usos que se hace del lenguaje en la vida cotidiana, en los programas estas prácticas establecen las interacciones entre los alumnos y con los textos además, son definidas como “las pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos orales y de aproximarse a su escritura”. (SEP, 2011: 24).

Algunos ejemplos de prácticas sociales del lenguaje son: la elaboración de un guion radiofónico, la puesta en marcha de una obra de teatro, la realización de una entrevista, la publicación de notas periodísticas, etc; considerando la definición presentada por el programa, se reconoce que cada práctica indica la pauta con respecto a los textos que habrán de manejarse así como la participación de los alumnos. La puesta en marcha de estas prácticas deberá concluir en la elaboración de un producto en el que los alumnos movilizarán sus saberes, por lo que el aprendizaje tendrá aplicación, lo cual busca el programa bajo el enfoque de competencias.

De acuerdo con Cassany (2003), la lengua es un instrumento que organiza el pensamiento, aporta los conocimientos y las habilidades mínimas para que las personas puedan desenvolverse en la sociedad, por lo que contribuye a la autonomía personal, asimismo reconoce que la lengua es un objeto de estudio relacionada al

dominio de un código que indicará el grado de competencia de los alumnos en tanto sepan cómo, en qué y para qué utilizarlo.

Así, en los programas se ha reconocido la importancia del dominio de la lengua, de manera que se le ha otorgado una cantidad de horas significativa sobre las demás asignaturas que conforman el currículum sin embargo, antes de la reforma de 1993 los programas estaban enfocados al dominio de la lengua como código mientras que a partir de ésta, se enfatizó que la lengua debía servir para la comunicación es decir, ser funcional.

Cabe señalar que desde el plan 1993 se sugería desarrollar las competencias comunicativas a través de los usos sociales de la lengua, sin embargo, Lerner (2004) señala que en estas prácticas el objeto de enseñanza de la asignatura de español era la lengua, es decir, se enseñaba a leer y a escribir para que los alumnos la conocieran, por lo que reconoce que el problema planteado a nivel curricular fue que no se estaba contribuyendo a la formación de lectores y escritores.

En 1993 los alumnos contaban con dos libros de texto, uno de lecturas y uno de actividades, el libro de español lecturas presentaba una variedad de lecciones que servían como punto de partida de las actividades y ejercicios. En el programa se sugerían situaciones comunicativas que el maestro podía seleccionar y llevar a cabo en el aula, muchas de éstas pretendían la recreación de los usos sociales de la lengua sin embargo, al establecerse como sugerencia, quedaba a consideración del maestro su implementación por lo que en muchos casos, éstas no se retomaban.

De igual manera, la práctica abordando los contenidos a partir de una lectura generadora¹ propiciaba el predominio del análisis de un único texto, la definición de su formato y la resolución de algunos ejercicios planteados después de darle lectura. Desde esta perspectiva, Lerner (2004) reconoce que se preparaba a los alumnos para enfrentarse a unos cuantos textos seleccionados y presentados en un libro pero

¹ Por lectura generadora se entiende a aquélla que mediante su lectura favorecía y se vinculaba estrechamente con los contenidos, ya que se organizaban en torno a éstas.

no se capacitaba para enfrentar los múltiples problemas que aparecen cuando se emplea una gran variedad de textos.

Por este motivo, la autora reconoció la necesidad de convertir a las prácticas sociales en objeto de enseñanza de la lengua considerando que su propósito en la educación básica debería ser formar e incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores y escritores, para lo cual no bastaba con enseñar a leer a partir de textos escolares sino que deberían retomarse como contenido las prácticas sociales con toda la complejidad que esto implica, permitiendo la interacción entre los alumnos con los textos, al interpretarlos, producirlos y reflexionar sobre éstos desde su uso social.

Desde esta perspectiva, es importante destacar que la sugerencia de trabajar la asignatura de español con base a las prácticas sociales del lenguaje como parte de un currículum por competencias no constituiría una innovación sino la consolidación de una propuesta que se planteó desde la reforma de 1993. La diferencia es que antes de la RIEB era labor del docente propiciar las situaciones didácticas que permitieran recrear el uso social mientras que actualmente los contenidos del programa están organizados en torno a estas prácticas sociales.

La innovación “surge de la urgencia que tienen los gobiernos por implantar nuevos conceptos, modelos y formas de trabajo sin darse el tiempo para identificar los beneficios y los límites que tienen estas propuestas sino que requieren del discurso de que se está innovando” (Díaz-Barriga, 2006:10). Así, en diversas ocasiones, se presentó a los docentes el enfoque por competencias y las prácticas sociales del lenguaje como una innovación, incluso llegando a pedir a los maestros en cursos de la RIEB, olvidar la jerga con que se trabajó en el plan anterior, con el objetivo de que fueran utilizadas únicamente las palabras de nueva incorporación.

En la asignatura de español, las prácticas sociales del lenguaje tienen dos propósitos: uno comunicativo y otro didáctico. El primero se relaciona con la necesidad comunicativa de las personas, por lo cual consideran los intereses del emisor del mensaje, la formalidad o informalidad a la que debe ajustarse el lenguaje

para que se adecue a la situación comunicativa o al receptor del mensaje, este propósito se relaciona al formato y estructura de los textos que se emplean en la comunicación.

Por otra parte, los propósitos didácticos se refieren a los contenidos relacionados con el lenguaje favorecidos a través de las prácticas sociales, para el logro de estos propósitos se destaca la función de los aprendizajes esperados, que le sirven a los docentes como indicadores de los saberes que los alumnos deberán adquirir, de igual forma, en el actual programa aparecen unos temas de reflexión que señalan los contenidos sobre los que deberá centrarse la enseñanza y el aprendizaje.

1.4 Los proyectos didácticos como modalidad de trabajo en español

La organización de la asignatura de español a través de las prácticas sociales del lenguaje clarifica los elementos que deben considerarse en la puesta en marcha de éstas: la práctica social, el tipo de texto, las competencias, los aprendizajes esperados, los temas de reflexión y las producciones. Desde el plano de la prescripción se cuenta con una organización clara de lo que se pretende lograr a través de cada práctica sin embargo requiere la adopción de una modalidad de trabajo que permita traducir los elementos prescritos en actividades que se puedan implementar en el aula.

La modalidad de trabajo adoptada en el programa de español 2011 son los proyectos didácticos entendidos como “las actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas” (SEP, 2011: 28). Como puede reconocerse, a diferencia de las tareas destinadas a abordar un contenido, los proyectos se caracterizan por interrelacionar las tareas y actividades así como los contenidos, por ello una palabra clave en su definición es la interrelación.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), el concepto proyecto implica la intención de actuar, de llevar a cabo o hacer alguna cosa. En el programa de español aparecen las prácticas sociales del lenguaje y sus elementos que habrán de desarrollarse a través de los proyectos, sin embargo, en este material no se indica su desarrollo, el desglose de las actividades que formarán parte del proyecto se aprecia en los libros de texto.

En los libros de texto se desarrollan las actividades principales que deberán llevarse a cabo como parte del proyecto, los recursos a utilizar es decir, los materiales que se utilizarán así como una autoevaluación que le servirá a los alumnos para reconocer los saberes adquiridos en el proyecto, cabe señalar que no se establece una temporalidad exacta para su desarrollo, sin embargo, a través de los diplomados sobre RIEB se ha sugerido una duración de dos semanas por cada uno.

Ahora bien, desde la prescripción se reconoce que a diferencia de otras formas del “trabajo por proyectos”, donde los alumnos pueden proponer la temática o las actividades a realizar, en los programas de español ya están establecidos los proyectos didácticos a desarrollar y las producciones asimismo, señala que los alumnos pueden seleccionar los temas de las prácticas que se pongan en marcha, de manera que en un proyecto donde se deba presentar una obra de teatro, los alumnos pueden elegir la obra con la que trabajarán así como los materiales y los lugares a utilizarse. El trabajo por proyectos en la asignatura de español se fundamenta en:

- Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales. (SEP: 2011:28)

En estos fundamentos se identifica que esta modalidad favorece una enseñanza situada “en el que todo conocimiento (...) puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada” (Díaz, 2006:20). El trabajo por proyectos favorece un aprendizaje situado en tanto parte y se desarrolla con base al uso social de la lectura y la escritura trasladada a las aulas.

En las actividades que forman parte de los proyectos se pide a los alumnos la consulta de diversas fuentes de información y la utilización de textos de diversos géneros, asimismo se proponen actividades en las que los alumnos deben ajustar su escritura a los formatos que se relacionan con la práctica social que se está trabajando, se recomienda la elaboración de borradores, incluso hay proyectos que exigen un trabajo arduo de consulta y producción de textos. Es por ello que:

El trabajo por proyectos didácticos permite a los alumnos acercarse gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, ya que en cada momento se requiere que movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianeidad escolar, de tal forma que aprenden a hacer haciendo. (SEP, 2011: 28)

A través de las actividades los alumnos reconocerán la funcionalidad de sus textos ya que la socialización forma parte importante del trabajo por proyectos, asimismo se establece que los productos elaborados se dirijan a interlocutores reales sugiriendo en algunos casos que los destinatarios sean los compañeros de clase, de la escuela, los padres de familia o bien, la sociedad en general ya que “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas”. (Díaz, 2006: 30)

Una ventaja que se discursa en el programa acerca del trabajo por proyectos es que “los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza, ya que en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características de

las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2011: 28). En la vida cotidiana el lenguaje se emplea para comunicarse con otras personas, es por ello que al trasladar estas prácticas cotidianas a las aulas, las actividades de expresión oral, lectura y escritura debe propiciar el intercambio entre los alumnos.

Desde una perspectiva sociocultural, César Coll (1996) reconoce que la interacción entre iguales ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje “en todo su valor instrumental” es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias y el lenguaje propio para guiar la de sus compañeros así como a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones.

Como se aprecia, desde esta perspectiva vigotskyana, el lenguaje en primer momento se utiliza para influir en las acciones de los demás hasta lograr emplearlo para conducir las acciones propias, por este motivo los proyectos, al favorecer el intercambio entre los alumnos, al mismo tiempo permite el desarrollo del lenguaje en la regulación del pensamiento y las acciones.

El trabajo por proyectos pretende estimular situaciones cooperativas, en la que los alumnos se involucren al contribuir en las tareas diversificadas que forman parte de las actividades y que permiten a los alumnos colaborar en las que constituyan sus fortalezas para que, con la cooperación de todos se logren los propósitos del proyecto. Coll (1996) señala que en una situación cooperativa los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados de manera que cada uno pueda alcanzar los objetivos sólo si los otros alcanzan los suyos, los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para los restantes con los que interactúa cooperativamente.

Sin embargo, este autor reconoce que en la práctica también pueden presentarse situaciones de competitividad en la que algunos alumnos busquen lograr los objetivos propuestos haciendo a un lado a sus compañeros, es decir, deseando que el resto del equipo no alcancen las metas establecidas; o de tipo individualista en

la que cada estudiante busque lograr los objetivos por su cuenta, de manera independiente al equipo.

1.5 Los proyectos didácticos en los libros de texto

Anteriormente se había señalado que las prácticas sociales del lenguaje presentadas en los programas, se desarrollaban en forma de proyectos en los libros de texto. Con la finalidad de que más adelante, cuando se analice la práctica que se lleva a cabo en el aula con base en los proyectos didácticos, se logre una mejor comprensión de la manera en que este material se utiliza, en este apartado se describirán los elementos que constituyen los proyectos plasmados en los libros de texto gratuito.

Al iniciar un proyecto, se presenta su nombre, el ámbito al que pertenece, el propósito general del proyecto y los materiales que se utilizarán durante su puesta en marcha, después comienzan a describirse las actividades que habrán de llevarse a cabo, la primera en cada proyecto se relaciona con la indagación de los conocimientos previos que aparecen en un apartado denominado “Lo que conozco”, en que se plantean preguntas dirigidas a los alumnos que tienen como finalidad el reconocimiento de las experiencias previas que tienen respecto a algunas actividades que formarán parte del proyecto así como para conocer si los alumnos han utilizado el tipo de texto que se utilizará.

Enseguida en el libro de texto se presentan las actividades que conforman el proyecto en forma de instrucciones dirigidas a los alumnos, éstas constituyen los pasos a seguir en el desarrollo del proyecto además, el programa señala que las actividades planteadas pueden ser modificadas o profundizadas por los docentes, por ejemplo, algunas de las instrucciones presentadas en el proyecto del cuarto bloque en el sexto grado son: (SEP, 2012:128).

1. Comenta en grupo las opiniones sobre las creencias populares acerca de la salud.

2. Trata de recordar si conoces algún remedio popular para algún malestar: picadura de insectos, tos, torceduras o hipo.
3. Organicen equipos y comenten: ¿Conocen algunos de los siguientes remedios para resolver malestares? ¿Conoces algún otro?
4. Llena el siguiente cuadro con el remedio que tú conozcas.
5. Ahora que tienes la lista de algunos malestares y los remedios más conocidos, elige uno o dos malestares y remedios caseros para investigar entre amigos y familiares si conocen otros remedios populares.
6. Elabora fichas de registro de información de cada malestar y del remedio correspondiente.

Es importante reconocer que en el programa de español 2011 los elementos constitutivos de un proyecto aparecen descritos, cuando esta metodología no se encuentra prescrita, el docente y los alumnos son los responsables de determinar el nombre del proyecto, sus propósitos, los temas que se abordarán, las actividades a realizar así como la evaluación del mismo, sin embargo, cuando esta modalidad se adopta como una prescripción curricular, el margen de propuesta del maestro y los alumnos disminuye considerablemente ya que no se les implica en su elaboración.

Ahora bien, se destaca que el maestro y los alumnos pueden seguir las instrucciones que aparecen en el libro de texto y abordar los contenidos que deben verse a lo largo del proyecto para cumplir con los propósitos por lo que habría que cuestionarse si la función de docente recae en un simple ejecutor de su programa, ya que no se le implica en el desarrollo de los elementos del proyecto. Al respecto el programa indica que, a pesar de que los proyectos aparecen prescritos, los alumnos y maestros tienen la libertad para proponer por ejemplo, los temas de las exposiciones a realizar, la obra que se presentará, las fuentes de consulta es decir, algunos elementos que se pueden considerar secundarios.

Por lo anterior, se reconoce que las modificaciones en la estructura del libro de texto de español conllevarían a cambiar la práctica ya que la desaparición de los ejercicios en el libro de texto favorece, desde lo prescrito, que el maestro refuerce los temas abordados proponiendo otros alternativos que permitan una mayor profundización.

Cabe señalar que, en los libros de texto no aparecen pues este material se caracteriza por presentar las actividades del proyecto e incluir algunos escasos textos vinculados al mismo. En este material aparece una sección denominada “a buscar” que brinda la pauta al solicitar a los alumnos la búsqueda de información con base en los tipos de texto que se requieren para trabajar asimismo, en el libro de texto se sugieren otros libros y páginas electrónicas para consultar que pueden ser de utilidad en el desarrollo del proyecto.

Una novedad que presentan los libros de texto respecto a los material utilizados en el plan 1993, es que al final de cada proyecto se solicita la elaboración de un producto que puede ser oral o escrito, en el libro aparecen las instrucciones dirigidas a los alumnos para que puedan elaborarlo, si se trata de elaborar un escrito, en esta sección se prescribe la realización de los borradores con la finalidad de mejorar la realización del producto, asimismo se pide la socialización del producto que puede realizarse ante los compañeros del grupo, los padres de familia, la comunidad escolar o la comunidad en general.

La sección denominada “logros del proyecto” ayuda a los alumnos a reconocer las cualidades del producto elaborado, se realizan preguntas acerca de los aprendizajes que debieron aplicarse en su realización así como del formato o características del producto, en las ediciones del español 2011, se incluye una autoevaluación que le servirá al alumno para reconocer los saberes alcanzados en el desarrollo del proyecto.

1.6 Los ámbitos establecen diferencias entre los proyectos

Los proyectos didácticos que aparecen en los libros de texto son diferentes entre sí debido a que se agrupan en ámbitos que son los contextos en los cuales se utiliza el lenguaje, “en cada uno de los ámbitos la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz particular a través de los cuáles se organizan los proyectos” (SEP, 2011: 26). En los programas los ámbitos organizan las prácticas sociales del

lenguaje de cada bloque didáctico mientras que en los libros de texto organizan los proyectos.

Los ámbitos que se establecieron en los programas son tres: de estudio, de literatura y de participación social; los proyectos pertenecientes al ámbito de estudio se relacionan principalmente el contexto escolar; el de literatura, como su nombre lo indica, representa al contexto literario mientras que los proyectos de participación social, pretenden brindar a los alumnos las herramientas para que sean capaces de desenvolverse en la sociedad.

En el programa de español 2011 se establece que el ámbito de estudio pretende apoyar a los alumnos en el uso del lenguaje académico por lo que tiene relación con la escolarización, los textos que se emplean encaminan a leer y escribir para aprender acerca de las diversas disciplinas como las ciencias y las humanidades.

En los proyectos pertenecientes a este ámbito se favorece la producción de textos por lo que, entre las actividades que los alumnos deberán realizar se encuentran: la elaboración de borradores, la exposición de su información, la organización de su texto en temas y subtemas, el uso de un lenguaje especializado así como la utilización de citas de las fuentes consultadas.

Algunos proyectos del sexto grado que pertenecen a este ámbito son: elaborar guías de autoestudio para la resolución de exámenes, escribir un reportaje sobre su localidad, escribir un relato histórico para el acervo de la Biblioteca de Aula, escribir un relato histórico para el acervo de la Biblioteca de Aula y producir un texto que contraste información sobre un tema. Los materiales que pueden apoyar el trabajo para el ámbito de estudio y de participación social:

Incluyen textos de divulgación científica, enciclopedias y diccionarios que favorecen el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de Estudio Cuentan con revistas y libros acerca de temáticas sociales y datos estadísticos de carácter demográfico que pueden ser útiles para el desarrollo de las prácticas vinculadas con el ámbito de Participación social. (SEP, 2011: 34)

Para el ámbito de literatura, las actividades sugeridas en relación al uso de textos son: la lectura compartida, la comparación de interpretaciones de los textos literarios con los cuales se favorezca en los alumnos una construcción más amplia a lo personal, asimismo este ámbito busca el aprecio y la valoración de las diferencias culturales que contribuya a la expansión de sus horizontes socioculturales.

De acuerdo con el programa de español 2011, los proyectos que pertenecen al ámbito de participación social tienen el propósito de favorecer en los alumnos las formas de comprender y actuar en la sociedad por lo que se relacionan con la formación ciudadana, los textos usados en el ámbito de participación social son, principalmente, documentos legales y administrativos. Algunos ejemplos de proyectos pertenecientes a este ámbito son: elaborar un programa de radio, elaborar un manual de juegos de patio, escribir cartas de opinión para su publicación, escribir cartas personales a familiares o amigos y elaborar un álbum de recuerdos de la primaria.

Con la finalidad de ilustrar con mayor claridad la organización de los proyectos en ámbitos, a continuación se presenta una tabla que aparece en el programa de español 2011, en ésta se muestran las prácticas sociales del lenguaje del sexto grado, es importante recordar se convierten en proyectos didácticos en los libros de texto. (SEP, 2011: 29)

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE			
Bloque	Estudio	Literatura	Participación social
I	Elaborar guías de autoestudio para la resolución de exámenes.	Escribir biografías y autobiografías para compartir.	Elaborar un programa de radio.
II	Escribir un reportaje sobre su localidad.	Escribir cuentos de misterio o terror para su publicación.	Elaborar un manual de juegos de patio.
III	Escribir un relato histórico para el acervo de la Biblioteca de Aula.	Adaptar un cuento como obra de teatro.	Escribir cartas de opinión para su publicación.
IV	Producir un texto que contraste información sobre un tema.	Conocer una canción de los pueblos originarios de México.	Escribir cartas personales a familiares o amigos.

V		Escribir poemas para compartir.	Elaborar un álbum de recuerdos de la primaria.
---	--	---------------------------------	--

Como se puede apreciar, en cada bloque didáctico se deben desarrollar tres proyectos: uno perteneciente al ámbito de estudio, uno de literatura y uno de participación social, en el programa se señala que aunque en el libro de texto los proyectos aparezcan en este orden, el maestro tiene la posibilidad de implementarlos en el orden que considere pertinente, cada bloque didáctico tiene una temporalidad de dos meses por lo que cada proyecto debe desarrollarse aproximadamente en dos semanas.

CAPÍTULO 2 EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Antecedentes

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) constituyó la incorporación del enfoque por competencias en la educación, desde los discursos políticos se presentó a los maestros y sociedad en general como la mejor propuesta encaminada hacia el logro de una calidad educativa así, en diversas ocasiones los programas de la RIEB se presentaron como mejores que los anteriores.

Sin embargo es importante reconocer el valor que tuvo la reforma que formó parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), de la cual se derivó en el plan de estudios 1993 para la educación primaria que incorporó a la educación nacional el constructivismo el cual impactó en el diseño de los materiales educativos como el libro de texto y en las prácticas docentes al cambiar la metodología de la enseñanza para cada asignatura.

Por lo anterior, es importante partir de las concepciones de los docentes ya que con base en ellas llevan a cabo su práctica, para ello es importante considerar que al iniciar el trabajo con la RIEB, los docentes recibieron una capacitación cuyo propósito principal fue darles a conocer el enfoque por competencias así como los elementos incorporados en el plan y los programas, durante el curso se llevó a cabo una familiarización con estos materiales a los que se les daban lecturas rápidas ya que la estructura del curso y el tiempo destinado a impartirlo no permitían análisis profundos.

Acerca de las concepciones de los docentes, en una investigación realizada por Cabrera (2016) en la escuela primaria Cristóbal Colón, en el estado de Veracruz, durante el ciclo escolar 2010-2011, se realizó un análisis sobre las representaciones que construyen los docentes en torno al significativo “Reforma Educativa”, en un

estudio cualitativo en el que participaron seis informantes clave en el cual, la recopilación de datos se llevó a cabo mediante entrevistas y un grupo focal.

Lo interesante de esta investigación es que indagó acerca de las representaciones más significativas de los docentes, en dicho grupo de estudio se encontró que no mostraron que la propuesta normativa y política de la RIEB 2009², ya se hubiera instalado en su contexto inmediato (la escuela) con el plan y los programas, encontrando varias inconsistencias en la posición de los docentes frente a la RIEB.

En este trabajo se apreció la receptividad de los docentes de manera conceptual acerca del curriculum por competencias, debido a que contiene elementos nuevos pero a la vez aceptaron que las novedades de la RIEB no eran inéditas pues encontraban muchas relaciones con los cambios anteriores (Reforma de 1993). Al final, el investigador cuestiona acerca del por qué se presenta a la RIEB como algo novedoso si para los docentes se trata de algo conocido.

Como se observa en la investigación anterior, a dos años de implementada la reforma, los docentes estaban familiarizados con los conceptos de reciente incorporación como las competencias sin embargo expresaron que encontraban muchas similitudes con el plan anterior, por lo cual resulta interesante indagar acerca de las diferencias y semejanzas existentes entre ambos planes (1993-2011), en específico para la asignatura de español en la modalidad por proyectos.

En otro estudio cualitativo realizado por García (2012) denominado “La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria”, con una muestra que incluyó siete escuelas de seis de las 16 delegaciones del Distrito Federal y 58 del total de 94 profesores, se tuvo como propósito prioritario identificar qué saben los profesores de educación primaria sobre

² En 2009 se implementaron los primeros materiales de la RIEB en la educación primaria los cuales fueron mejorados para el 2011.

la educación basada en competencias en el contexto de la RIEB y cómo la están aplicando.

Como resultado general de esa investigación, se observó en los profesores la falta de los elementos pedagógicos y didácticos sobre la Educación Basada en Competencias (EBC) y por ende, que su quehacer educativo requiere que con antelación se posea un saber consolidado sobre la EBC que posibilite una práctica docente sustentada en esa propuesta, la investigadora señala que no basta la intervención educativa si se carece de una reflexión pedagógica sobre lo nuevo.

La anterior investigación encontró que se requiere de una profunda reflexión pedagógica acerca del trabajo por competencias, es decir, que no basta con que los docentes hayan recibido una capacitación al inicio de la RIEB, sino que hizo falta un acompañamiento en la implementación del mismo. Además, realiza una crítica acerca de la falta de consolidación de la educación basada en competencias (EBC) que permita una práctica docente con fundamento sólido.

Como se observa, existe un dilema acerca de en qué medida el enfoque por competencias ha transformado las prácticas educativas en las escuelas, partiendo de los conocimientos y concepciones de los docentes, en los dos estudios analizados se observó una actitud receptiva respecto al enfoque y los conceptos incorporados pero que hasta ese momento, no había incidido de manera significativa en las prácticas realizadas, por lo anterior es importante realizar un análisis acerca de las propuestas del plan, los principales cambios respecto al plan anterior y la manera de llevar a cabo la práctica docente en el aula.

Asimismo, es importante reconocer las concepciones de los docentes acerca de los materiales impresos como el libro de texto que ha sido una herramienta valiosa en el quehacer docente. Con la RIEB, la asignatura de español se organizó utilizando la metodología por proyectos, esto desde la prescripción ha constituido un cambio ya que anteriormente el libro se encontraba organizado por lecciones aunque se da continuidad al enfoque comunicativo y funcional.

De igual forma, el estudio denominado “La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria” se propuso conocer la opinión de los docentes sobre el libro de texto, concluyendo que los argumentos empleados por los profesores dieron cuenta de que ante la exigencia de la construcción del conocimiento por el alumno, el libro puede terminar como cuaderno de actividades, que requiere una explicación formativa seguida de actividades o a la inversa, y no solo actividades. Al respecto, se encontró que los docentes expresaban que las actividades que presentaba el libro requerían una explicación.

Con la RIEB, se plantea que la modalidad por proyectos favorece el uso de diversos materiales que enriquezcan la experiencia de lectura y escritura en las aulas dirigidas al desarrollo de las competencias de la asignatura de español. Los libros del Rincón y los textos de internet constituyen materiales que los docentes tienen a disposición y que pueden enriquecer el trabajo con los libros de texto, sin embargo el uso de estos materiales presentan complejidades y dificultades particulares a los contextos en los que se pretenden implementar así, se ha observado que los docentes se encuentran familiarizados con el uso de los libros del Rincón para el fomento de la lectura.

En una investigación realizada por Partido (2007) a diversas escuelas primarias oficiales de la zona de Xalapa, Veracruz; en distintos grados, se presentaron las respuestas de los maestros observados acerca de cómo consideran la lectura y cómo la emplean en sus clases, una de las maestras entrevistadas comentó que en su grupo se practicaba la lectura en diferentes modalidades, que ella adoptaba según los propósitos y actividades que pretendía desarrollar con los niños: antes de leer, al leer y después de leer.

Como se observa, los docentes conocen las modalidades a emplear durante la lectura que son retomados actualmente por la RIEB pero que se introdujeron en el plan 1993, por lo que hay una continuidad en el trabajo y probablemente en las aulas

se utilicen diversas estrategias de lectura haciendo uso de los libros del Rincón, cuya variedad y calidad favorecen la cercanía con los alumnos.

Otro material que se sugiere emplear son los textos de Internet, un antecedente cercano al uso de este material fue el programa Enciclomedia, en que se dotaron de computadoras a los grados superiores de la educación primaria, éste contenía los libros digitalizados y materiales de apoyo que se podían imprimir y repartir a los alumnos, cabe señalar que este equipo no hacía uso de Internet. Actualmente el programa ha terminado, algunas escuelas cuentan con computadoras con internet pero otras no por lo que es importante conocer de qué manera el docente favorece el uso de la Internet para la búsqueda de información y el uso que realiza de estos textos.

2.2 Descripción de la problemática

La RIEB incorporó el enfoque por competencias a la educación básica en México, desde los discursos oficiales se presentó como una mejor propuesta que llevaría a lograr la calidad de la educación, sin embargo diversos autores cuestionan si la RIEB constituye una verdadera reforma ya que en su esencia se retoman varios elementos del plan anterior (1993) como los enfoques, la didáctica, las formas de evaluación, entre otras, a las que se les dio continuidad.

Anteriormente con el plan 1993, la educación en México dio un gran cambio respecto a lo que se había establecido en el currículo al incorporar el constructivismo que impactó en la didáctica de las asignaturas cambiando las prácticas en el aula, ahora en la RIEB se retoman los conceptos fundamentales de esta teoría pedagógica y se renuevan encaminados a la formación de competencias que implica el saber, saber hacer y saber ser del alumno.

Como parte fundamental de la RIEB, se llevaron a cabo capacitaciones dirigidas a los docentes frente a grupo que tuvieron el propósito de darles a conocer

los fundamentos y elementos principales de la reforma, la estructura y organización de este curso brindó información básica a los docentes pero impidió realizar un análisis profundo del mismo así como no permitió un acompañamiento a la práctica, por lo que las instituciones encargadas de capacitar no pudieron conocer los avances y las dificultades que se les presentaba a los docentes en el trabajo por competencias.

En la RIEB, una de las asignaturas que presentaron mayores cambios en su organización fue español al conformarse en torno a las prácticas sociales del lenguaje que se estructuraron en proyectos didácticos, generando diversas opiniones por parte de los docentes, como fue respecto a su uso en los grados inferiores en los que se requiere adquirir la lecto-escritura en los alumnos, durante los cursos de la RIEB, varios maestros cercanos a mí opinaron que seguirían utilizando el método que les funcionaba y que después atenderían la modalidad por proyectos, estas inconformidades dejaron claro que en un primer momento esta propuesta no fue apreciada por una parte de los maestros.

Como parte de la RIEB, los libros de texto de la asignatura de español se organizaron en torno a proyectos didácticos, presentando cambios considerables respecto a los utilizados con el plan 1993, que contenían lecturas generadoras a partir de las cuales se desarrollaban los contenidos. En el libro de texto aparecían ejercicios que los alumnos trabajaban en clase, era un material que se empleaba para ejercitar la lectura y la escritura, por lo que fue una herramienta muy importante para los docentes y alumnos pues aunque ya existían los libros del Rincón, su uso no era imprescindible.

Actualmente, el enfoque por competencias requiere que los aprendizajes de la asignatura se puedan demostrar, por ello autores como Lerner (2001) consideran que a través de proyectos es posible que los alumnos adquieran, consoliden y demuestren sus competencias comunicativas, bajo esta visión el libro de texto de español (RIEB) se caracteriza por presentar las actividades que conforman el proyecto siendo eliminadas las lecturas y los ejercicios.

Lo anterior, con la finalidad de que los docentes incorporen a los proyectos, los textos de otros materiales impresos distintos al libro de texto; para Lerner (2001), el uso de textos escolares facilita el trabajo de los docentes en el manejo de las lecturas, que al ser la misma para todos los alumnos, brinda seguridad y control de la situación didáctica al docente pero limita la experiencia de los alumnos, ya que al darse un mismo texto, les impide enfrentarse a problemáticas que suelen presentarse a los lectores fuera del aula.

Al respecto, fue posible reconocer que en las aulas el docente estaba acostumbrado a tener en el libro de texto las lecturas y ejercicios necesarios para el desarrollo de los contenidos así, la renovación de los libros de texto es decir, la escasez de lecturas y ejercicios constituyó un reto para los docentes ya que les implicaba recurrir a otros materiales para obtener la información que antes era dada para todos.

En el programa aparece un apartado denominado “El uso de los materiales impresos” que sugiere al docente hacer uso de recursos que contengan textos que complementen el trabajo que se realiza con el libro de texto, entre los que menciona recurrir a los Libros del Rincón de la Biblioteca del Aula y Biblioteca Escolar, textos de internet así como cualquier formato impreso que contribuya al trabajo por proyectos.

La sugerencia en el programa de español pretende enriquecer el desarrollo de los proyectos con el uso de materiales impresos como son los libros del rincón y los textos de internet sin embargo, la experiencia en la práctica educativa ha permitido observar que hay aspectos que no se consideran en esta sugerencia, pues se observa que se limita a invitar a los docentes a que incorporen el uso de materiales impresos en los proyectos pero no se exponen las condiciones que se requieren para poder llevarlo a cabo es decir, lo que se necesita para integrarlos de manera exitosa.

Así pues, desde la prescripción no se brindan sugerencias de cómo usarlos en los proyectos, por lo que cada docente experimenta conforme a su propia iniciativa,

interés, conocimiento o preparación con los diversos materiales, de acuerdo también a las condiciones que le brinde su contexto, que es de suma importancia cuando de tener materiales a disposición se trata. La sugerencia del programa va a adquirir diferentes significados en la práctica a causa de múltiples factores tales como el contexto escolar, la organización de la zona y de la propia escuela o bien el conocimiento y la disposición de los docentes acerca de trabajar con diversos materiales impresos.

Hay escuelas en que los Libros del Rincón no están a disposición de los estudiantes, bibliotecas instaladas físicamente donde los libros no son utilizados, así como se han observado casos contrarios a lo antes expuesto, en los cuales los rincones de lectura funcionan y en otros donde los alumnos y maestros utilizan los libros principalmente con el propósito de favorecer el gusto por la lectura, el mejoramiento de la comprensión lectora y la consolidación de la escritura.

Es importante considerar que los docentes se encuentran más familiarizados en usar los libros del rincón para el fomento de la lectura e incluso ha sido más estudiado de manera formal que su uso en proyectos didácticos, ya que con el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica se dotó de colecciones de libros con títulos variados a los niveles preescolar, primaria y secundaria. Este programa cuenta con una estrategia nacional llamada “En mi escuela todos somos lectores y escritores” perteneciente al ciclo escolar 2013-2014 en el que se presenta un calendario de actividades en torno a la lectura y escritura.

En esta estrategia hay una línea de acción denominada “Vinculación curricular” que relaciona de manera general algunas actividades con los contenidos, campos de formación y competencias propuestas en los programas de estudio de educación primaria, esta sugerencia puede relacionarse con cualquier asignatura sin reforzar específicamente la asignatura de español. Con esta línea de acción se observa la intención de vincular los libros del Rincón con el desarrollo de las diferentes competencias sin embargo, no se relaciona directamente con los

proyectos de español por lo que el uso de materiales en éstos no se abarca específicamente dentro de este programa.

Respecto al uso de textos de Internet, durante diversos cursos de capacitación, los docentes expresaron que donde trabajan, los alumnos no tienen computadoras en sus casas, que no hay servicio de internet en sus comunidades mientras que otros comentaron que sus estudiantes accedían a las computadoras en lugares que rentan el servicio, ante esta diversidad de contextos se vuelve necesario conocer lo que sucede en las aulas reconociendo que el contexto es un factor prioritario en su uso y además que depende del docente propiciar la situación didáctica que permita recurrir a la información que circula en Internet.

Por lo anterior, se identifica como una problemática la falta de análisis acerca del curriculum por competencias respecto a sus implicaciones y en la asignatura de español, la escasa aceptación de los docentes acerca de la metodología por proyectos, observándose dudas en sus conceptualizaciones y mostrando arraigo por las prácticas de su costumbre además de que el uso recurrente de los libros de texto puede influir en que siga siendo el material más empleado mientras que la incorporación de materiales impresos como los libros del rincón y los textos de Internet constituyen los retos a incorporar en el desarrollo de proyectos.

2.3 Justificación

Actualmente el enfoque por competencias requiere que los textos con los que se trabaje en el aula sean diversos, como se señala en los propósitos de la asignatura de español: “Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento e Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios”. (SEP, 2011: 16)

La investigación realizada presenta diversas situaciones a las que se enfrenta una docente al trabajar con proyectos y usar los materiales que tiene a su disposición

partiendo del libro de texto, que es de suma importancia en el aula así como de los libros del Rincón y textos obtenidos de Internet. El interés se centra en identificar a qué da lugar el uso o no de los materiales impresos o electrónicos que se sugiere en la puesta en práctica de los proyectos, este punto lo considero crucial en el entendimiento de la implementación de la RIEB en las aulas.

La presente investigación tiene un significado importante ya que se contextualiza la RIEB, permitiendo observar la manera en que el enfoque por competencias se materializa en el plan y los programas 2011, específicamente en la asignatura de español. Este trabajo permitió retomar la sugerencia denominada: “El uso de materiales impresos” y entrar al aula para observar la manera en que la docente implementó lo prescrito.

Lo cual es interesante debido a que en el programa no se menciona cómo llevarlo a cabo para que se tenga una práctica exitosa con su uso. Por tanto, es también un acercamiento a la realidad de la puesta en práctica de la RIEB, la cual no tiene en perspectiva contar con un seguimiento de lo que pasa en forma concreta en la práctica, como ha sucedido en muchas de las reformas educativas.

El trabajo docente se verá beneficiado al contar con la descripción y análisis de las dinámicas y situaciones que se generaron al usar los libros de texto e incorporar los materiales al trabajo por proyectos, sobre todo considerando que no se reconoce desde la prescripción ya que esta investigación considera que el aula es el lugar donde los docentes de acuerdo con sus concepciones, desarrollan estrategias y generan ambientes propicios para el aprendizaje. El escaso conocimiento y experiencia de los docentes en el trabajo por proyectos y el uso tradicional que se ha dado al libro de texto constituyen problemáticas que se identifican como situaciones que deben analizarse y atenderse.

Los docentes se beneficiarán de esta investigación ya que les permitirá reconocer las concepciones y primeras experiencias en el trabajo por proyectos así como las dificultades enfrentadas al tratar de implementar las sugerencias del programa considerando que el docente es quien tiene la posibilidad de enriquecer las

experiencias de los alumnos así como de mejorar las prácticas que sólo puede lograrse mediante un proceso de reflexión que pudiera llevarse a cabo si los profesores involucrados leen con autocrítica este trabajo, pero que a la vez generará que el docente lector reflexione a partir de sus propias prácticas y dificultades, consideradas como oportunidades para mejorar.

En este trabajo se reconoce que la problemática analizada ha sido poco estudiada de la manera como aquí se aborda, de ahí su importancia, el reconocer que para mejorar las prácticas es necesario mostrar lo que está sucediendo de manera crítica, además de que se requiere que se estudie el uso de los materiales impresos en los proyectos para las finalidades propias de los proyectos, ya que se han estudiado por ejemplo el uso de los libros del Rincón pero para el punto de vista de fomento de la lectura.

Esta investigación permite apreciar en primera instancia, las condiciones necesarias para poder incorporar textos diversos a la práctica mediante el análisis de las situaciones presentadas en que los materiales impresos fueron empleados y principalmente porque muestra las dificultades que se presentaron durante su uso.

Además, este trabajo es relevante ya que permite conocer las concepciones de una docente acerca del trabajo por proyectos así como observar y analizar la forma en que se llevaba a cabo a la práctica pero sobre todo, contrastando con la práctica realizada durante sus primeras experiencias en el trabajo por proyectos. Este trabajo permitirá a los docentes conocer una experiencia en el uso de materiales impresos en los proyectos, propiciando el análisis y la reflexión de la propia práctica docente, reconociendo que la diversidad de contextos influye de manera importante en las diferentes experiencias al momento de la práctica sin embargo, será posible encontrar situaciones en común que permitirán enriquecer la labor docente.

Actualmente, la RIEB se encuentra en su fase final, por lo que esta investigación adquiere mayor relevancia al mostrar el trabajo por proyectos en la asignatura de español durante los primeros años de la reforma, por dar a conocer las

prácticas que se daban al inicio lo que permitirá la reflexión personal de los docentes acerca de las prácticas que se llevaron a cabo tras casi 10 años de su implementación.

Así, se concluye que sólo conociendo las causas de un problema y los factores que influyen para que se presente, es posible comprender de mejor manera la realidad con la finalidad de contribuir al mejoramiento de las prácticas, identificando que si los docentes mejoran, los alumnos obtendrán mayores beneficios.

2.4 Preguntas de investigación

A partir del planteamiento del problema, así como del registro de datos obtenidos en el trabajo de campo, se generaron las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las concepciones de la docente acerca del trabajo por proyectos y de los materiales impresos y de qué manera se manifiestan en su práctica?

¿Qué uso da la docente observada al libro de texto y a los materiales impresos?

¿Qué dificultades enfrenta la docente al usar los materiales impresos durante los proyectos?

2.5 Objetivos

Describir e interpretar las concepciones de la docente acerca del trabajo por proyectos y el uso de materiales impresos y la manera en que inciden en su práctica.

Conocer y describir los usos que la docente propicia de los materiales impresos en los proyectos.

Identificar y analizar las dificultades que se presentan en la práctica en el uso de materiales impresos en los proyectos.

Reflexionar a qué lleva la implementación de los proyectos de acuerdo a las sugerencias curriculares.

2.6 Delimitación de la investigación

El trabajo de investigación en la Escuela Primaria “Álvaro Obregón” con clave 31DPR0377B en el turno vespertino, la escuela pertenece a la zona 037 que se ubica en el municipio de Hunucmá, Yucatán. Según datos del INEGI (2009), este municipio se localiza al norte a 21° 01' y al oeste a 89° 52'. Colinda al norte con el Golfo de México y el municipio de Progreso; al este con Progreso, Ucú, Umán y Samahil; al sur con los municipios de Samahil, Tetz y Celestún y al oeste con Celestún y el Golfo de México. Ocupa el 2.25% de la superficie del estado y cuenta con 7 localidades.

De acuerdo con datos del Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social, SEDESOL (2010), la población total del municipio en 2010 fue de 30,731 personas, lo cual representó el 1.6% de la población en el estado. En cuanto a los datos relacionados con la educación, se encontró que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más era de 6.8, frente al grado promedio de escolaridad de 8.2 en la entidad. En 2010, el municipio contaba con 11 escuelas preescolares, 18 primarias y 10 secundaria, 5 bachilleratos y 2 escuelas de formación para el trabajo, no había ninguna primaria indígena, a pesar del notable porcentaje de población de este sistema educativo.

Asimismo, conforme datos de la Secretaría de Fomento Económico SEFOE (2012), la mayoría de la población económicamente activa (55.19%) se dedica al comercio, turismo y servicios (sector terciario), mientras que un 30.66 % se dedica a la industria manufacturera, construcción y electricidad (sector secundario), un

12.94% se dedica a las actividades primarias como son la agricultura, ganadería, caza y pesca, el 1.21 se dedica a otros servicios. En general, la ciudad de Hunucmá destaca por la manufactura de calzado y la pesca que se obtiene del puerto de Sisal, en el municipio hay diversas opciones para emplearse dentro del municipio así como en la ciudad de Mérida, ya que por la cercanía es posible viajar diariamente.

Dentro del contexto antes mencionado, se ubica la escuela primaria “Álvaro Obregón”, que en el turno vespertino cuenta con el siguiente personal docente: Un director, doce docentes frente a grupo, un maestro de educación física y un intendente. La mitad de los docentes eran de base y la mitad de contrato, en cuanto a las relaciones interpersonales, se observó que existía un ambiente de trabajo tranquilo, las relaciones entre los docentes eran cordiales, colaborativas, apoyándose en los intercambios pedagógicos, acostumbraban a observar la práctica de otros compañeros y a realizar críticas constructivas a su trabajo, por lo que los docentes estaban habituados a ser observados.

La infraestructura de esta escuela se conformaba por: Doce salones, de los cuales dos tenían aire acondicionado, dos aulas que funcionaban como direcciones, una le pertenecía al turno matutino y la otra era del vespertino; dos bibliotecas, la de mayor tamaño era del turno matutino y la pequeña del vespertino, a pesar de su tamaño, la del turno vespertino contaba con libros acomodados y clasificados de manera atractiva, dos baños para alumnos y maestros, una cooperativa y una plaza cívica.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en el 6° “A” del turno vespertino, el grupo estaba conformado por 24 alumnos, 11 niños y 13 niñas. Se consideró que la observación se realizara en uno de los grados superiores debido a que la RIEB inició su implementación en los 6° y 1° grados de la educación primaria; lo cual significaría que se tiene una mayor experiencia con el programa y los libros de texto de la RIEB, además, los alumnos que ahora se encuentran en el 6° “A” han trabajado dos años con el currículo vigente además, era conocido entre docentes que en la zona escolar 037 se promovía el trabajo con el Programa Nacional de Lectura (PNL), por lo que

tenían libros del rincón a disposición y los docentes incorporaban a sus actividades estrategias de lectura.

2.7 El currículum por competencias analizado desde un ámbito práctico

El currículum es un campo disciplinar relativamente reciente. Díaz Barriga (2003) reconoce que el ámbito curricular surgió con dos tendencias: Una representada por John Dewey con su obra titulada *The child and the curriculum* (1902) donde se propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes aportaciones sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje. Por su parte, Franklin Bobbit (1918), en su trabajo *The curriculum* y en (1924), *How to make the curriculum* muestra la visión más cercana a las de las instituciones al reconocer la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de la enseñanza.

A finales de los años setenta surgieron estudios con tintes sociológicos: Eggleston en Inglaterra (1977), con la “Sociología del currículo escolar” y Michael Apple (1979) en Estados Unidos con “Ideología y currículo”, en éstos los autores buscaron analizar de manera crítica lo que estaba sucediendo en la educación al incorporar el enfoque conceptual, el empírico, el político así como al examinar en la escuela el currículo real con las aportaciones de los educadores.

Díaz Barriga (2003) señala que la evolución del campo del currículo ha conllevado a que el currículum sea actualmente un campo multidisciplinario de filosofías, sociologías, psicologías y teorías microsociales que favorecen el rompimiento de fronteras entre las disciplinas y la fusión con otros campos de conocimiento.

En el Sistema Educativo Mexicano, el plan y los programas de estudio así como los libros de texto constituyen el currículo prescrito que, de acuerdo con Gimeno (1998) hace referencia a los contenidos y las orientaciones acordes con las

políticas que imperantes. En el caso de la RIEB, el currículum prescrito constituye la principal herramienta con que cuentan los docentes para comprender los enfoques, propósitos, didáctica, materiales educativos y evaluación que deben incorporar a su práctica.

El currículum por competencias se caracterizó por incluir en el Plan 2011 las competencias para la vida y en los programas de estudio las que fueron seleccionadas para cada asignatura, asimismo se establecieron unos estándares curriculares que serían los referentes para las evaluaciones externas. Como se observa, esto conlleva a tener un mayor control sobre el aprendizaje a través de una conducta.

Es por ello que Díaz Barriga (2006) ha señalado que con esta organización se ha regresado a la pedagogía por objetivos caracterizada por el establecimiento de comportamientos que se consideraron fragmentados, segmentados que fueron muy debatidos durante los años setenta, con lo cual en lugar de avanzar, se ha retrocedido a nivel curricular, lo cual rompería con la idea de innovación.

Así, aunque el currículum por competencias fue presentado como una innovación, en gran medida su estructura ha retomado elementos y la didáctica que ya existía con anterioridad. En la asignatura de español en la educación primaria se da continuidad al enfoque comunicativo y funcional pero ahora con la modificación a llevarse a cabo durante las prácticas sociales del lenguaje, que surge con la implementación del currículum por competencias.

Sin embargo, el problema que se presentó en la implementación de la RIEB fue que se brindó capacitación al inicio pero en el periodo que comprendió de 2009 a 2017 los cursos masivos se suspendieron debido a diversos cambios legales y administrativos que ocurrieron a la par de la RIEB, como la desaparición del programa carrera magisterial y la creación del Sistema Nacional de Registro para el Servicio Profesional Docente (SNRSPD).

Dichos cambios contribuyeron al descuido del análisis acerca de lo que estaba sucediendo en las aulas con la puesta en marcha de la reforma, los esfuerzos gubernamentales se encaminaron hacia la evaluación docente, lo cual no favoreció el intercambio de las experiencias docentes que se estaban suscitando respecto al currículum por competencias. En ese contexto, los materiales prescritos constituyeron la principal herramienta con que contaba el docente para realizar su práctica,

En una revisión a la teoría curricular se encontró que el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos diferenciados, con base en las múltiples definiciones, acepciones y perspectivas: (Gimeno, 1998: 15)

- El punto de vista sobre su función social en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla del currículum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Se refieren al currículum quienes lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de:
 - 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido.
 - 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas.
 - 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

En el presente trabajo se reconoce la necesidad de analizar un aspecto del currículum por competencias desde el ámbito práctico, que permite estudiarlo procesualmente al expresarse y adquirir significado dentro de la práctica. Entrar al aula permitió reconocer las concepciones de la docente respecto al currículum por competencias que actualmente impera, que influyeron en la manera particular en que realizó su práctica y que sólo fue posible reconocer al tener la oportunidad de observar y analizar la práctica que se llevó a cabo en las aulas.

Analizar el currículum desde el ámbito práctico permitió observar e interpretar la interacción entre la docente y los estudiantes así como entre sus pares, el contexto determinó en gran medida la realidad que se configuró al considerar que la situación socioeconómica de los alumnos fue determinante en la manera y la frecuencia con la que se recurre a la información que ofrece la Internet.

Así, con base en el ámbito práctico se parte de las disposiciones del Plan y los programas 2011, como lo es el apartado: “El uso de los materiales impresos en el aula”, observando y analizando el entramado que se forma al conjuntar en las vivencias cotidianas del aula las concepciones de la docente, las estrategias que aplicó, los alumnos con características propias, las interacciones entre la docente con los estudiantes y entre sí mismos así como la particularidad que establece el contexto.

2.8 La investigación etnográfica

Hoy, uno de los grandes retos para la docencia es llevar a cabo un profundo análisis de la práctica, que muchas veces no se logra de manera profunda y consciente, sin haber realizado una investigación. La investigación educativa permite contar con información fidedigna para reflexionar sobre la práctica con fundamento y con ello, legitimar la práctica educativa que pertenece a una historia y a un contexto en particular.

La utilidad de la investigación cualitativa en la educación radica en descubrir la práctica existente, lo no evidente, en ofrecer sistematizaciones simplificadas de un fenómeno complejo, en revelar sus efectos, en sugerir correcciones en las orientaciones de los procesos, por ser el hecho educativo tan vasto y las experiencias tan particulares, no es el propósito de una investigación el funcionar como modelo seguro a seguir para realizar las prácticas.

La riqueza de la investigación cualitativa en la educación se encuentra en que permite observar, describir, acercarse a lo que sucede en los procesos educativos desde la propia acción educativa y los significados que le atribuyen los actores directos de la práctica educativa. Entre los métodos de investigación cualitativa se encuentra la etnografía que “se caracteriza por tener como objeto la descripción de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”. (Goetz, 1988: 30). Se escogió este método de investigación ya que permite adentrarse a la realidad, para observarla y analizarla, a partir de una problemática.

Los maestros, se encuentran de manera cotidiana con diversas problemáticas que les preocupan y dificultan su labor por ello, la investigación etnográfica contribuye a que sea el propio docente quien se pueda adentrar a observar las dinámicas en el aula o alguien ajeno a la misma lo haga por él y le permita conocer lo que sucede y a analizarlas ya que con ello, lograrán no sólo observar y analizar las prácticas sino mejorar las propias, lo cual es un beneficio. “La etnografía presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica”. (Woods, 1987: 18)

Esta metodología permitió observar desde dentro del aula, la manera en que las sugerencias del programa y de diversos autores fueron implementadas, observar la práctica es una oportunidad que los docentes no tienen de manera cotidiana por lo que enfrentarse a ello permitió a la investigadora, desarrollar habilidades de observar, escuchar, analizar y comprender con una conciencia más profunda las prácticas y acciones realizadas. Para lograrlo, fue muy importante el proceso de triangulación de la teoría con la práctica, ya que como sugiere Bertely (2007), la información recabada de manera empírica debe ser validada y confrontada con los aportes de diversos autores.

En la investigación etnográfica se utilizaron diversas herramientas para la recolección de datos como: La observación participante, la entrevista, los

cuestionarios y las encuestas las mismas que ayudaron a dicha triangulación en su puesta en práctica. Iniciando por la observación participante que, de acuerdo con Reynaga (1998), es indispensable para compartir códigos de comunicación, socialización y prácticas de la vida diaria de los sujetos involucrados en el problema a observar, esta herramienta permitió reconocer la manera en que se daban las distintas interacciones en el aula y fuera de ella, las conductas y las actitudes de los sujetos.

Las observaciones realizadas en el aula se anotaban haciendo un registro simple de lo observado cuyas anotaciones se enriquecían posteriormente escribiendo las percepciones o situaciones que por distintos motivos no se pudieron registrar al momento (ANEXO 1). Estos registros se llevaban a cabo por sesión observada, su propósito principal era observar el que la docente daba a los distintos materiales durante los proyectos didácticos de la asignatura de español, asimismo fueron consideradas las preguntas de investigación durante las observaciones.

Otra herramienta utilizada durante esta investigación fueron las entrevistas, que de acuerdo con Woods (1987) constituyen el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Para las finalidades de este trabajo se le realizaron dos entrevistas a profundidad a la docente del sexto grado (ANEXOS 2 y 3).

El propósito principal de las entrevistas fue conocer sus concepciones acerca de las RIEB, de los proyectos didácticos y sobre los materiales impresos que usa. Cabe señalar que de manera previa, se elaboró un guion de entrevista en las que se anotaron los principales cuestionamientos que se le quería realizar a la docente, aunque al momento había apertura para realizar otras que surgieran a lo largo de la entrevista.

Además, se aplicaron cuatro cuestionarios dirigidas a los alumnos cuyo propósito principal fue indagar acerca de sus opiniones sobre los distintos proyectos en el libro de texto, así como sobre el uso que le dan a los libros del Rincón (ANEXO

4). De acuerdo con Selltiz (1970), los cuestionarios son instrumentos que contienen una lista de preguntas abiertas dirigidas a los sujetos en las cuales pueden responder de manera escrita; estos cuestionarios se aplicaron de manera grupal durante la jornada escolar.

Asimismo, se aplicaron encuestas a los padres de familia que son instrumentos conformados por un conjunto de respuestas cerradas que indagan un tema específico. (ANEXO 5) Se aplicaron dos encuestas dirigidas a los padres de familia, que se les dio a los alumnos para que sus padres llenaran en sus casas, ya que al ser de sexto grado, acuden solos a la escuela por lo que los padres asisten a la escuela de manera escasa, principalmente para la entrega de calificaciones. El propósito de las encuestas fue indagar acerca del contexto socioeconómico de los alumnos y acerca del préstamo de libros y la lectura en el hogar.

Una vez obtenida la información, se llevó a cabo una sistematización de datos que implicó llevar a cabo un ordenamiento coherente de datos a partir de un análisis e interpretación de las acciones, después cada instrumento fue analizado de manera profunda hasta que era posible encontrar un sentido lógico a lo sucedido, creando relaciones entre las situaciones.

Cabe señalar que para realizar las interpretaciones, es de suma importancia la teoría ya que permite interpretar con mayor claridad lo que se observa desde nuestra propia visión de investigadora y así, darle un significado más compartido con otros que han desarrollado estudios sobre lo interpretado, que sin teoría, no es posible sistematizar con argumentación plausible aunque sea observado y descrito desde la significación dada por los informantes. Este trabajo permitió realizar una contrastación de mucha importancia para comprender las relaciones significativas entre práctica y teoría.

CAPÍTULO 3 EL LIBRO DE TEXTO EN LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS

3.1 La confusión epistemológica ¿Contenidos o aprendizajes esperados?

La modalidad por proyectos en la asignatura de español, tiene la finalidad de que los alumnos desarrollen sus competencias comunicativas utilizando el lenguaje en sus distintas manifestaciones (hablar, leer y escribir) durante las prácticas sociales. Estos cambios del enfoque se plasmaron en los nuevos libros de texto, los cuales fueron diseñados desarrollando los temas comunicativos y lingüísticos durante las actividades del proyecto.

Lerner (2001) sugiere que en éstas se favorecen los intercambios entre los alumnos y con los textos para propiciar el uso práctico y social del lenguaje para ello, en el programa se propone que los intercambios comunicativos se den en situaciones reales asimismo que los textos con los que se trabaje provengan de fuentes reales como pueden ser los libros y otros materiales adicionales al libro de texto gratuito.

Cabe señalar que en cada proyecto se utiliza un tipo de texto diferente que se debe emplear durante las actividades y que en la mayoría de las ocasiones son modelos de los productos que los alumnos elaborarán al finalizar los proyectos, sin embargo los actuales libros carecen de los textos solicitados, cuya finalidad es que se recurra a las fuentes reales. Esta característica fue de interés para el presente trabajo de investigación, el cual valiéndose de la etnografía se pudo acercar a lo que sucede en la práctica.

Habiendo identificado, en el convivio cotidiano con los docentes así como durante el diplomado de la RIEB diseñado por la UNAM, que existía cierta inconformidad de los maestros con el enfoque por competencias y con la adopción de la modalidad por proyectos para la asignatura de español, surgió la inquietud de

conocer la opinión de la maestra del 6° “A”, reconociendo que la práctica del docente se configura partiendo de sus concepciones.

Así, el punto de partida de la investigación se centró en conocer la opinión de maestra del 6° “A”, respecto al trabajo de la asignatura de español con base a proyectos, comentó lo siguiente: “sí manejo los proyectos pero pues en cada proyecto tomo en cuenta cuáles son cada uno de los contenidos a trabajar, los aprendizajes esperados, para poder aterrizarlos porque se ve así como que todo es de manera general y no se ve específico, yo creo que es importante especificar y recalcar cada uno de los contenidos”.³En esta sencilla afirmación se encuentran dos aspectos importantes: que la docente no emplea los conceptos incorporados por la RIEB, y que para ella el trabajo por proyectos es necesario “recalcar” los contenidos.

En el primer aspecto, cuando la docente se refiere a los contenidos, con su tono de voz enfatiza que se trata de los aprendizajes esperados, por lo que se interpreta que para la maestra ambos conceptos tienen el mismo significado, sin embargo, en el programa de español de la RIEB se elimina la palabra “contenido” y se incorpora el término “aprendizaje esperado” así, cuando la maestra se refiere a “los contenidos” está utilizando los conceptos empleados en los programas de estudio 1993 sin profundizar en los cambios propuestos en la presente reforma, de manera que en el comentario se reconoce una confusión de términos y una ausencia de analogía entre los significados de los conceptos empleados en el plan 1993 y el 2011.

Al respecto, es posible establecer analogías entre los conceptos analizando los elementos incorporados así, de acuerdo con el programa 2011, los aprendizajes esperados son unos criterios de desempeño que se incorporan con el propósito de indicarle al docente el grado de logro que obtuvo cada estudiante durante las actividades y productos de los proyectos, asimismo constituyen un referente para la planeación del docente, ya que a partir de éstos se realiza la revisión de las actividades de los libros de texto, para luego reflexionar si se pueden plantear otras

³ Registro de observación, 20 de marzo de 2012.

complementarias de tal manera que resultan de suma importancia al momento de prever los materiales más adecuados para el logro de estos criterios.

En los programas, junto a los aprendizajes esperados, aparecen unos temas de reflexión que se tratan de contenidos que deben abordarse desde las perspectivas comunicativas y lingüísticas es decir, analizarse conforme al tipo de texto que plantee la práctica social del lenguaje con que se esté trabajando, tienen una mayor relación con el trabajo semántico y sintáctico de los textos, por lo anterior se encuentra que los temas de reflexión tendrían una mayor relación con los “contenidos” mencionados por la maestra que los aprendizajes esperados ya que los temas de reflexión permiten dar idea de cómo ser “aterrizados”, tal como señala la docente.

Al respecto, sería importante que a la docente le quedara claro las equivalencias entre los conceptos, ya que los aprendizajes esperados y los temas de reflexión tienen funciones específicas, diferencias entre sí; mientras que los primeros son unos indicadores de logro y por ello referentes de la planificación de actividades y materiales, los temas de reflexión son los contenidos a reforzar en el tratamiento del proyecto desde la función comunicativa y lingüística, sin embargo la confusión de sus definiciones puede derivar en una modificación de la práctica que se sugiere, lo cual ocurrió durante las clases por lo que se apreciará y analizará más adelante.

En el segundo aspecto, en la opinión de la maestra cuando sugiere que para el logro de los aprendizajes esperados es necesario “aterrizarlos”, se puede interpretar como que va a recurrir a sus prácticas acostumbradas que le eran funcionales a través del desarrollo de contenidos o “temas” a desarrollar a lo largo del proyecto. Esto a la vez sugiere que la docente recurre a los planteamientos de la reforma anterior (1993), para reforzar las actividades del proyecto.

3.2 El uso del libro de texto

El libro de texto es un material muy valioso en nuestro sistema educativo, es visto como una herramienta pedagógica que constituye la manera en que las disposiciones del programa se prescriben a maestros y su alcance incide en la educación de los alumnos, son muchos los factores que determinan el valor práctico del libro de texto como herramienta pedagógica. Entre los que destacan: (Arzoz, 2010:21)

- Hace más productivo el trabajo del profesor y lo transforma al ofrecerle tiempo para ampliar la información y desarrollar actividades de aplicación, discusión y solución de problemas.
- Facilita al maestro el manejo de grupos numerosos y heterogéneos en edades y habilidades.
 - Ayuda a compensar las deficiencias de los maestros que no han recibido una buena formación o a aumentar la efectividad de los mejor capacitados;
 - Facilita a los maestros la organización del curso y ayuda a aprovechar el tiempo de clase.
- Ofrece a los estudiantes la posibilidad de estudiar de manera independiente, en ausencia del maestro o cuando por alguna razón no pueden asistir a la escuela.
- Comparado con otros costos educativos, como los salarios de los docentes o la compra de equipos, el costo de los textos resulta muy económico.

Cuando en una entrevista, la docente menciona la necesidad de “aterrizar” los contenidos debido a que le parece que se presentan de manera general, se encuentra cierta inconformidad con la organización por proyectos, incidiendo a su vez, en los libros de texto, por ser los que materializan las disposiciones del programa. Su comentario se relaciona con la característica de que los actuales materiales en la asignatura de español, no contienen ejercicios de práctica, como se presentaba en el plan anterior.

En los libros de la RIEB, los temas y aprendizajes esperados de español se desarrollan en los libros de texto a través de una serie de actividades que conforman los proyectos, de manera que si la docente quiere plantear a sus alumnos algunos ejercicios, éstos deberán realizarse en el cuaderno. Como se observa, estas

modificaciones en la organización del libro de texto, implicarían un cambio en su uso, el cual requiere ser complementado con otros materiales.

Durante las sesiones se observó que un material que constituye un apoyo para encarar ejercicios de práctica son las “guías didácticas”, estos materiales contienen ejercicios relacionados con los temas que se abordan en los libros de texto, en las clases observadas, la maestra recurría al uso de guías didácticas (comerciales) para dictar definiciones y ampliar los ejercicios de cada proyecto, cabe señalar que los alumnos no contaban con este material. Su uso se aprecia a continuación.

Ma.⁴Dicta, ejercicio: Une las palabras de la misma familia léxica y escríbelas con su familia léxica. (Les aclara que después de unir las las escribirán en forma de lista en la parte de abajo)

Medicamentoso- vacuna- medicamento- vacunar- enferma- hospital- enfermedad- bronquial- hospitalización- médico- vacunación- medicinal- medicina- hospedarse- bronquios- enfermizo- medicar- bronquitis.

(Estas palabras la maestra las dictó siguiendo una guía escolar).

Como se observa, la maestra encuentra en las guías escolares un libro que contiene ejercicios que puede ponerle a sus alumnos por lo que, aunque en el libro de texto se hayan erradicado, la maestra recurre a otro material que los contenga para cubrir esta “deficiencia”, en este caso la diferencia es que los alumnos tienen que copiarlo en sus libretas, de manera que se sigue recurriendo a las prácticas del plan anterior con el programa actual, esto indica que la maestra confunde el uso del libro de texto sugerido actualmente, ya que en lugar de recurrir a materiales de circulación social como base para las actividades, suple la ausencia de ejercicios del libro de texto con los contenidos en la guía sin recurrir a los materiales de circulación social.

Por lo anterior, se reconoce que en el momento en que se llevó a cabo la entrevista, la maestra no era consciente de que la erradicación de lecturas

⁴ Registro de observación, 19 de abril de 2012.

generadoras es decir, que a partir de ellas se planteaban ejercicios⁵ y la organización del libro de texto en proyectos favorece que los profesores recurran a otros materiales distintos de los libros de textos para enriquecer su trabajo, por lo que se identifica, además de una confusión en la sugerencia del programa, una falta de análisis acerca de la intención de la organización por proyectos y por ende, del desarrollo de competencias para la asignatura de español.

Además, se analizó el trabajo de la docente en un proyecto del ámbito de literatura, denominado “Conocer una canción de los pueblos originarios de México”, lo que conforme sugiere el programa 2011, supondría la utilización de textos descriptivos, como son los trabalenguas, adivinanzas, así como los poemas cuya función es literaria, por lo que tienen una intencionalidad estética.

De acuerdo con Kauffman (2003), en los poemas el autor hace uso de los recursos de la lengua para crear belleza, la interpretación de un texto literario permite desentrañar los recursos que emplea y cómo estos elementos inciden en la funcionalidad del texto, por lo que es una herramienta adecuada para desarrollar la apreciación estética de los alumnos y para abordar temas de interculturalidad.

Ahora bien, aunque en la entrevista la docente haya mostrado cierta inconformidad con la reciente organización por proyectos del español en el libro de texto y a pesar de que la naturaleza del proyecto favorezca la incorporación al trabajo por proyectos de poemas que se encuentren en otros materiales que no sean el libro de texto, en la práctica se observó una considerable dependencia a este material ya que se identificó que es el más empleado en el desarrollo de sus clases.

En la práctica se identificó que en la mayoría de las clases, el desarrollo de los temas se llevó a cabo a través del libro de texto, la maestra iniciaba sus sesiones con cuestionamientos que favorecían el rescate de conocimientos previos, inmediatamente después pedía a los alumnos abrir su libro de texto para que por

⁵ Actualmente no se organiza el libro a través de lecturas generadoras, se observa que predominan las actividades que conforman los proyectos aunque sí aparecen algunos textos.

turnos leyera la información presentada, durante su lectura y al concluir se planteaban preguntas acerca de lo leído y de esta manera se abordaba el tema.

Por ejemplo:

Ma: saquen sus libros.⁶

(Los alumnos leen la página 139 por turnos acerca de la cosmovisión de los pueblos originarios, leen un poema en lengua zapoteca).

Ma: ¿Qué características debe tener un poema?, ¿Cómo sé que es un poema?

A: No responde

Ma: Que lo ayuden

A: rimas

Ma: ¡exacto!, una característica es la rima, aunque aquí no lo notarán tanto...

Es importante reconocer que en esta sesión, como en otras y de manera regular, el libro de texto fue el único material que la docente utilizó, ya que no se mencionó información que no se encontrara en este material ni se emplearon textos de otras fuentes, lo cual indica que para la docente era el único material necesario. La práctica evidenció que “la dependencia de los profesores respecto de los medios que presentan el currículum es un fenómeno extendido en muchos sistemas educativos, debido a que son los medios responsables de acercar al profesor a las prescripciones” (Gimeno, 1998: 179).

Además, el hecho de que el libro de texto fuera utilizado como único material para la lectura de poemas, propició que entre los alumnos no hubiera intercambios, es decir, se les observó leer los poemas desde sus lugares, de manera individual, cuando una de las principales características del trabajo por proyectos es favorecer las interacciones entre los alumnos conforme al enfoque comunicativo y funcional de la asignatura dentro de las prácticas sociales del lenguaje. Al respecto, Rossi (2010) señala que el uso excesivo del libro de texto puede deformar la enseñanza considerando que el mal no está en el medio, sino en el uso que se le da.

⁶ Registro de observación, 18 de abril de 2012.

Por otra parte, cabe mencionar que, además de que en este proyecto se favorece el uso de diversos materiales y textos literarios, también busca incorporar la interculturalidad a través del análisis de poemas en lenguas originarias, a través de situaciones donde se posibilite el uso variado del lenguaje, que los alumnos reconozcan la existencia de otros sistemas comunicativos que se entrecruzan con el oficial, una forma que propicia reconocer la presencia de otras lenguas en circulación.

3.3 La interculturalidad en los proyectos

Una característica importante del Plan y los Programas de Estudio 2011, es el reconocimiento de que México es un país multicultural e intercultural. La interculturalidad forma parte de los propósitos de la enseñanza del español en la educación primaria, plasmando que los alumnos: “Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país” (SEP, 2011:16), mientras que en el plan 2011 aparece como parte de los doce principios pedagógicos, como: “Favorecer la inclusión para atender la diversidad”, en el cual se indica que los maestros deben promover la pluralidad cultural, social y lingüística como un rasgo característico del país y del mundo en general.

En el programa del sexto grado, se observan los aprendizajes esperados siguientes: a) Conoce y aprecia diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de México, b) comprende el significado de canciones de la tradición oral c) e identifica algunas diferencias en el empleo de los recursos literarios entre el español y alguna lengua indígena con la finalidad de que se acerquen a la manera de concebir a la vida y la naturaleza por parte de los pueblos originarios. Éstos forman parte del proyecto: “Conocer una canción de los pueblos originarios de México”.

Estos aprendizajes esperados brindan idea de que durante el proyecto los alumnos, además de leer poemas en español, lo realizarán en otra lengua de nuestro

país, lo cual implicaría profundizar en el contenido o enseñanzas que brindan estos textos, que en la práctica contribuiría a la formación para la convivencia intercultural, esto es, “enseñar no sólo sobre otras culturas, sino también que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad”. (Hirnas, 2005: 92)

Por lo anterior, es de suma importancia aprovechar las oportunidades que brinda la escuela para enseñar la manera en la que se han dado las relaciones entre culturas a través de la historia con el propósito de estimular en el alumno una posición crítica, empática y finalmente transformadora. Como se observa, desde la prescripción se favorece el desarrollo de proyectos con un enfoque intercultural sin embargo, es de suma importancia que el docente lo reconozca ya que sólo siendo consciente de ello podrá incorporarlo a su práctica.

En el aula se observó que la docente empleó el libro de texto para dictar definiciones que se encuentran en el mismo, en el suceso que aparece a continuación la maestra dicta la definición de “Lengua indígena”, en dicho texto se mencionan cuántas familias de lenguas hay y un personaje representativo de estos pueblos como lo es Nezahualcóyotl:

Ma⁷: saquen la libreta, pongan como título “Lengua indígena”, la fecha y escriban... (indica un texto que se halla en el libro). “México es un país pluricultural, es decir, en él se mezclan, con z, (recalca), una gran cantidad de culturas, y por supuesto, de lenguas. Las lenguas indígenas pertenecen al continente americano, influyen en la construcción del español y según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) existen 11 familias de lenguas indígenas, 68 lenguas indígenas y 364 variantes. Nezahualcóyotl, conocido como el rey poeta fue un gobernante que fomentó la cultura y las artes en su pueblo”.

Como se observa, al dictar acerca de “las lenguas indígenas”, la docente no favorece un análisis, necesario para que los alumnos reconozcan diversos aspectos que se pueden abordar como: la existencia de estos pueblos en la sociedad mexicana, las

⁷ Registro de observación, 17 de abril de 2012.

relaciones desiguales entre los sectores sociales, así como la discriminación, desde el reconocimiento de que es necesario “no sólo incluir a los que son discriminados sino trabajar con quienes discriminan” (Hirnas, 2005: 92).

Con el propósito de formar ciudadanos democráticos en una sociedad multicultural, que reconozcan y valoren el legado cultural de los pueblos indígenas así como se favorezca el respeto en la convivencia dentro de la sociedad multicultural y pluricultural de México y del mundo. Un punto que se olvida en el evento observado es el reconocimiento de la población indígena que se encuentra en nuestro estado, que es la maya, con su lengua y cultura del mismo nombre, la cual es ampliamente distinguida en medios culturales.

De manera que, a pesar de que los programas y el libro estén elaborados para el reconocimiento de la conformación pluricultural de nuestro país, en el salón los temas no son abordados con profundidad por lo que se identifica que para el abordaje de este proyecto, se requiere que el docente conozca, analice y relacione las finalidades plasmadas en el plan y el programa con los proyectos del libro.

3.3.1 La interculturalidad en los proyectos: una experiencia en la práctica

En el proyecto: “Producir un texto que contraste información sobre un tema”, los alumnos tenían que comparar la información popular de remedios caseros para curar enfermedades con la científica respaldada con la atención médica y que se encuentra en libros informativos con el propósito de contrastar ambas aportaciones.

En este apartado se reconoce la complejidad para abordar el proyecto antes mencionado debido a que se requiere del uso de materiales variados que aborden temas de diversidad y sobre el cuidado de la salud. En este proyecto la maestra empleó el libro de texto y los libros del rincón como fuente de consulta principalmente para indagar los conocimientos científicos acerca de los remedios caseros, motivo por el cual se descuidó el abordaje de los conocimientos comunitarios o populares,

asimismo se identificó que junto a los materiales escritos, la tradición oral pudo haber sido de utilidad para abordar los remedios caseros, a continuación se analiza lo sucedido en la práctica.

Para iniciar este proyecto la docente cuestionó a los alumnos sobre la diferencia entre los conocimientos populares y los científicos:

Ma⁸: Abran su libro en la página 132. ¿Qué son los conocimientos populares? (Se dirige a una alumna)

A: Son los que cuentan los antepasados.

Ma: Lo que nos han contado.

Ma: ¿Qué es el conocimiento científico?
(Dos alumnos no responden).

A: Lo que podemos encontrar en libros y revistas.

Ma: contestarán la tabla del libro de texto.

Como se observa, la actividad inicial consiste en unos cuestionamientos para indagar las definiciones de los alumnos respecto a los conceptos “conocimiento popular” y “conocimiento científico”, se reconoce que las preguntas elaboradas por la maestra forman parte de la indagación de conocimientos previos, este momento debe contribuir a la identificación de los saberes que los alumnos poseen sin embargo, los cuestionamientos se realizaron de una manera superficial, la forma en que fueron planteadas las preguntas no favoreció el conocimiento de los saberes que poseen los alumnos respecto a los remedios caseros.

El contraste de los conocimientos populares y los científicos se originó a partir del libro de texto, en una tabla que aparece en este material, se pide anotar los conocimientos populares y científicos del “dolor de muelas” y “el hipo” con base a su nombre, causas, mecanismos de prevención así como su tratamiento; para realizar la actividad la maestra dividió a los alumnos, a la mitad del grupo le correspondió leer acerca del dolor de muelas y a la otra mitad sobre el hipo; cabe señalar que el libro contenía los textos con la información popular y la científica que les serviría a los alumnos para llenar el recuadro.

⁸ Registro de observación, 12 de marzo de 2012.

Acerca del dolor de muelas como información popular, el libro presenta un texto en el que se mencionan las creencias de distintas regiones como Las Canoas, Michoacán; la Huasteca Potosina, Milpa Alta, entre otros; como se observa, el libro de texto contiene una actividad estrechamente relacionada con el propósito que busca el proyecto que es contrastar dos tipos de información diferente, sin embargo el contraste de información no sucedió en otro momento ni usando otros materiales, el único texto que se usó con la información popular fue el que se encontraba en el libro pero sin llegar a la contrastación sugerida.

En el caso anterior, se considera que la tradición oral pudo haber apoyado este proyecto aprovechando los saberes sobre remedios caseros que realizan las familias de los alumnos y que pueden ser conocidas por ellos, pero que las actividades planteadas por la maestra no se dirigieron hacia el rescate de esos conocimientos, la importancia de partir de los saberes de los alumnos radica en que les permite reconocer que los remedios caseros están presentes en la vida cotidiana y que han trascendido de generación en generación por lo cual son saberes valiosos que pudieran compartirse o ponerse a consideración como conocimiento ancestral que vale la pena reconsiderar su uso.

Asimismo, al partir de su realidad es probable que la información de otros pueblos sea asimilada de una mejor manera, en este proyecto se favorecía que los alumnos valoraran la sabiduría ancestral de su cultura y que reconocieran a México como un país que cuenta con un legado vasto que no se limita a nuestra región.

Además de que este proyecto permitía tener como fuente de consulta a la tradición oral lo que pudo vincular la ansiada relación escuela-comunidad que es uno de los propósitos de las prácticas sociales del lenguaje: que la realidad escolar no sea distinta a la que se encuentra en la vida cotidiana de los estudiantes ya que “el énfasis de la educación intercultural debe estar colocado en la creación de contextos culturales y sociales en los que los estudiantes puedan efectivamente usar, probar y manipular el conocimiento para lograr significados o para crearlos en función de sus necesidades de aprendizaje”. (Comboni: 2002: 284)

También pudo hacerse uso de los libros del rincón para complementar la información popular debido a que en las colecciones un porcentaje considerable de los títulos y temas que contienen se destinan a la diversidad cultural.

Como se observa, durante la práctica la maestra se inclinó a trabajar con mayor tiempo el libro de texto y los del rincón que presentaban la información científica acerca de las enfermedades, mientras que se le brindó menos espacio al trabajo con la información popular que resultara de la aportación significativa de su familia o comunidad, esta manera de abordar el proyecto lleva a reconocer la importancia de encontrar un justo equilibrio entre los dos distintos saberes, es decir, dedicarle el mismo tiempo de trabajo efectivo al análisis de cada información.

Además, que la maestra minimice el tiempo de trabajo con la información popular puede indicar que para la docente la información científica es la de mayor valor, por lo cual se reconoce la necesidad de que los docentes sean capacitados en temas de diversidad durante el abordaje de los proyectos didácticos para que tengan una referencia para realizar su práctica ya que al parecer, la prescripción desde el plan y los programas no es suficiente sino requiere de un apoyo permanente para apuntalar el logro de los cambios sugeridos.

3.4 Implicaciones en el trabajo de poemas con un enfoque intercultural

En los libros de texto de español, el proyecto “Conocer una canción de los pueblos originarios” favorece la lectura de diversos poemas, los alumnos están familiarizados con estos textos a través de los cantos que suelen escuchar desde pequeños en su entorno familiar y comunitario.

Los poemas están presentes en la vida de los niños desde las edades más tempranas, a través de los cantos y juegos rimados propios de la edad, los poemas adecuados y el encanto de su sonoridad, de sus rimas y ritmos, de sus divertidos contenidos reales o fantásticos son sentidos por el niño desde que nace (Trigo, 1988:291)

En la educación primaria, los alumnos tienen acercamiento a los cánticos y poemas desde el primer grado, en los grados inferiores son capaces de distinguir las palabras que finalizan con una sonoridad similar como las rimas así, para el sexto grado conforme a los temas de reflexión se pretende lograr la comprensión de los significados del poema, en lugar de la identificación de los aspectos característicos como la rima, debido a que debieron haberse trabajado en grados anteriores (De 1° a 5°).

Con base a lo anterior, para este trabajo de investigación era importante conocer la manera en que se abordaba la lectura de poemas. En la práctica, se observó que para iniciar la clase, la maestra invitaba a los alumnos a mencionar los poemas que conocían durante la exploración de los conocimientos previos, reconociendo que el interés de la docente se centró en identificar si los alumnos sabían algún poema de memoria con el propósito de que lo compartieran en voz alta, como se aprecia a continuación:

Ma⁹: pues hoy vamos a ver poemas, ¿alguien sabe uno?

A1: ¡yo!, de Nezahualcóyotl

Ma: A ver, dilo.

A1: Amo el canto del cenxontle,
pájaro de cuatrocientas voces,
amo el color del jade y
el enervante perfume de las flores
pero más amo a mi hermano el hombre.

Ma: ¿Quién más?

A1: ¡yo sé muchos!

Ma: a ver...

A1: ¡Ya se me olvidaron!

G: ¡Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa! (Se escuchan risas)

Como se observa, el alumno que participó hizo la recitación de su poema, al finalizar su intervención la maestra enseguida pidió la participación de algún otro compañero con la intención de motivarlos a compartir los poemas que se supieran de memoria, sin analizar su contenido, al respecto el programa 2011 propone que en el trabajo

⁹ Registro de observación, 24 de abril de 2012.

con textos literarios los alumnos realicen y compartan sus interpretaciones sobre el texto, señalando que:

Mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias, los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social e intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión. (SEP, 2011: 26)

Así, en la manera de llevar a cabo la práctica no se rescataron las interpretaciones personales de los alumnos acerca de los poemas, por lo que no fue posible observar el nivel de comprensión del significado, ya que al brindar importancia únicamente a la recitación, se descuidó la construcción de significados, tanto de manera personal como social así, la falta de diálogo sobre el poema entre los alumnos no contribuye al logro del aprendizaje esperado “comprende el significado de canciones de la tradición oral”.

Por lo anterior, se requiere centrar la atención no a la memorización del poema sino a los significados, es decir, resulta necesario analizar el contenido de los poemas sobre todo porque los pertenecientes a los pueblos originarios encierran por sí mismos su cosmovisión pues es una expresión creada a partir de su cultura, por ello es necesario detenerse a analizar lo que el poema expone así, la práctica de la docente sugiere que existe un desconocimiento en la manera de abordar los contenidos de interculturalidad en los proyectos.

Además, en diferentes clases se pudo observar que la maestra daba una importancia considerable a los aspectos de forma y métrica de los poemas, es decir, a la identificación y análisis de las estrofas, los versos y las rimas, ya que cada vez que los alumnos leían algún poema, la maestra procedía a cuestionarles acerca de las rimas que encontraban, la cantidad de versos y estrofas que contenían, como se puede apreciar a continuación:

Ma¹⁰: Hoy vamos a ver los poemas, los poemas ¿Cómo estaban divididos?
G: ¡En estrofas!
Ma: ¿Y las estrofas?
G: ¡En versos!
Ma: Generalmente... ¿Cuántas estrofas tienen los poemas?
G: ¡cuatro!
Ma: ¿Qué más tienen?
G: ¡rima!

La importancia dada por la maestra a la identificación de estos elementos literarios brinda una idea de la relación que establece con los poemas a través de las actividades planteadas, lo cual sugiere que la identificación de los elementos de forma y métrica de los poemas tiene mayor importancia que el trabajo sobre la comprensión del mismo.

Asimismo, se observó que la docente pedía leer los poemas que se encontraban en el libro de texto, pero únicamente se daba lectura a los textos en español aunque en el libro aparecía el mismo poema en lengua indígena y en español, se ignoraron los textos en lengua originaria debido a que la docente no motivaba a los alumnos para darles lectura debido quizás a sus propias limitaciones ya que ella únicamente habla el español.

Al finalizar la lectura procedía a cuestionarles acerca de lo que entendieron. Como se muestra a continuación:

Ma¹¹: ¿De qué trata el poema?
A: (No responde, pasa un momento se oye)... “de nada”
A: De la lengua de los zapotecas
Ma: No pregunté eso ¿Qué entendieron, claro, en español?
A: Sobre una coladera
Ma: ¿Qué es una coladera?
A: donde se va el agua
Ma: exactamente, pero no sólo pasa agua. ¿Qué más?, cada quien diga lo que entendió.
A: No responden (los niños continúan con la lectura).
Ma: ¿Qué significa tonal?

¹⁰ Registro de observación, 24 de abril de 2012.

¹¹ Registro de observación, 18 de abril de 2012.

A: Que de acuerdo a los tonos cambia el significado. Por ejemplo en maya.
La maestra y los alumnos recuerdan varias palabras en maya.

Como se observa, al finalizar de leer un poema, la maestra cuestionaba a sus alumnos acerca del contenido del mismo, en algunas ocasiones estas preguntas no encontraban respuestas por lo que las interpretaciones que hacían los alumnos sobre el significado cultural de los poemas no lograba profundizarse, bastó con que algunos emitieran respuestas cercanas al contenido del poema para que ésta se diera por buena y se cambiara de pregunta, al respecto Santamaría (2012) sugiere que para facilitar la interpretación de los alumnos acerca de los poemas, deben llevarse a cabo actividades de prelectura.

De acuerdo con este autor, las actividades de prelectura tienen tres propósitos:

- 1) La activación del conocimiento previo del estudiante, de manera que los estudiantes sean conscientes de lo que saben y el profesor sepa lo que éstos necesitan;
- 2) La motivación mediante la creación de expectativas;
- y 3) La contextualización, proveyendo de un determinado adelanto de la información implícita o explícita del texto, y con ello revisando, actualizando o corrigiendo llegado el caso, las posiciones y percepciones sobre los elementos presentes o sugeridos en el texto y la cultura meta. (Santamaría, 2012: 446)

Así, a través de las actividades de prelectura los alumnos pueden manifestar sus conocimientos previos, la docente puede conocer con anterioridad las palabras del poema que pudieran desconocer y dificultar su comprensión con el propósito de acercar a los alumnos a los significados de algunas palabras para que posterior a la lectura no ocurra lo que se observó, que los alumnos se quedaban callados ante los cuestionamientos de la maestra.

Asimismo, se aprecia que se hizo la lectura de un poema en lengua zapoteca que se encontraba en el libro, después el interés de la maestra se centró en que los

alumnos reconocieran que el texto presentado era un poema, cuestionó sobre la manera en que pueden identificarlo y a la vez se recordó que la rima es un elemento que lo constituye incluso mencionó que en los poemas en lengua indígena no se apreciará tanto, sin embargo no se realizó un análisis del por qué no sucederá lo que menciona, a pesar que un aprendizaje esperado de este proyecto es: Identifica algunas diferencias en el empleo de los recursos literarios entre el español y alguna lengua indígena, por lo que los cuestionamientos y explicaciones no estuvieron dirigidas al logro de este aprendizaje esperado sino a privilegiar la rima como tema esencial.

En el caso anterior, los alumnos daban respuestas relativas al poema del cual se les cuestionaba pero sin relacionarlo con la cultura a la que corresponde el texto. Actualmente se han realizado esfuerzos por apoyar la escritura de textos en lengua indígena, se ha avanzado en el reconocimiento y valoración de la literatura indígena, desde una visión multicultural y plurilingüe, por lo que estos recursos pueden ser incorporados por la docente durante sus clases sin embargo, para llevar a cabo esta acción el docente debe formarse en temas de interculturalidad y conocer los materiales que pueden apoyar su labor.

3.5 La memorización en la elaboración del producto final

Con base en la metodología por proyectos y el enfoque por competencias, en la asignatura de español los alumnos deben integrar sus aprendizajes en las producciones que se entregan de manera parcial durante el desarrollo del proyecto para finalmente concluir en un producto final en el que se deben manifestar los aprendizajes esperados logrados, que a su vez se supone, favorecen el desarrollo de competencias. El programa 2011 indica las producciones parciales y el producto final a realizarse durante el proyecto: “Conocer una canción de los pueblos originarios de México”, los cuales son (SEP, 2011:54)

- Recopilación de información sobre diferentes lenguas que se hablan en el país, la región o su comunidad.
 - Recopilación de canciones en lengua indígena, traducidas al español.
 - Recopilación de información sobre el origen cultural de las canciones recopiladas (grupo étnico, lengua, ocasiones en las que se canta, temática, significado social, entre otros).
 - Carteles con la canción en lengua indígena y en español, y con información sobre la procedencia de la canción.
- Producto final
- Presentación de las canciones a partir de los carteles.

Como se observa, las producciones parciales solicitan que los alumnos recopilen información sobre las lenguas que se hablan en el país, la región o su comunidad así como de canciones en lengua indígena, traducidas al español e información sobre el origen cultural de las canciones recopiladas. Estas actividades de indagación y que requieren de un trabajo de comprensión, se cree que tienen el propósito de contextualizar al alumno para que pueda comprender la cosmovisión de los pueblos originarios plasmados en los poemas, adivinanzas, refranes, trabalenguas, etc.; que se abordarían en las aulas.

Sin embargo, los alumnos no llevaron a cabo las producciones parciales propuestas en el programa; en lugar de que se realizaran diversas actividades que integrarían en las producciones parciales, en el salón de clases se planteaban sucesiones de tareas no interrelacionadas entre sí como: la identificación del tipo de expresión (adivinanza, poema, trabalenguas, etc) que la maestra copiaba en la pizarra, el reconocimiento de estrofas, versos y rimas, la lectura entonada de los poemas que se encontraban en el libro de texto, sin que realizaran las actividades de indagación señaladas por el programa.

Al respecto, se considera que la forma de trabajo a través de tareas, en lugar de actividades que aporten a la elaboración del producto final, se debe a la costumbre de la maestra de trabajar por “contenidos” es decir, la docente se guía con respecto a los temas que considera que deben “enfatzarse” en los proyectos, esto denota una revisión ligera del programa o una decisión sin argumento en la manera de llevar a cabo su práctica docente, solo con la consideración de que esta es la

manera “que le funciona” desde su perspectiva. Con esta manera de organizar las tareas no se trabajó por proyectos ni se recreó la práctica social del lenguaje planteada en el programa.

La situación antes mencionada se hizo más evidente durante la elaboración del producto final, en donde se pudo observar que la maestra decidió no plantear a los alumnos la elaboración de producciones y el producto final propuesto por el programa sino que encargó una actividad que consistió en escribir y memorizar algunos poemas, así como anotar en sus cuadernos las rimas que encontraran, como se puede apreciar en lo siguiente:

Ma¹²: Ahorita escuchen muy bien lo que vamos a ir a hacer a la biblioteca. Wilbert, préstame un poema (el niño le da su libreta). Vamos a copiar un poema y después que lo escribamos vamos a hacer lo siguiente (en la pizarra anota un poema).

Ma: Imaginen que este es el poema que pondrán, debajo anotarán las parejas de rimas que encuentren. Por ejemplo: ¿cantores con qué rima?

G: ¡Con pintores! (la maestra anota en la pizarra)

Ma: Las siguientes dos palabras que riman, ¿Cuáles son? ¿Quedó claro lo que vamos a hacer? Vamos a agarrar un libro de poemas, sacamos las palabras que riman, las anotamos abajo y subrayamos las palabras que riman.

Como se puede apreciar, la maestra y sus alumnos se trasladaron a la Biblioteca Escolar para llevar a cabo una actividad como parte final del proyecto, en este espacio se observó que a los alumnos les pareció interesante explorar los libros, sin embargo, el interés estaba centrado en encontrar el poema que les gustara para que de manera inmediata comenzaran a memorizar y a anotar las rimas que aparecían en estos materiales, con base en lo anterior se observó que lo más importante para los alumnos era cumplir con la tarea sin valorar el contenido de los textos.

Esta actividad final no integró los aprendizajes esperados planteados en el programa pero de alguna manera sí se plasmaron los aprendizajes que los alumnos obtuvieron durante las actividades propuestas por la maestra, las cuales estuvieron

¹² Registro de observación, 25 de abril de 2012.

dirigidas a la recitación y a la identificación de los aspectos de forma y métrica como son las estrofas, los versos y las rimas; por lo anterior se considera que aunque un programa indique una forma de planificar y proceder, así se cambie la modalidad del trabajo en una asignatura, finalmente es la docente quien dentro de su aula tiene su propia forma de trabajar, así no coincida con lo que su programa le indica.

Es probable que el enraizamiento de las prácticas empíricas ejerza una mayor influencia en la forma en que la maestra realiza su labor que la información del nuevo programa expresado en el diplomado de la RIEB y de carrera magisterial, además se demuestra que aunque la maestra conozca la función de las producciones parciales y del producto final desde la prescripción, esto no significa que su práctica la lleve a cabo bajo esos procedimientos sugeridos.

Asimismo, se identificó que la docente no utilizaba el programa para llevar a cabo su planificación, esto se evidenció al desconocer la función de los aprendizajes esperados y por dirigir su atención a temas que no formaban parte de éstos, por lo que se reconoció que el libro de texto fue el material usado para desarrollar la práctica, por lo antes mencionado, es primordial que la maestra supiera definir la equivalencia entre un contenido con los temas de reflexión, así como la función de los aprendizajes esperados en la planificación e implementación del proyecto.

Como se observa, a pesar de que desde la prescripción los libros de texto cuenten con textos en lenguas originarias, de que desde el plan y los programas se señale con claridad que debe favorecerse el reconocimiento de la diversidad a través de las diferentes asignaturas, la realidad es que existe una distancia entre lo que se prescribe y lo que se lleva a cabo en la práctica, como se observa, aunque han pasado ya algunos años de la implementación de la RIEB, aún hace falta mayor capacitación y acompañamiento docente que le permita trasladar a la práctica lo que se prescribe.

CAPÍTULO 4 LOS MATERIALES IMPRESOS: LIBROS DEL RINCÓN Y TEXTOS DE INTERNET

4.1 El uso de los libros del Rincón

Los Libros del Rincón son materiales didácticos que se encuentran en las escuelas, se trata de una colección de libros de diferentes géneros y clasificaciones, que se propone atender los diversos intereses, necesidades y gustos de lectura de alumnos y maestros, cada escuela debe contar con una biblioteca escolar organizada y en funcionamiento, mientras que en las aulas se ha sugerido habilitar un rincón de lecturas o biblioteca del aula.

Para esta investigación se observó que la escuela “Álvaro Obregón” turno vespertino cuenta con una biblioteca escolar pequeña, libros organizados y clasificados, tiene aire acondicionado, por lo que se puede considerar un espacio cómodo para llevar a cabo actividades de lectura, cabe señalar que durante la jornada diaria este espacio se encuentra cerrado, sin embargo, los docentes pueden solicitar que se abra para trabajar con los alumnos.

Por su parte, en el salón del 6° “A”, objeto de observación, existen dos espacios amplios destinados a los libros del rincón, uno perteneciente a cada turno de la escuela, en el aula estos materiales están acomodados en soportes de madera que sostienen los libros sujetos con un cordel. Respecto a ambas colecciones, la del turno matutino y vespertino, la maestra comentó que cuenta con la libertad de utilizar los libros pertenecientes al turno matutino comentando la buena relación que tiene con la maestra que trabaja por la mañana.

De acuerdo con Garrido (2004), el principal propósito de los libros del rincón es la formación de lectores, menciona que estos materiales no ofrecen formas obvias

de uso respecto a un contenido escolar en específico pero que remiten a la experiencia lectora de los niños, lo cual puede despertarles un interés auténtico, de tal manera que si se emplean en el aula a través de un sistema de préstamo, pueden contribuir a la formación de lectores, en esta investigación el uso de los libros del rincón se analiza desde dos propuestas: que se aprovechen como fuente de consulta en la implementación de proyectos y que sean empleados en el fomento del gusto por la lectura.

En la primera perspectiva, Lerner (2001) propone la incorporación de situaciones donde leer sea necesario para el desarrollo de los proyectos, aquí los libros del rincón pueden contribuir a la lectura con diversos propósitos como resolver problemas prácticos, informarse o por placer, escribir y buscar información; mientras que Garrido (2004) sugiere que el uso de los libros del rincón sea dado para el fomento del gusto por leer, a través de la lectura que realicen en voz alta los docentes o bien en espacios de lectura libre de los alumnos.

4.1.1 La planificación para el uso de libros del Rincón

Los Libros del Rincón son materiales impresos que pueden ayudar como fuente de consulta en el desarrollo de proyectos didácticos debido a que el programa actual de español plantea el enfoque comunicativo y funcional de la asignatura dentro de las prácticas sociales del lenguaje, actualmente se busca que los materiales que se empleen en el aula se apeguen al uso que se les da en la sociedad ya que “la versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar”. (Lerner, 2001: 53)

De acuerdo al programa 2011, los libros del rincón pueden contribuir a que los alumnos desarrollen competencias en la búsqueda de información por lo que se analizará el uso que se le dio a estos materiales durante el proyecto “Producir un texto que contraste información sobre un tema”, en el que se solicitaba comparar la

información popular acerca de los remedios caseros para las enfermedades con la de textos científicos. En la práctica, para complementar la información científica que presentaba el libro de texto se usaron los libros del rincón.

En una actividad, la maestra dividió al grupo en dos grandes equipos, cada uno debía trabajar con un libro que abordara dicho tema, durante su uso se observó que se presentaron dificultades debido a que la biblioteca del aula y la escolar no contaban con suficientes títulos de libros que abordaran el tema requerido, sucediendo lo que se describe a continuación:

Ma¹³: Busquen en el Rincón de Lecturas algún libro sobre el tema que les tocó (hipo-dolor de muelas) (Todos se acercan al Rincón a buscar).

Ma: ¿Qué hacen allá amontonados si es un libro por equipo?
(El equipo 1 encuentra un libro. Se reúnen en equipo de 7 integrantes, observan el título)

A: ¿Qué vamos a copiar?

A: Pues todo el texto

Ma: (alcanza a escuchar este diálogo de los niños e interviene) No copiarán todo el texto, sólo lo más importante.

(El equipo 2 no encuentra ningún libro para poder trabajar, la maestra sale del salón a buscar uno y regresa sin haberlo encontrado)

Como se pudo apreciar, surgieron algunas dificultades al usar los libros del rincón debido a que se requerían varios libros que presentaran información científica acerca de enfermedades y en el salón sólo existía uno que abordaba ese tema, además de que en la biblioteca escolar la maestra no encontró los libros que pudieran apoyar a los alumnos en su tarea, por lo que se observa que la variedad disponible no logró cubrir las necesidades de las actividades de los proyectos, aunque en el programa se mencione que los libros del rincón cuentan con un acervo variado que permite trabajar con los proyectos, su utilización requiere tomar previsiones como una revisión para constatar de qué materiales se dispone.

En una entrevista, previa a la experiencia antes mencionada, la maestra mostró que conocía esta situación al comentar “yo estoy de acuerdo que sí hay

¹³ Registro de observación, 20 de marzo de 2012.

biblioteca, pero pues la información a lo mejor para ese tema no es la suficiente, ellos tienen que investigar por su cuenta”¹⁴, de esta manera ella sugiere de manera implícita, que la utilización de los libros del rincón sea complementada con indagaciones realizadas por los alumnos fuera de la escuela es decir, que se apoyen de otros materiales que tuvieran en sus casas o que pudieran conseguir fuera del horario de clases.

Así, por la manera en que se presentaron las dificultades al usar los libros del rincón, se identificó que durante el proceso de planificación, para esta clase en particular, la docente no previó que su acervo tuviera los títulos que se requería para ser usados por sus alumnos, por este motivo se considera importante la existencia de una planificación precisa en el manejo de los materiales, lo cual implicaría una labor de revisión con anticipación de los libros del rincón que se utilizarán para que las actividades puedan llevarse a término dentro del aula como fueron planteados desde el principio.

De acuerdo con Zabalza (1995) se trata de un proceso en que se encuentran presentes: a) Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias que el profesor tiene sobre lo que pretende planificar, b) Un propósito, fin o meta que se pretende alcanzar y c) Una previsión respecto al proceso a seguir, que incluye los contenidos, actividades, materiales y la forma de evaluación. Como se observa, en la planificación el docente establece, para el caso de la RIEB, los aprendizajes esperados a lograr, los propósitos, las actividades, la evaluación así como los materiales.

Ahora bien, algo que resultó interesante fue encontrar que en el plan de estudios 2011 no se hace mención específica acerca de la importancia de planificar los materiales a utilizar en el aula, en este documento se menciona que para diseñar una planificación se requiere: (SEP, 2011: 27)

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.

¹⁴ Registro de entrevista, 15 de abril de 2012.

- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Como se observa, se omite la importancia de la planificación de materiales no sólo en el plan, también en el programa 2011 ya que en la sugerencia denominada “El uso de los materiales impresos”, se promueve incorporar los libros del rincón a la práctica pero no se comenta acerca de la importancia de la planificación para el uso eficiente de los libros del rincón, esta ambigüedad encontrada, puede influir en que el docente no reconozca la importancia de una planificación específica que le implique considerar y prever los libros que tiene en su acervo.

4.1.2 El uso de los libros del rincón para la comprensión lectora

La principal función de los libros del rincón en el aula es la promoción de la lectura, de acuerdo con Gómez (1995), tradicionalmente se concibió a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas sonoras, este aprendizaje consiste en el reconocimiento de grafías en palabras, oraciones y textos. En la escuela, esta manera tradicional que menciona la autora se daba de manera oficial en las aulas en los planes anteriores a la reforma de 1993.

En el programa de español 2011 se plantea la lectura como una actividad permanente, esta denominación proviene del hecho de que “se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan de forma regular” (SEP, 2011: 29), el propósito de las actividades permanentes es el fortalecimiento de la lectura y escritura así como el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los

alumnos, por lo que estas actividades pueden llevarse a cabo antes, durante y después de los proyectos.

Desde 1995 cuando los materiales fueron elaborados con base en el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), en educación básica se incorporó el enfoque comunicativo y funcional de la lectura, actualmente la Reforma 2011 retoma estos principios en los que se reconoce la relación existente entre el pensamiento y el lenguaje, por lo que los saberes y las experiencias del lector contribuyen a la construcción de significado del texto.

Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que “se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto” (Gómez, 1995: 20). En este enfoque de lectura los conocimientos previos y la experiencia de los alumnos cobran importancia en la comprensión de los textos.

En una entrevista a la maestra de grupo¹⁵, se le preguntó para conocer su opinión acerca de la lectura, sobre la cual comentó que “leer es recrearse, no solamente es decodificar, que es un proceso, es también lograr la comprensión y entender lo que dice el autor”, como se observa, la maestra hace referencia a la manera de concebir a la lectura y resalta la importancia de lograr la comprensión de los alumnos.

De acuerdo con Goodman (2002), pensamiento y lenguaje están involucrados en continuas transacciones que consisten en guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito partiendo de la información que proporciona el texto y del conocimiento que posee el lector. Al respecto, se observa que para la maestra es importante que los alumnos comprendan el mensaje del autor mientras que Goodman señala que en el proceso de la comprensión intervienen además del autor del texto, los conocimientos previos del lector.

¹⁵ Registro de entrevista, 15 de abril de 2012.

De acuerdo con Pérez Zorrilla (2005), la comprensión lectora se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves que proporciona el autor en función de su conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que se pretende comunicar. En la educación primaria el docente debe favorecer el desarrollo de inferencias en los alumnos a través de los cuestionamientos que realice antes, durante y al finalizar la lectura en voz alta, de esta manera los alumnos aprenden, a partir del ejemplo de la docente que durante la lectura el lector está en constante cuestionamiento con los textos.

En el 6° “A”, se trabajó la comprensión de textos a través de la lectura en voz alta de la docente, de manera constante la maestra iniciaba las sesiones del día leyendo a los alumnos los textos que se encontraban en los libros del rincón, al respecto Garrido (2004) menciona que la mejor manera de iniciar un día de clases es viendo al maestro de pie con un libro en las manos, que no persiga otro fin que leer por unos minutos, por lo que en la práctica que realizaba la maestra se pudo apreciar lo que menciona este autor. Asimismo, se observó que la maestra abordó la lectura haciendo constantes cuestionamientos, como se aprecia a continuación:

Ma. ¹⁶ La maestra toma un libro del rincón: El libro de misterios (y comienza a leer un cuento... se detiene y pregunta) ¿Qué creen que le pasó al enterrador?

A: Lo mataron

Ma: (Continúa leyendo...se detiene) ¿Por qué creen que era gruñón?

A: Porque no le gustaba la navidad

(Al finalizar el texto la maestra pregunta): ¿Qué opinas A. de este cuento?

A3: ¡Que fue real porque pasó en Estados Unidos! (se escuchan risas)

A5: Porque he escuchado ese tipo de historias.

Ma: tienen 15 minutos para hacer su propio cuento de terror.

Como se observa, al abordar la lectura la docente comienza a leer, se detiene y cuestiona a los alumnos acerca de lo que se estaba leyendo, con estas preguntas la maestra lograba que se anticiparan a algunos sucesos que ocurrían más adelante,

¹⁶ Registro de observación, 13 de marzo de 2012.

por lo que al llevarlas a cabo, permitió que los alumnos comprobaran o descartaran sus anticipaciones; en el programa se menciona que “los docentes deben anticipar de qué tratará el texto y hacer un recuento de lo que los alumnos saben sobre el tema a partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato”. (SEP, 2011: 35),

Por su parte, la maestra comentó que la anticipación “es cuando ellos van leyendo, les das una pausa y les preguntas qué crees que pasó, cómo crees que termina o con el título del libro les preguntas de qué crees que va a tratar”¹⁷, como se observa, la sugerencia del programa coincide con el comentario de la maestra y a su vez con la manera en que lo lleva a cabo en la práctica.

Además, la docente llevó a cabo preguntas de inferencia, de acuerdo con Gómez (1995) con estas preguntas se busca propiciar la reflexión del lector respecto al contenido del texto, activar sus esquemas de conocimiento previo y la relación que tiene la inferencia con la información literal lo cual, de acuerdo con este autor, contribuye a la construcción de significado, en la práctica las preguntas de inferencia se observaron cuando la docente preguntó: “¿Por qué creen que era gruñón?”, ya que en el texto no se mencionaba la razón de que este personaje fuera gruñón pero que, para las finalidades del texto, era importante considerar el carácter de ese personaje.

Por otra parte, cuando a un alumno se le pidió su opinión respecto al cuento, éste contestó: “¡Que fue real porque pasó en Estados Unidos!”; esta respuesta fue inesperada debido a que era alejada de la trama del cuento, ante esta situación la maestra hizo un gesto de desaprobación y prosiguió a encargarse de que a partir del cuento los alumnos realizaran un escrito de terror, cuyo tema surgió a partir del contenido del texto que la maestra había leído.

Durante la lectura se propició la interacción entre la maestra, los alumnos y el texto, existió constante comunicación y momentos inesperados que la maestra decidió ignorar, asimismo se aprovechó la oportunidad para que a partir del

¹⁷ Registro de observación, 15 de abril de 2012.

contenido del texto, los alumnos desarrollaran su imaginación y su habilidad para redactar, lo cual demuestra que la lectura en voz alta puede ser una herramienta que permite abordar al mismo tiempo, otros aspectos educativos como es la escritura.

Como se observa, en la práctica la docente mostró conocimiento acerca de las estrategias que favorecen la comprensión lectora, tanto en sus comentarios como en la manera en que abordó los textos, se observó claridad en los propósitos de su lectura, por lo que se considera que la forma en la que llevó a cabo su práctica puede ser el resultado del apoyo pedagógico del PRONALEES durante los 90, ya que existió un libro para el maestro que contenía preguntas que favorecían la comprensión de los alumnos. Actualmente este material no existe debido a que el trabajo de los docentes en el presente plan involucra a una gran variedad de textos.

4.1.3 Dificultades contextuales para adquirir el hábito de la lectura

De acuerdo con Garrido (2004) la costumbre de leer no se enseña, este autor señala que la lectura se contagia a través de los hábitos que los niños observan, principalmente de su familia y en la escuela, de tal manera que si los alumnos conviven en ambientes en los que habitualmente se lee y se escribe, es probable que los niños lean y escriban, de esta consideración surge la importancia de indagar la situación en la que viven los alumnos del 6° "A", con la finalidad de conocer si existía una comunidad familiar que contribuyera con sus hábitos de lectura dejando ver su apego a la lectura por gusto.

Solé (1999) reconoce que existe una vinculación positiva cuando el alumno ve que sus profesores y personas significativas para él usan, valoran y disfrutan la lectura y escritura. En una entrevista, la maestra mencionó que los padres de familia no acostumbran a leer en sus hogares pero las encuestas mostraron que la mayoría lee a sus hijos "libros de la escuela", así como periódicos, revistas y la biblia; es decir, textos de circulación social. En primera instancia, las opiniones de la docente y padres de familia parecen contradecirse, sin embargo la maestra también mencionó

que durante un tiempo, que no se tuvo la oportunidad de apreciar en esta investigación, dio libros prestados a domicilio, por lo que es probable que su propósito se haya logrado.

Pero, los padres dejaron de leer esos libros en cuanto la actividad propuesta por la maestra concluyó por lo anterior, sería importante que la docente conociera el impacto que tuvo su actividad en los padres de familia, ya que este conocimiento hubiera permitido analizar su continuidad durante el curso escolar.

Asimismo, que los padres expresaran que leen libros de sus hijos indica que no tienen el hábito que caracteriza a los lectores asiduos que es la compra de libros. El motivo por el que los padres no compren libros se puede relacionar con el nivel socioeconómico de la comunidad a la que pertenece la escuela, ya que el ingreso de las familias es destinado a las necesidades básicas de vivienda, vestido, alimentación y no a la compra de libros, por esto adquiere relevancia el sistema de préstamo a domicilio ya que brindó la oportunidad a las familias de leer textos de calidad, que de manera cotidiana por cuestiones económicas se ven impedidos de adquirir.

A pesar de que en los hogares de los alumnos del 6° "A" no se compran libros, la mayoría de los padres lee periódicos, revistas y la biblia esto es, materiales escritos de circulación social, por lo que existe el hábito de leer los textos que contienen esos materiales, de esta manera los alumnos observan en sus padres leer principalmente textos informativos.

Asimismo, habría que considerar la calidad de la información de los periódicos y las revistas que se leen, al respecto la maestra comentó que los periódicos que los alumnos llevaban a la escuela para trabajar algún proyecto eran lo más económicos que circulan, los cuales tienen imágenes de nota roja y un lenguaje "vulgar"; considerando lo anterior, se vuelve necesario que en la escuela los alumnos adquieran la competencia para el tratamiento de la información para que aprendan a reconocer la calidad de la información que leen.

La escuela debe contribuir a que los alumnos comparen y contrasten información, la competencia del español “Búsqueda y manejo de la información” también alude a la comparación, por lo que en las aulas se debería hacer hincapié en la calidad de la información que se lee, lo cual puede lograrse a través de actividades exploratorias de los distintos periódicos con la finalidad de que los alumnos distingan el lenguaje formal del vulgar y comprendan porqué es más fácil adquirir los segundos desde una mirada crítica.

Como se observa, los padres son una influencia importante en la selección de los materiales que los alumnos leen, existe una tendencia hacia la adquisición de materiales con contenidos informativos debido principalmente a su bajo costo. En cuanto a la ausencia de textos literarios, la docente interviene haciendo préstamo de libros a domicilio cuya estrategia al parecer, logró que tanto padres como hijos leyeran textos de calidad.

4.1.4 Leer para aprender

Actualmente el enfoque por competencias respalda el “aprender a aprender” para lo cual la lectura es fundamental. Mediante encuestas se reconoció que la mayoría de los alumnos leen con la finalidad de “aprender más”, en primera instancia este resultado puede brindar la idea que los alumnos reconocen que a través de los libros se aprende y que leen por el placer de conocer sin embargo, las observaciones mostraron que los alumnos acostumbraban a leer en los libros de texto y en los libros del rincón con el propósito de contestar tareas, por lo anterior, se relaciona a la respuesta de “para aprender más” acotado con la realización de tareas escolares.

En lo anterior, se relaciona la opinión de “aprender más” con la obligación de realizar tareas y no por el gusto de lograr el hábito y/o el placer que menciona Garrido, ya que se observó que la maestra acostumbraba a encargar a los alumnos que leyeran las lecciones vistas en la semana debido a que los viernes cuestionaba a los alumnos acerca de los conceptos vistos en todas las asignaturas, así quienes

respondían bien a la mayoría de las preguntas se ganaban el privilegio de no realizar tareas el fin de semana mientras que quienes no estudiaban realizaban una gran cantidad de lecturas para lograr el hábito, de esta manera se respondía a estímulos de presión.

Como se observa, a través de rutinas como las señaladas anteriormente, la maestra lograba que los alumnos memorizaran la información que aparecía en los libros y con ello obtenían buenos resultados en sus pruebas como ENLACE y las olimpiadas de matemáticas, esta información se conoce ya que durante el periodo de observaciones los alumnos presentaron los exámenes correspondientes y la maestra compartía la información de los resultados que obtenían sus alumnos.

Sin embargo, al mismo tiempo contribuye a que los alumnos relacionen el acto de leer con realización mecánica de tareas, en esta concepción de lectura que se fomenta predomina el propósito de leer para contar con un procedimiento memorizado que le permita hacer la tarea, muy diferente a la lectura por placer o por lograr la comprensión que impulsaría la mejora de los aprendizajes significativos.

En esta investigación se reconoció la importancia de fomentar la lectura por placer, de acuerdo con Garrido (2004) esto sólo puede fomentarse si se brindaran los espacios para la lectura libre, principalmente libros que contengan textos literarios que les interesen a los escolares. Este autor opina que los textos literarios pueden ser una herramienta útil en la formación lectora, ya que actúan no sólo sobre el intelecto, “la memoria y la imaginación (...) sino también sobre los estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición” (Garrido, 2004:36).

Los espacios en los que se lee son importantes, la escuela debe procurar brindarlos, haciendo participar a los estudiantes en situaciones de lectura y escritura, estos propósitos se ven plasmados desde la parte oficial en los programas de español y en la organización de la asignatura en proyectos, ya que estos materiales invitan a acudir a las diversas fuentes de información disponibles para leer y aprender. Para fomentar el gusto por leer es necesario que de manera cotidiana se

brinden tiempos libres en el aula para leer de manera autónoma, principalmente textos literarios pero también se tendría que abrir a los textos que a los estudiantes les llame la atención o sean de su interés.

4.2 Los textos de internet

Con la gran facilidad que ahora se cuenta con el uso de Internet, la cual tiene infinidad de usos y entre ellos proporcionar información muy puntual sobre temas novedosos de todo tipo, la escuela enfrenta un serio reto para orientar lo más posible en su uso a los estudiantes para que pueden acceder de manera fácil. Ahora hay docentes que recomiendan utilizarlo lo que condiciona a que frecuentemente los estudiantes se vean ante el reto de usar esta herramienta para los propósitos que los maestros plantean.

En este punto, cabe señalar que la información disponible pudiera ser una rica fuente que ayudaría a la construcción del conocimiento escolar, sin embargo no libra de que haya quienes desvirtuaron este uso a otras formas negativas que cuestionan los padres de familia. De antemano se reconoce un cambio en las prácticas sociales del lenguaje, esta irrupción de la internet pone ante los profesores una nueva práctica social, que quienes no tienen mucha experiencia en su manejo les deja en indefensión con los que sí la usan de modo común y la hacen una excelente herramienta que les beneficia en su labor docente.

4.2.1 La influencia del contexto en el uso de las TICS

Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS), han generado una gran revolución en la forma de comunicarnos, “la presencia de Internet en los hogares, en los lugares de estudio o de trabajo, así como en los locutorios y cibercafés, entre otros espacios públicos, ha revolucionado las prácticas culturales, sobre todo entre los más jóvenes”. (Dussel, 2010:19).

Por lo anterior, la escuela requiere adoptar estas herramientas para incorporarlas dirigidas al logro de los propósitos educativos. Sin embargo esto no resulta sencillo ya que tiene implicaciones como: a) Que las escuelas cuenten con los equipos tecnológicos necesarios, b) Reconocer el contexto socioeconómico de los alumnos que favorece o dificulta el uso de las tecnologías, c) La incorporación en los programas y materiales educativos como el libro de texto, así como d) La capacitación a docentes para el desarrollo de competencias en TICS.

Respecto a la incorporación en los programas y materiales educativos, el programa 2011 sugiere considerar el uso de computadoras y la Internet, en caso de contar con estas herramientas en las escuelas:

Se establece que los docentes deben obtener el máximo beneficio que estos implementos electrónicos ofrecen e incorporar a los alumnos en nuevas prácticas sociales del lenguaje, como: utilizar programas de cómputo para escribir y editar textos, leer en la pantalla de la computadora, buscar información en acervos electrónicos, y enviar y recibir correos electrónicos. (SEP, 2011: 34).

Con el propósito de propiciar en los alumnos el desarrollo de competencias en la búsqueda de información, en los libros de texto de español se anexaron elementos que fomentan la utilización de las TIC's como es el caso de la sección denominada "Consulta en...", en la que se recomiendan páginas electrónicas en las que se pueden encontrar textos o actividades relacionadas con el proyecto que se aborda.

Al respecto la maestra comentó que "de hecho te ponen las páginas de internet pero no todos pueden conseguirlo, por eso cuando yo marco la investigación y los que trajeron pues trabajo en equipos, ayuda a compartir la información"¹⁸, en su comentario se identifica que la maestra conoce la existencia de la sección "Consulta en..." como apoyo en el desarrollo del proyecto, pero no la utiliza de la manera sugerida mencionando que los alumnos "no pueden conseguirlo" y que el motivo de este impedimento es que no tienen la posibilidad económica de recurrir a una

¹⁸ Registro de entrevista 8 de mayo de 2012.

computadora, por lo que la docente prefiere no adoptar esta sugerencia de trabajo, es decir, no considera esta sección durante el desarrollo de los proyectos.

Durante la observación, se identificó que en el desarrollo del proyecto “Contrastar información sobre un mismo tema”, perteneciente al ámbito de estudio, la maestra encargó a sus alumnos realizar indagaciones en Internet, ya que los alumnos del 6° “A” no contaban con libros informativos en sus hogares, por lo que sus indagaciones las realizaban en Internet, como la mayoría no contaba con una computadora en casa, se veían en la necesidad de acudir a un “ciber”, que es un lugar en el que se rentan computadoras con Internet por minutos y horas, para cumplir con sus tareas de la escuela.

Con base a lo anterior, se evidencia que el contexto socioeconómico de la escuela es bajo, las familias que conforman la comunidad educativa no cuentan con una variedad de libros, computadoras ni internet, por lo que integrar el uso de los textos digitalizados obtenidos de las TIC’s (computadora e internet), requiere de un esfuerzo económico de los padres de familia para apoyar a sus hijos en el cumplimiento de las tareas.

La necesidad que tienen los alumnos de acudir a un “ciber” impacta en la dinámica que se desarrolla en el aula con los materiales obtenidos de la Internet. “Sus costos y las innovaciones cada vez más vertiginosas (...) representan un serio obstáculo para su difusión masiva entre la población, con lo cual los mexicanos estamos en desventaja frente al poder adquisitivo de las familias de los países desarrollados”. (Díaz, 2009:98)

En una entrevista, la docente comentó que para realizar las indagaciones en Internet que les encargaba, los alumnos del 6° “A” se organizaban en equipos para acudir a un ciber a buscar información antes de asistir a clase, considerando que estudian en el turno vespertino, al comentar que “muchas veces hasta ellos mismos se reúnen para ir a investigar”¹⁹. De acuerdo con ella, la finalidad de esta forma de

¹⁹ Registro de entrevista, 8 de mayo de 2012.

organizarse era para que el costo de la renta resultara más accesible, que el pago fuera dividido entre los alumnos que se reunieron. Además comentó que estas consultas en internet resultaban de su agrado, ya que aprovechaban estos espacios para convivir antes de entrar a clases.

Sin embargo, la docente reconoce que no todos sus alumnos podrán cumplir con la investigación encargada, ya que sabe que habrá quienes por diversos motivos no se reunirán con sus compañeros y no cumplirán con la tarea, en la práctica la maestra solucionaba esta “dificultad” integrando equipos de los que cumplieron con las tareas junto a quienes no lo hicieron, esta forma de proceder además de ser observada, también fue expresada por la maestra cuando mencionó que “(la computadora) es buena herramienta pero igual por el recurso hay niños que no pueden, a veces lo traen dos o tres y pido trabajar en equipo”²⁰. En la práctica se observó:

Ma²¹: Fórmense por equipos, van a escribir en su libreta todo lo que sabían acerca de los animales ponzoñosos antes de hacer la investigación. (Cuando los niños se formaron con sus compañeros la investigadora se acercó para preguntarles quiénes habían hecho su tarea y dónde habían encontrado la información). El resultado se muestra a continuación.

La Inv. Se acerca al equipo A (de 3 integrantes)

Inv: ¿Quiénes hicieron su tarea?

A1: yo

A2 y A3: No (mueven la cabeza negando)

Inv: (se dirige a A1) ¿Dónde buscaste tu tarea?

A1: ¡En el ciber!

Por otra parte, era importante considerar el equipamiento de la escuela, al respecto se preguntó a la maestra si el equipo enciclomedia con que contaba el salón servía, a lo cual respondió que “no sirve” completando “cuando yo veo los temas presto el salón de al lado o si está el director, pues me presta la lap”, cuando la maestra comenta acerca del salón de “al lado”, se refiere al grupo 5° “A” que tenía el equipo

²⁰ Registro de entrevista, 8 de mayo de 2012.

²¹ Registro de observación, 14 de marzo de 2012.

enciclomedia en buen estado, durante las observaciones se supo que la maestra cambió de salón cuando “hizo repaso” del bimestre para presentar exámenes.

Al respecto Díaz (2009) opina que tanto en México como en el resto de Latinoamérica, el sistema educativo está condenado a no poder integrar las tecnologías al trabajo cotidiano durante los próximos cincuenta años, ya que la dotación y mantenimiento de computadoras en la escuela requiere de una gran inversión lo cual se complica debido a que los aparatos tecnológicos tienen una vida aproximada de cinco años es decir, son tecnologías desechables.

Como se observa, la docente además de favorecer el uso de textos de la Internet, considera el contexto socioeconómico de los alumnos a los cuales atiende además de que ha encontrado la manera de solucionar el hecho de que no todos sus alumnos puedan llevar a clases un texto obtenido de Internet.

4.2.2 El papel del docente en la búsqueda de información en Internet

La educación está en constante transformación, actualmente con la incorporación de las TIC's en las aulas se ha dejado atrás el uso exclusivo de materiales como la pizarra y el plumón, para dar cabida a las tecnologías de la información que propician nuevos retos para los sistemas educativos tanto para la dotación de equipos de cómputo como sobre la necesidad de capacitar a los docentes en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la búsqueda, selección, manejo y evaluación de la información encontrada en internet e incorporada a las actividades del proyecto.

Durante una entrevista la maestra comentó la utilidad de la lectura como medio para aprender a aprender, ya que de acuerdo con su opinión “la única forma es que ellos lean, la única forma de que aprendan, van a adquirir conocimientos y pueden buscar información”²². Además, reconoce que en el trabajo por proyectos se

²² Registro de entrevista, 8 de mayo de 2012.

vuelve más importante que los alumnos realicen indagaciones debido a que se deben desarrollar competencias en la “búsqueda de información”.

Un medio que facilita esta labor son las computadoras y la Internet, que a diferencia de los años en que se implementó el plan (1993) anterior, ahora esta herramienta se encuentra más alcance de los alumnos, “la revolución producida por Internet ha hecho que el conocimiento se halle disponible en un grado sin precedentes (...) En este contexto, la capacidad de discriminación y selección se vuelve mucho más relevante”. (Díaz Barriga, 2009: 81)

Además, la maestra agregó que “la mayoría (de los alumnos) entra a google y busca la información” al respecto, en las observaciones se reconoció que los alumnos emplean los buscadores para encontrar la información de sus tareas, sin embargo, la forma de usarlo llamó la atención debido a que durante una actividad, los niños mencionaron que en la barra de búsqueda escribían la instrucción tal como la maestra se los había encargado. Un día, mientras los niños trabajaban se les pidió contestar: (la pregunta fue hecha de manera informal)

Equipo A

Inv²³: ¿Qué tecleas al usar la página de internet?

A: Lo que pidió la maestra.

Inv: Sí, pero qué tecleabas,

A: Artículo de divulgación científica acerca de los animales ponzoñosos.

Inv: ¿Te fue fácil encontrar tu artículo?

A: No

I: ¿Por qué?

A: Porque aparecía información sobre científicos (personas)

En lo antes expuesto se reconoce que la maestra no explica a los alumnos cómo usar un buscador de internet, entendidos como sitios que facilitan el hallazgo de información así, en la práctica la docente no indica a sus alumnos las palabras que deberán teclear para que sea más fácil encontrar la información requerida,

²³ Registro de observación, 14 de marzo de 2012.

debido a esto, se presentan dificultades en la forma de acceder a ella pues al teclear en el buscador les arrojaba textos diferentes a los de su interés.

Maglione (2011) señala que para ingresar a un buscador se debe seleccionar una palabra clave que se ingresa en un cuadro de texto, generalmente ubicado en la parte superior de la pantalla, que activará un motor de búsqueda en toda la información disponible en Internet. Así, el uso de la palabra clave favorecería a los alumnos la búsqueda de la información que necesitan.

Además, este autor señala que la cantidad y variedad de información disponible en Internet determina la necesidad de contar con ciertas herramientas para obtener información que resulte significativa es decir, útil, relevante y confiable, para ello es necesario que al iniciar un proceso de búsqueda se consideren los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los recursos involucrados: es decir, características de la red, programas de navegación, de administración de archivos y otras utilidades.
- Conocimiento de los sitios de búsqueda y sus respectivas estrategias de búsqueda. (Maglione C, 2011:10)

Al respecto, haciendo una revisión del programa 2011 no se encontró algún apartado que planteara la importancia de que el docente guíe en el proceso de búsqueda de información, encontrando la estrategia “Habilidades digitales para todos” (HDT) cuyo objetivo es “impulsar el desarrollo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011:253).

En el programa se presenta el portal y las herramientas disponibles en los portales HDT: blogs, foros y wikis, pero no se aborda el papel del docente en la utilización del Internet en un aspecto muy importante acerca de cómo fomentar en los alumnos la búsqueda y selección de información de la Internet. Al respecto sería importante a la vez precisar qué información es conveniente y hacer posible que los

alumnos empiecen a tomar decisiones sobre qué información es pertinente y no seleccionar la primera opción que se encuentra en la red sin un análisis de la pertinencia, veracidad y calidad de la información.

Como se observa, el uso de las TICS requiere la preparación y capacitación de los docentes, ya que no basta con las sugerencias del programa debido a que en la práctica las necesidades y dificultades a las que se enfrentan los docentes tratando de incorporarlas son variadas y el programa, en su propósito de abarcar la universalidad de los aspectos educativos, omite sugerencias básicas e indispensables, como lo es el “uso de buscadores” para encontrar textos.

La UNESCO (citado en Díaz 2007:146), reconoce la importancia de la capacitación docente respecto a las TICS señalando que se requiere la integración de tres enfoques:

1. Nociones básicas de TICS. Implica fomentar la adquisición de competencias básicas en TICS por parte de los docentes, a fin de integrar la utilización de las herramientas básicas en el currículo, en la pedagogía y en las estructuras del aula.

2. Profundización del conocimiento. En esta perspectiva, se espera dotar a los profesores de las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas y TICS más sofisticadas, enfatizando la comprensión del conocimiento escolar, pero sobre todo su aplicación tanto a problemas del mundo real como a su propio abordaje pedagógico.

3. Generación del conocimiento. Los docentes apoyan a sus estudiantes a crear productos de conocimiento, modelan sus procesos de aprendizaje y participan en procesos de autoformación permanente, en el seno de una escuela que por sí sola es una organización que aprende y mejora continuamente.

Al respecto, actualmente hay instituciones que ofrecen cursos y diplomados en TICS, sin embargo no tienen la capacidad para brindar el curso a todos los docentes en el estado de Yucatán, por tanto, es necesario que sean capacitados en el uso de las TICS pues su uso y dominio es una necesidad en la sociedad del conocimiento que impera en el mundo globalizado.

Internet es una herramienta que cuenta con muchas páginas web con una incontable cantidad de información, de acuerdo con Maglione (2011) ésta es “dinámica y volátil” ya que la información de Internet se modifica a cada momento, por cualquier usuario por lo que no hay un control evidente de la calidad de la información que se encuentra, para ello es necesario aprender a evaluar la información encontrada y en esa habilidad pudiera influir el docente para una mejor decisión selectiva.

En el aula, durante el proyecto cuyo propósito era elaborar un texto en el que se contrastara información sobre un mismo tema ante dos posturas, es decir una información científica con la de origen popular, entendiéndose esta última como aquella que se obtiene por tradición oral, la maestra mencionó: “no todo lo que te dicen (información popular) es cierto, por eso hay que investigar y tampoco lo que se dice en internet es cierto”.

En este comentario existe la invitación implícita a los alumnos a cuestionarse acerca de la naturaleza de la información que obtienen, sin embargo, en el caso observado acerca de la información de internet la docente no hace mención a los alumnos del porqué no cualquier información que se encuentra es confiable y tampoco explica o da a entender cómo distinguirlas.

Aunque hay indicio precautorio, la docente expresa que cuando los alumnos realizan sus indagaciones en internet deben darse a la tarea de leer para conocer el contenido de lo encontrado, así como escribirlo en la libreta con la finalidad de garantizar su lectura y conocimiento de la información encontrada.

Al respecto la maestra menciona: “es importante que cuando investiguen te puedan explicar... muchos lo investigan y lo escriben, ya saben”; por lo que encuentra importante que el alumno pueda explicar de qué trata lo que ha

investigado, “que lo tienen que saber sí, si no, de qué sirve”²⁴. Durante las clases sucedió lo siguiente:

Inv ²⁵: (Los alumnos comienzan a leer lo que saben de los animales ponzoñosos pero el niño que lee no entiende algunas palabras que escribió, enseguida Ma. interviene)

Ma: Debe traerse el libro o el texto impreso porque si no, ustedes copian otra cosa, como ahora.

Como se observa, además de que los alumnos deben copiar en la libreta la información que encuentran, la docente pide llevar a la clase el texto del cual se copió la información ya que durante la transcripción algunos no entienden sus propias letras, motivo por el cual a la maestra le ha parecido importante contar con el texto impreso para constatar si lo escrito es correcto.

Al respecto, se reconoce que la docente plantea lo anterior para garantizar que el alumno haya leído el texto de alguna forma, sin embargo, no se aborda acerca de la comprensión del mismo, si se tiene en cuenta lo que significa por lo que es importante que a la práctica no sólo se incorpore el uso de textos de Internet sino que se trabaje en la búsqueda, selección y comprensión de la información, habilidades que no son fáciles de enseñar ni de adquirir.

²⁴ Registro de entrevista, 2 de mayo de 2012.

²⁵ Registro de observación, 14 de marzo de 2012.

CONCLUSIONES

Principales hallazgos

La labor docente es una de las responsabilidades profesionales más importantes y exigentes de la sociedad ya que por las aulas transitan alumnos que requieren recibir una educación de calidad que contribuya a formarse como ser humano y ciudadano, por ello es importante centrar la atención en la práctica que realizan los profesionales de la educación, no con el propósito de señalar como se ha hecho desde la política, sino para contribuir al mejoramiento de sus prácticas y con ello a la formación de los estudiantes.

Desde el 2009, los docentes de primaria se enfrentaron a la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), de la cual muchos expertos han opinado que el enfoque por competencias adoptado en el plan y los programas no tiene un sustento pedagógico por lo que se vale de la metodología y enfoques sugeridos con anterioridad, suscitando en los docentes opiniones diversas así como confusiones en la interpretación de los propósitos del plan, el programa y los materiales educativos como el libro de texto.

El poco conocimiento del sustento pedagógico y didáctico del enfoque por competencias en los planteamientos de la RIEB, lleva a indagar acerca de la manera en que los docentes han adoptado las disposiciones del programa y de conocer si las prácticas en el aula han cambiado ante la incorporación de las competencias, lo cual constituye una problemática seria en el ámbito educativo, analizando de manera particular la asignatura de español, que adoptó la modalidad por proyectos didácticos, considerando desde la prescripción que es la mejor metodología para el desarrollo de competencias.

En esta investigación se decidió indagar acerca del uso de materiales impresos en los proyectos didácticos, partiendo de que el libro de texto, que es un material muy importante para la labor docente, cambió de organización y de estructura, presentando actividades principalmente, con escasas lecturas y ejercicios asimismo se encontró que en el programa se sugiere hacer uso de los libros del rincón y textos de internet para enriquecer la experiencia con los proyectos en el aula, lo que da lugar a pensar que el libro de texto quedaría como un complemento, que ya no sería el único material a utilizar. Estas disposiciones desde lo curricular propició la inquietud por conocer la manera en que los docentes están adoptando las disposiciones del programa en la práctica.

La decisión por conocer la práctica de la maestra de sexto grado se debió a que en el nivel primaria, los maestros de los primeros y sextos grados fueron los primeros docentes en recibir capacitación para el trabajo con el programa de la RIEB además, era importante observar la práctica de una maestra que hubiera comenzado su labor con base al anterior plan 1993 y que estuviera viviendo los cambios implementados por la reforma, reconociendo que los docentes consolidan sus prácticas conforme a su experiencia.

Con base en dicha perspectiva indagatoria se plantearon preguntas de investigación que fueron los aspectos que motivaron este estudio, cuyo propósito fue contribuir a analizar los factores que influyen en la implementación de los proyectos como sugerencia didáctica, así como comprender la realidad que se vive de manera cotidiana en las aulas. Las preguntas planteadas se centraron en: Las concepciones de la docente acerca del trabajo por proyectos y el uso de materiales impresos y la manera en que inciden en su práctica, los usos dados a los materiales impresos así como analizar las dificultades presentadas.

Con respecto a las concepciones, se reconoció una confusión de conceptos que evidenció la falta de consolidación en el manejo de la terminología empleada por la RIEB, y que la maestra solventó recurriendo a conceptos usados en el programa de español de 1993, esta confusión hizo evidente además, una falta de análisis sobre

los elementos del programa que impidió a la docente profundizar en el conocimiento de las similitudes y diferencias entre los conceptos y sus propósitos de lo que se hacía antes y los de la reciente incorporación con la RIEB.

En cuanto a los proyectos, se identificó que las clases fueron impartidas brindando prioridad a los temas y no mediante las prácticas sociales del lenguaje como se establece en el programa, en el que se sugiere que los alumnos deben utilizar el lenguaje en situaciones comunicativas, tal como se dan en la vida cotidiana. De manera personal, se considera que los proyectos son un medio propicio para el desarrollo de las competencias ya que permiten la movilización de saberes durante las prácticas sociales sin embargo, es necesario que la docente identifique y analice la relación entre la competencia y las prácticas sociales del lenguaje con la finalidad de que durante su desarrollo se trabajen los temas de reflexión desde un conocimiento propio de los alumnos y que no sean estos temas el motivo central de aprendizaje en las clases.

En los proyectos pertenecientes al ámbito de literatura, actividades como la lectura de poemas y la recitación sin cuestionamientos sobre sus significados, generó que no se favoreciera la construcción social y personal de significado para la comprensión de los poemas además no se aprovechó la oportunidad para interesar a los alumnos en el conocimiento de los poemas y cantos en lenguas originarias que los acercara a su cosmovisión con la finalidad de contribuir a fomentar el aprecio por la diversidad cultural de nuestro país, que es uno de los propósitos de la asignatura de español.

Acerca del libro de texto, se evidenció que la docente lo concebía como un material carente de ejercicios al que era necesario complementar y realizarlos en el cuaderno ya que los libros de la RIEB presentan principalmente las actividades del proyecto así, la maestra recurría a materiales como las guías didácticas comerciales para que los alumnos realizaran ejercicios de los temas en sus cuadernos, esta acción generó que la docente continuara con la forma en la que trabajaba anteriormente pero cambiando el material sobre el cual realizaban los ejercicios,

observándose que no hubo un cambio en la forma de trabajar es decir, no se buscó el desarrollo de competencias.

Sin embargo, a pesar de un mediano agrado de la maestra sobre el libro de texto, se pudo constatar que es el material que predomina en uso, ya que mediante éste se llevaba a cabo el desarrollo de las clases, los pequeños textos incluidos fueron en la mayoría de las ocasiones, los únicos a los que se les dio lectura, esto generó que las tareas planteadas no se encaminaran hacia el logro de los aprendizajes esperados descuidando al mismo tiempo, que los alumnos valoraran la diversidad cultural del país y de nuestro estado, que cuenta con la riqueza cultural de los mayas, antepasados nuestros de gran conocimiento cultural que no se retoma en los aprendizajes escolares.

Así, se reconoció el poco interés y comprensión por parte de la docente acerca de la visión intercultural plasmado en los aprendizajes esperados del proyecto y en los propósitos de la asignatura de español, generando la primacía de los elementos gramaticales de forma y métrica en los proyectos, dejando de lado el abordaje de temas como la cosmovisión de los pueblos originarios, el aprecio de sus saberes y en perspectiva, sobre cómo apuntar hacia el reconocimiento de las diferentes culturas que generaron las actuales sociedades y su aceptación para la convivencia en el México multicultural e intercultural, así como en el mundo globalizado al que pertenecen los alumnos.

El uso de los libros del Rincón presentó algunas dificultades en la práctica como la falta de libros que apoyaran los propósitos del proyecto, evidenciando no sólo que la variedad de títulos de libros del rincón no son suficientes para incorporar a los proyectos sino que se requiere de la previsión de los libros a usar, es decir de una planificación precisa en que se prevea los libros que pueden incorporarse a los proyectos.

Acerca de la planificación de materiales, se reconoció que en los programas no se hace mención sobre la importancia de planificar los materiales, se da por

hecho que los docentes lo usarán de manera eficiente, en el programa se sugiere complementar los proyectos con el uso de diferentes materiales pero no se menciona la manera de usarlos, queda implícito que será a la medida como los alumnos los vayan incorporando y es ahí donde se vislumbra la posibilidad de apoyo de los docentes, que necesariamente requiere de una actualización en estos temas.

En cuanto al uso de los libros del rincón para el fomento de la lectura, se observó que las estrategias empleadas por la docente durante la lectura favoreció la comprensión de los alumnos sobre los textos leídos, la maestra dominaba de manera conceptual y en la práctica las sugerencias acerca de cómo leer cuentos a los alumnos para favorecer su comprensión, por lo que se observó como una práctica consolidada debido a que fue una sugerencia propuesta desde el plan 1993 a la que se le dio continuidad en la RIEB. Esto sugiere que las prácticas a las que se les da continuidad entre reformas, favorecen su consolidación a diferencia de los conceptos de reciente incorporación que requieren de una profunda reflexión y un proceso de integración en la práctica.

Otro aspecto que se identificó fue que los alumnos conciben la lectura como medio para aprender a través del repaso de las lecciones vistas durante la semana, es decir, la lectura se vuelve un instrumento para solucionar tareas y exámenes, así como “para conocer más”. Así, leer conforme a las competencias, permite entenderla como la base de la construcción de conocimientos, que al leer se busca que los lectores le den significado, ya sea por el hecho de sentir placer o para entender el significado de lo que se lee, estar en la búsqueda de un conocimiento que el texto tiene y que en algo le va a servir al lector.

Respecto al uso de los textos de Internet, en la práctica se identificó que no se utilizan los links incorporados en los libros de texto. Un aspecto sumamente importante cuando de incorporación de TICS a la educación se trata, es el conocimiento del contexto socioeconómico de la escuela y de su comunidad, ser precavidos ante la posible falta de recursos económicos para adquirir estas

herramientas por parte de las familias, si el contexto donde se ubica la escuela cuenta con infraestructura tecnológica que proporcione el acceso a estos medios tecnológicos ya que incide en la práctica cuando la docente solicita a los alumnos realizar indagaciones en Internet.

Por otro lado y que merece más atención desde la parte constructiva del conocimiento escolar, es tener en cuenta que una de las principales competencias y propósitos a desarrollar en la asignatura de español es la búsqueda y selección de información; respecto a esto, los alumnos presentaron dificultades al desconocer el uso de palabras clave para lograr una búsqueda eficiente en el buscador, porque la docente aún no incorpora a su práctica sobre qué pueden hacer los alumnos para ser eficientes en el uso de un buscador.

De igual forma, no se brindaron elementos que contribuyeran a que los alumnos identificaran información confiable al respecto, fue importante reconocer que en el programa no se sugieren estrategias para el uso de textos de internet, con lo que se cae una vez más, en el supuesto de que los maestros son hábiles usuarios de internet, esto se puede constatar por el cambio trascendental adoptado por el sistema educativo de usar plataformas cibernéticas para el desempeño de la labor administrativa que tiene que llevar a cabo cada docente, que conlleva a consecuencias complejas implicadas en su práctica y deja en serios problemas a quienes se les dificulta su uso.

Realizar el análisis de la práctica permite comprender la complejidad del trabajo docente e identificar que en las situaciones de aprendizaje influyen diversos factores que favorecen o dificultan la labor de educar, esta investigación permitió identificar que la RIEB fue presentada a los docentes y a la sociedad como la mejor propuesta para elevar la calidad, sin reconocer de manera oficial que el enfoque por competencias retomó los sustentos del plan 1993. Al respecto, se tiene como rumor a grandes voces que en esta propuesta de reforma no se consultó a los directamente implicados: a los docentes, en extensión a los padres de familia y a los niños y niñas.

La manera en que la implementación de la RIEB fue llevada a cabo generó que no se realizara un análisis profundo que permitiera reconocer la continuidad y las funciones de los elementos que se incorporaron, por lo que se considera que era importante reconocer desde la capacitación a los docentes, las limitaciones que tiene el enfoque por competencias, así como las implicaciones reales en el aula. Por lo mismo continuó vista como una implementación desde arriba, sin mediar las propuestas de los agentes que lo ponen en práctica, contar con la visión desde abajo.

Además era necesario un acompañamiento a los docentes sobre todo porque en el programa se observan algunas “lagunas” que repercuten en la labor docente. Este trabajo permitió identificar que desde la prescripción se realizan sugerencias como “El uso de los materiales impresos” durante los proyectos, en los que se da por hecho que el docente retomará la sugerencia pero sin ofrecer no sólo capacitación sino un acompañamiento en el que se pueda reflexionar sobre la práctica. De no ser posible lo anterior, sería importante especificar en los programas las sugerencias pedagógicas en el uso del libro de texto y de los materiales impresos.

Reflexión final

La reflexión acerca del presente trabajo de investigación permite reconocer que en el momento en que se realizó el trabajo de campo, aún no se había logrado una transformación en las prácticas de la docente observada, el currículum por competencias se encontraba únicamente expreso en el plan y los programas, la docente mostró cierto conocimiento del concepto de competencia pero aún no modificaba su lenguaje como tampoco logró generar las prácticas sociales del lenguaje que se consideran idóneas para el desarrollo de competencias.

La falta de claridad en algunos términos usados por la docente sugirió que la capacitación recibida durante el diplomado de la RIEB no fue suficiente para que modificara su práctica al respecto, es importante considerar que el periodo de la

implementación de la RIEB se caracterizó por el predominio del discurso sobre la evaluación docente, los esfuerzos gubernamentales se enfocaron a convencer a la sociedad de que era necesario evaluar a los docentes si se quería una educación de calidad pero la reforma en sí misma no fue evaluada, de manera que lo que podría mejorarse no se hizo.

Paradójicamente y en detrimento de la formación docente, en este periodo se suspendieron los cursos que formaban parte del programa carrera magisterial, con su desaparición, la capacitación masiva culminó por lo que actualmente ya no se realizan cursos con la cobertura que tenían los brindados con dicho programa. Esto propició que al docente no se le brindara acompañamiento en la implementación de la RIEB, confiando en que con el diplomado y los materiales curriculares como el plan, el programa y los libros de texto, era suficiente para que el docente dedujera las intencionalidades y realizara con éxito su labor, sin embargo en el presente trabajo se mostró que esto no es así.

Actualmente, la RIEB se encuentra en su fase final, por lo que sería importante que el sistema educativo se diera a la tarea de recopilar las experiencias de los docentes y que durante las reformas se rescatara aquello que funcionó dejando de llamar “innovación” a la renovación de sugerencias y enfoques que ya existían, tal como ocurrió con el currículum por competencias que adoptó los enfoques y metodologías ya conocidas por los docentes en el plan de 1993.

Además, aunque se relacionó a la innovación con el enfoque por competencias, lejos se estuvo de modificar las prácticas ya que en esta investigación se observaron clases en las que los alumnos no interactuaban desde una práctica social del lenguaje sino se quedó en lo formal de la escuela, en la manera en que se realizó la práctica no fue posible observar la adquisición de los aprendizajes esperados y menos el desarrollo de las competencias, por lo que en las aulas existieron pocos cambios significativos en las prácticas realizadas entre el plan de 1993 y la RIEB.

La experiencia propia como investigadora y docente sugiere que el currículum por competencias tal como fue adoptado para la educación primaria, no constituyó una innovación sino un intento desesperado por alinear el Sistema Educativo Mexicano a los requerimientos y presiones de los organismos internacionales como la OCDE.

Como reflexión llego a la consideración de que en tanto el sistema educativo no realice verdaderos cambios tomando en cuenta a los docentes, reconozca y rescate los logros de cada una de sus reformas, haga seguimientos valorativos consensados de lo se pretenda presentar, las reformas recientes como verdaderas innovaciones se quedarán en ese discurso omnipotente, descalificando a los programas anteriores y así es posible que la educación mexicana no mejore, sobre todo si se insiste en que el currículum se establezca conforme a presiones internacionales y no a las necesidades particulares de los mexicanos.

Desde esta perspectiva, el currículum entendido como el camino a seguir en la educación, tendría que reconocer esa diversidad cultural en la que se vive, que las condiciones de vida y las características tanto de los sujetos de aprendizaje como de los contextos donde se aprende, son factores que tienen que estar presentes en el currículum y el agente que lo puede habilitar es el docente frente a grupo por ello, sin su consideración en estas reformas se ve difícil un avance más significativo en las realidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Gabriela. (2012) Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación. *Tesis final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina.

Consultado el 11 de enero de 2015 en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.746/te.746.pdf>.

ARANCIBIA, Marcelo. (2010) Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) asociadas a procesos de enseñanza aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, núm. 1, pp. 23-51.

Consultado el 10 de febrero de 2017 en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404001>.

ARZOZ, Juan. (2010) Revalorando el libro de texto gratuito. Pluralidad de los libros de texto gratuitos. En: *Az Revista de Educación y cultura*. Febrero. No. 30.

Consultado el 30 de junio de 2015 en:

<http://www.educacionyculturaaz.com/030/30-AZFEBRERO2010.pdf>

BERTELY, María. (2007) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ed. Paidós, México.

CABRERA, Dulce. (2016) Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. En: *Revista de Investigación Educativa*, núm. 22, enero-junio. 200-225 pp.

Consultado el 11 de febrero de 2017 en:
<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283143550010.pdf>.

CASSANY, Daniel. (2003) *Enseñar lengua*. 9° Edición. Ediciones Grao, Barcelona, España.

COLL, César. (1996) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Segunda impresión. Ed. Paidós, México. 206 pp.

COMBONI, Sonia. (2002) Interculturalidad, educación y política en América Latina. En: *Política y Cultura*, núm. 17, primavera, 2002, pp. 261-288 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.

Recuperado el 30 de septiembre de 2015 en:
<http://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>

DELORS, Jacques. (1997) Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones. Madrid, España. 45 pp.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Recuperado el 24 de abril de 2017. En: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

_____ (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En: *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, no. 111, pp 736.

_____ (2009) *Pensar la didáctica*. Amorrortu editores, 1 ° edición. Buenos Aires, Argentina.

Consultado el 04 de mayo de 2014 en:
<http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

DÍAZ-BARRIGA, Frida. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana, México. D.F.

_____ (2007) Tic y competencias docentes del siglo XXI. En: Carneiro, R., *Los desafíos de las tic para el cambio educativo*. Ed. Santillana. Madrid, España, 181 pp.

_____ (2007) Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. En: Carneiro, R., *Los desafíos de las tic para el cambio educativo*. Ed. Santillana. Madrid, España. Pág. 132.

DUSSEL, Inés. (2010) Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En: *VI Foro Latinoamericano de Educación; los desafíos*. 1a ed. Santillana, Buenos Aires, Argentina. 80 pp.

GARCÍA, María. (2012) La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLII, núm. 1, enero-marzo. pp. 11-24.

Recuperado el 09 de febrero de 2017.

GARRIDO, Felipe. (2004) El buen lector se hace, no nace. En: *Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur, Buenos Aires, Argentina. 143 pp.

GIMENO, José. (1997) Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica. En: *Docencia y cultura escolar*. Reformas y modelo educativo, Lugar editorial, Buenos Aires, Argentina. Capítulo 1, pp. 7-23.

_____ (1998) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid, España. 423pp.

_____ (2009). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ed. Morata. Madrid, España. 233pp.

GOETZ, J. P (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ed. Morata, 211 pp.

GÓMEZ, Margarita. (1996) *La lectura en la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México, 310 pp.

HIRMAS, Carolina. (2005) Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

Consultado el 13 de noviembre de 2015 en:

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf>

INEGI (2009) *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos*. Hunucmá, Yucatán. Consultado el 5 de marzo de 2017. En: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/31/31038.pdf>

KAUFFMAN, Ana María. (2003) *La escuela y los textos*. SEP, México, D.F.

LERNER, Delia. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. SEP, México, D.F.

MAGLIONE, Carla. (2011) *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. El modelo 1 a 1: notas para comenzar. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina. 48 pp.

OCDE. (2002) *La selección y definición de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organización para la cooperación y desarrollo económico.

Consultado el 10 de enero de 2015 en:

<http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/la-definicion-de-competencias-claves.pdf>

PARTIDO, Marisela. (2007) Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura. En: *Revista de Investigación Educativa 5*. Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver. Julio- Diciembre.

Consultado el 2 de agosto de 2015 en:

https://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/partido_libros_escuela.pdf

PÉREZ, María. (2003) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. En: Revista Educación núm. Extraordinario.121-138 pp.

Consultado el 3 de mayo de 2015 en:

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

PERRENOUD, Phillipe. (2011) *Construir competencias desde la escuela*. Ed. en castellano: Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda, Santiago de Chile. Segunda reimpresión México.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012. Gobierno de la República.

Consultado el 11 de febrero de 2017 en:

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>

REYNAGA, S. (1998) *Tras las metas de la investigación educativa*. México: ITESO.

ROCKWELL, Elsie. (2009) Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En: *La experiencia etnográfica*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

ROSSI, A. (2010) Elogio al libro. En: *Revista de Educación y Cultura*. Febrero No. 30.

Consultado el 10 de marzo de 2014 en:

<http://www.educacionyculturaaz.com/030/30-AZFEBRERO2010.pdf>

SANTAMARÍA, Enrique. (2012) Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. En: *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 24. 433-472 pp.

Consultado el: 12 de noviembre de 2015. En:

<https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2015/06/didc2b4tica-de-la-poesia.pdf>

SEDESOL (2010) Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Consultado 20 de febrero de 2017. En: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/47171/Yucatan_038.pdf

SEFOE (2012) Secretaría de Fomento Económico. Consultado el 21 de febrero de 2017. En: <http://www.sefoe.yucatan.gob.mx/secciones/ver/hunucma>

SELLTIZ, C. (1970) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: RIALP

SEP (1993) *Plan y Programas*, México

_____ (2011) *Plan de estudios 2011*.

_____ (2011) *Programas de estudio. Sexto grado*. México.

SOLÉ, Isabel. (1999) *Estrategias de lectura*. Ed. GRAO, Madrid, España.

TOBÓN, Sergio. (2006) *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

TRIGO, José. (1988) Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación. En: *CAUCE, Revista de filología y su didáctica*. No. 11. Págs 289-303.

WOODS, Peter. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

ZABALZA, Miguel. (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. Ed. Narcea, Madrid, España. 307 pp.

ANEXOS

ANEXO 1

REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN DIARIO DE CAMPO

Fecha: 17 de abril de 2012.

Tiempo: 1 hora con 5 minutos.

Abreviaturas:

Ma: Maestra.

A: Alumno (a)

	PRIMERAS INTERPRETACIONES
<p>Martes 17 de abril de 2012</p> <p>1:05</p> <p>Ma: ¿Por qué cuando leemos a veces no entendemos algunas palabras?</p> <p>A: Porque están en otros idiomas.</p> <p>Ma: Exactamente, además algunas están escritas en lenguas indígenas como el náhuatl y la maya, es lo que van a ver el día de hoy, saquen su libro en la página 136. A. comienza a leer. (El alumno lee el propósito del proyecto) (La maestra va señalando el nombre del niño y éstos leen por turnos)</p> <p>A: (Lee un poema que aparece en el libro. Autor Nezahualcóyotl).</p> <p>Ma: ¿Quién creen que es?</p> <p>A: Un poeta, un gobernante...</p> <p>Ma: Lee "un dato interesante".</p> <p>A: (Lee un poema del libro, del billete de 100 pesos).</p> <p>Ma: saquen la libreta, pongan como título "Lengua indígena", la fecha y escriban... (Un texto que se halla en el libro).</p> <p>México es un país pluricultural, es decir, en él se mezclan (con z), una gran cantidad de culturas, y por supuesto, de lenguas. Las lenguas indígenas pertenecen al continente americano, influyen en la construcción del español y según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) existen 11 familias de lenguas indígenas, 68 lenguas indígenas y 364 variantes. Nezahualcóyotl, conocido como el rey poeta fue un gobernante que fomentó la cultura y las artes en su pueblo.</p> <p>Ma: Pongan abajo "ejercicio" (Dicta) Investiga el significado de</p>	<p>- Los alumnos leen el poema de Nezahualcóyotl que se encuentra en el libro pero no se hacen vinculaciones con la vida cotidiana.</p> <p>- La maestra dicta un pequeño texto que aborda la interculturalidad pero el texto se encuentra en el libro.</p>

las siguientes palabras y busca 10 palabras de lengua indígena con ayuda de tus libros del rincón.

Ma: pondré las palabras en la pizarra y trabajarán por parejas.
(Los niños investigarán esas palabras en el libro de texto) (La maestra extrajo del libro las palabras de todas las lecturas que están a lo largo del proyecto)

1. Koxa: aguja 2. chilli: chile 3. Tepeetl: cerro 4:
wilaka: caracol 5. Hejua: yo

6. tejua: tú 7. Yegua: él 8. Yejanke: ellos 9.
Namehua ke: ustedes 10. Nisa: agua

1. Xóchitl: flor 12. Nanda: frío 13. Guie: piedras 14.
Yuu: tierra 15. Tlaltipac: raíz

16. bidxaxa: coladera

(Los niños pasaban a poner el significado de cada palabra por turnos) (Mientras los niños trabajan la maestra busca en el rincón los libros que considera que les servirán a los alumnos en la segunda parte de su actividad).

1:40

Termina el primer equipo, la maestra llama la atención a una niña que dijo no encontrar ninguna palabra.

2:00

Se observa que los niños trabajan con tres libros del rincón.

2:10

(Los niños terminan su segunda actividad y la maestra califica cada libreta).

- Se pide realizar un ejercicio cuyas respuestas se encuentran en el libro de texto.

- Se usan los libros del Rincón para buscar las palabras en lengua indígena.

ANEXO 2

ENTREVISTA 1 A DOCENTE

Entrevista a la docente frente a grupo

Escuela: Primaria “Álvaro Obregón” turno vespertino

Docente: Jessica Castillo Martínez

Grupo: 6° “A”

Tema: Concepciones sobre la Reforma Integral de Educación Básica respecto a la asignatura de Español.

GUÍA DE PREGUNTAS

1. Respecto a la asignatura de español, ¿Qué elementos del Plan 1993 has observado que se preservan en el actual plan 2011?
2. ¿Habrá elementos que han cambiado? ¿De cuáles te acuerdas?
3. ¿Cómo trabajas la asignatura de español con las nuevas orientaciones?
4. ¿Te parece que ayuda al aprendizaje del niño estos cambios?
5. ¿Qué sabes de la sugerencia de trabajar por proyectos didácticos?
6. ¿Le ayuda a tus alumnos?
7. ¿Alguna dificultad que hayas visto?
8. En los libros aparecen 3 ámbitos para trabajar en los proyectos ¿cómo entiendes estas sugerencias?
9. ¿Cómo las pones en práctica?
10. ¿Qué beneficios crees que aporta?
11. ¿Me puedes contar alguna dificultad?
12. ¿Qué materiales usan en los proyectos?
13. ¿Cómo participan los niños en estos proyectos?
14. Uno de los elementos de cambio en esta reforma son las competencias, ¿Qué sabes de estas competencias?
15. Tu forma de evaluar, ¿retoma esto de las competencias?
16. ¿De qué forma?

ANEXO 3

ENTREVISTA 2 A DOCENTE

Entrevista a la docente frente a grupo

Escuela: Primaria "Álvaro Obregón" turno vespertino

Docente: Jessica Castillo Martínez

Grupo: 6° "A"

Tema: La lectura

1. ¿Qué es para ti la lectura?
2. ¿Por qué es necesario propiciar la lectura?
3. ¿De qué manera fomentas la lectura?
4. ¿Qué estrategias usas con los niños?
5. ¿Cuál es tu papel respecto a la lectura?
6. ¿Cómo organizas a los alumnos para trabajar la lectura?
7. ¿Qué tipo de textos observas que más le agrada a sus alumnos? ¿Por qué?
8. ¿Y cuáles las que menos le agradan? ¿Por qué?
9. En los cambios de la reforma viene la sugerencia de trabajar ya no sólo con los libros de texto sino recurrir a otras fuentes de información. ¿Qué fuentes de información son las que más trabajas con tus alumnos?
10. ¿Por qué esos y no otros?
11. ¿Qué opinas del uso de la computadora y la internet para buscar información?
12. ¿Usas la computadora y la Internet? ¿para qué las usas?
13. ¿Qué experiencias tienes en esta forma de consulta y qué uso le das para tus alumnos?

ANEXO 4

CUESTIONARIO APLICADO A ALUMNOS

Cuestionario a los alumnos 6° “A” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”.

Lugar: Escuela Primaria “Álvaro Obregón”

Docente: Jessica Castillo Martínez

Grupo: 6° “A”

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿Para qué lees?
3. ¿En qué momentos lees?
4. ¿A qué fuentes de información recurres más? (libros de casa, libros del Rincón, internet, periódico, revistas).
5. ¿Qué tipos de textos te gusta leer?
6. ¿Se te dificulta leer algún tipo de texto?
7. ¿Cuál?
8. ¿Hay libros en tu casa? ¿Cuáles?
9. ¿Los familiares que viven contigo les gusta leer?
10. ¿Los integrantes de tu familia leen en casa? ¿Qué leen?
11. ¿Tus familiares leen contigo?
¿Qué leen?
12. ¿Hay computadora en tu casa?
13. ¿Usas la computadora?
14. ¿Para qué usas la computadora?
15. ¿Cuándo el maestro te pone tareas de internet, ¿A dónde acudes?
16. ¿Conoces el uso de los buscadores de información?
17. ¿Cuándo terminas tu tarea, ¿para qué usas internet?
18. ¿Con qué frecuencia usas la internet?
19. ¿Tienes correo electrónico? ¿Para qué lo usas?
20. ¿Participas en alguna red social? (facebook, twitter) ¿Cuál?
21. ¿Para qué usas esta red social? (facebook, twitter)

ANEXO 5

ENCUESTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA

Encuesta a los padres de familia del 6° “A” de la Escuela Primaria “Álvaro Obregón”.

Grupo: 6° “A”

Instrucciones: Responda a cada cuestionamiento con una tacha en SI o NO según corresponda.

1. ¿Usted sabe leer? (SI) (NO)
2. ¿Usted lee en casa? (SI) (NO) ¿Qué lee?_____
3. ¿Hay libros en su casa? (SI) (NO) ¿Cuáles?_____
4. ¿Usted lee con sus hijos? (SI) (NO) ¿Qué leen?_____
5. ¿Su hijo ha llevado a su casa libros de la escuela? (SI) (NO)
6. ¿Hay computadora en su casa? (SI) (NO)
7. ¿Usted sabe usar la computadora? (SI) (NO)
8. ¿Su hijo usa la computadora? (SI) (NO)
9. ¿Para qué usa su hijo la computadora?_____
10. ¿Va su hijo al ciber? (SI) (NO) ¿Con qué frecuencia?