



**INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE
OAXACA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 201 OAXACA**

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN LA LENGUA
ESCRITA EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA A PARTIR DEL TRABAJO CON TEXTOS
NARRATIVOS**

CUAHUTÉMOC PEÑA VÁSQUEZ

OAXACA, OAX., 1999



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE
OAXACA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 201 OAXACA

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN LA LENGUA
ESCRITA EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA A PARTIR DEL TRABAJO CON TEXTOS
NARRATIVOS**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE PRESENTA
CUAHUTÉMOC PEÑA VÁSQUEZ**

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

OAXACA, OAX., 1999

No. Oficio 0274/99
ASUNTO: Dictamen de Trabajo
para Titulación.

Oaxaca de Juárez, Oax. a 4 de septiembre de 1999.

**C. PROFR.
CUAHUTÉMOC PEÑA VÁSQUEZ
P R E S E N T E .**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad 201 y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado **"DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN LA LENGUA ESCRITA EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DEL TRABAJO CON TEXTOS NARRATIVOS."** Opción Propuesta Pedagógica, a propuesta de la C. Asesora, **MTRA. CONCEPCIÓN SILVIA NÚÑEZ MIRANDA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo por lo tanto se autoriza para que presente su Examen Profesional.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



MTRA. CONCEPCIÓN S. NÚÑEZ MIRANDA E. F. P. O. MTRA. AUREA S. ALBANÉS SANTANA
PTA. DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN SUBDIRECTORA ACADÉMICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 201
20 DUP 011 Y
OAXACA DE JUÁREZ,
OAX.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	1
II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE LA PROPUESTA	3
1.- LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO	3
2.- LA LENGUA ESCRITA EN EL CONTEXTO ESCOLAR	5
a) La lengua escrita.	5
b) Función social de la lengua escrita.	6
c) Usos escolares de la lengua escrita.	7
3.- LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA	8
a) La institucionalización de la lengua escrita en la escuela primaria.	8
b) El uso de la lengua escrita en la escuela primaria <i>Vista Hermosa</i> . Una situación problemática.	10
III. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	13
IV. CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIAL DE LA PROPUESTA	15
1.- VISTA HERMOSA, UNA COMUNIDAD MIXTECA	15
a) La Escuela Primaria Parroquial en Vista hermosa.	18
b) El Patronato nacional de Alfabetización y Extensión educativa y la Escuela primaria <i>Vista Hermosa</i> .	19
c) La Escuela Primaria <i>Vista Hermosa</i> .	21
d) El 4° y 6° grados de la Escuela Primaria particular <i>Vista hermosa</i> , ciclos escolares 94-95 y 95-96	22

2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA PROPUESTA	59
3.-DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA	64
a) Primera etapa: Conocimiento de la Propuesta y sensibilización a la narrativa.	64
b) Segunda etapa: Descripción de las estrategias para desarrollar la competencia en la lengua escrita.	72
c) Tercera etapa: El dominio de la lengua escrita a través de la creación narrativa y valoración de la Propuesta Pedagógica.	84
CONCLUSIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	94
ANEXOS	
<i>LA POCHOTA</i>	
<i>YUCUQUIMI</i>	
<i>EL TROMPO</i>	

I.- INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Durante ocho años he ejercido la docencia en el nivel primario, la mayor parte de este tiempo como maestro de grupo; no obstante, por necesidades propias del servicio en este nivel, también he fungido como directivo y asesor técnico-pedagógico. Considero que estas experiencias, aunadas a mi formación docente inicial en una escuela normal y mi posterior acceso a la Licenciatura en Educación Primaria, me han posibilitado un conocimiento más preciso e integral del fenómeno educativo.

El conocimiento referido no significa la mera conceptualización del hecho educativo, o el simple conocimiento de sus características o elementos, sino todavía más: la comprensión de este singular proceso a través del análisis de sus dimensiones y, lo que es más importante aún, la reflexión sobre sus alcances y problemáticas, asimismo el conocimiento del papel que como docente debo desempeñar en él.

Dentro de este reconocimiento de la actividad docente, acude la premisa de que no todo lo hecho en el aula debe hacerse de esa forma, en consecuencia que la educación escolarizada, como elemento social dinámico requiere de cambios constantes. Por supuesto que las implicaciones de esta reflexión no son a priori, ya que tengo presente las dimensiones y circunstancialidad de los procesos educativos por un lado y, por otro, mis limitaciones como docente. Sin embargo, trasciende en mí la intención de lo que podría denominar *innovación de la práctica docente*. Es de esta manera como me he dado a la tarea de instrumentar una serie de estrategias, que a través del rescate e incorporación de mis saberes docentes -prácticos y teóricos-, se perfilen hacia la optimización del proceso enseñanza aprendizaje en el nivel primario.

Para fines de practicidad a estas estrategias puedo denominarle *propuesta pedagógica*. Y, la que en esta ocasión me ocupa, por su contenido he tenido a bien titularla: **Desarrollo de la competencia en la lengua escrita en el tercer ciclo de educación primaria a partir del trabajo con textos narrativos.**

Se puede inferir del mismo enunciado que esta propuesta se ubica en la asignatura de Español y se sitúa en el eje de *la lengua escrita*. Específicamente correspondiente al quinto y sexto grado de educación primaria (tercer ciclo de acuerdo al diseño programático vigente). En esencia, pretende contribuir al desarrollo de esta habilidad (la lengua escrita) por parte de los alumnos y alumnas que cursan este ciclo educativo en la escuela primaria *Vista Hermosa*, ubicada en la Mixteca oaxaqueña, toda vez que se ha estimado que ésta constituye una de las dificultades más recurrentes y que demanda mayor atención por sus repercusiones en el proceso escolar. Las estrategias didácticas de esta propuesta se desarrollan teniendo como principal soporte el trabajo con textos narrativos, recuperando elementos del esquema de *grupos operativos*, considerando que éste permite la reflexión y la reconstrucción de la lengua escrita, lo que conducirá a mejorar los niveles de competencia en la misma.

Por el carácter instrumental de esta propuesta y por su mismo origen, ha sido necesario ubicarla social y geográficamente; por tanto el lugar en que se desarrolla es en la comunidad de Vista Hermosa, agencia municipal de Huajuapam de León, Oaxaca; y como destinatarios inmediatos los alumnos y alumnas del ciclo mencionado; se trata por consiguiente de una escuela ubicada en el contexto rural, cuya marginalidad adiciona elementos específicos a dicha problemática.

El planteamiento, el contexto geográfico, las referencias teóricas, el desarrollo metodológico y los resultados de esta Propuesta son los que a continuación se presentan, organizados en cinco grandes apartados y un apéndice.

II.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE LA PROPUESTA

1.- LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO

En sentido genérico se puede considerar al lenguaje como la facultad del ser humano para representar, expresar y comunicar ideas a través de sistemas simbólicos. Desde los comienzos de la humanidad el lenguaje ha formado parte de la cotidianeidad; en cualquiera de sus formas, ha sido vehículo fundamental para asegurar su supervivencia y desarrollo.

En la medida en que el ser humano ha evolucionado también lo ha hecho el lenguaje, por ello se dice que éste es una construcción social. Pero esta evolución no es tan simple, ya que existe una reciprocidad entre los dos fenómenos: si bien es cierto que el perfeccionamiento del lenguaje es resultado del tránsito evolutivo de nuestra especie, asimismo la evolución de ésta no sería tal sin la intervención activa de formas perfectibles de comunicarse, tanto en su aspecto comprensivo como expresivo. Esta relación dialéctica es la que ha permitido al ser humano su propio desarrollo; se debe lo anterior, a que con el dominio del lenguaje se logra a la vez el dominio del medio, hecho que necesariamente implica transformación. *El lenguaje es el medio a través del cual descubrimos, interpretamos y organizamos nuestra realidad.*¹

A lo largo del camino evolutivo del lenguaje podemos distinguir distintas configuraciones, mismas que han dependido, tanto de las fases de desarrollo como de las necesidades prácticas de comunicación. De esta manera, encontramos desde un primitivo lenguaje gutural y un rudimentario lenguaje pictográfico del cual nos dan fe los hallazgos prehistóricos, hasta un lenguaje oral y un lenguaje escrito formal. A estas dos últimas formas (oral y escrita) usualmente la denominamos *lengua*, y se caracteriza por ser más

¹Dirección General de Educación Especial. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura*. SEP-OEA. México. 1986. Pág. 90.

sistemática y funcional que otras formas de comunicación, razón por la que se ha constituido en el más universal de los lenguajes, logrando con esto su perfeccionamiento.

No obstante que al referirnos a la lengua como sistema comprendemos lo oral y lo escrito, estos lenguajes son específicos, diferenciados tanto por su estructura como por su función. Lejos de que uno esté supeditado a otro, son formas alternativas de lenguaje. No podemos negar tampoco, que en la génesis de la lengua, fue la oralidad quien primero tuvo mayor presencia, y al amparo de ésta se gestó esa otra forma que adquirió con el paso del tiempo especificidad: la lengua escrita.

Hoy, gracias a los aportes de las ciencias encargadas del estudio del fenómeno de la comunicación, pocos son quienes no creen en esta especificidad de la lengua escrita. Son más quienes plantean su estructura y función particular respecto de la lengua oral. Pero las características que de ésta se exaltan no son de ninguna manera fortuitas, en su sistema complejo y en su naturaleza inciden una serie de factores que la determinan, como son: su convencionalidad, sus procesos (interpretativo y productivo) y sus usos prácticos. Es precisamente en la especificidad donde radica la esencia de la lengua escrita, ya que no obstante puede convertirse en una de las más eficaces formas de comunicación de algunos grupos sociales, a la vez puede constituirse en un obstáculo para su adquisición y desarrollo, lo cual trae aparejado un fenómeno singular, la pérdida de su función original.

Sin embargo, puedo afirmar que la lengua escrita (comprendida la lectura y escritura), al igual que la lengua oral tanto en sus aspectos comprensivos como expresivos, son los más importantes instrumentos cognoscitivos y culturales de los que disponemos, *el lenguaje es pensamiento y es cultura*²; los usuarios estamos, por tanto, obligados a involucrarnos en un conocimiento más profundo de éstos para contribuir al cabal cumplimiento de su función y su desarrollo.

²Carrasco. Alma. *Desarrollar el lenguaje en los últimos grados de la escuela primaria*. Tesis de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla. 1997. pág. 28.

2.- LA LENGUA ESCRITA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

a).- La lengua escrita.

La adquisición y uso de cualquier tipo de lenguaje exige del ser humano procesos psicointelectivos y sociales lentos y complejos. Se entiende, en consecuencia, que para lograr el tránsito a través de éstos se requiere la participación de una serie de capacidades y destrezas potenciadas en los mismos procesos.

Debido a las especificidades y usos sociales de la lengua escrita, ésta representa mayores dificultades para quien pretende servirse de ella, razón que la convierte en marginal para algunos grupos sociales en comparación con otros tipos de lenguaje como puede ser el oral. Muchos grupos o individuos pueden verse exentados de la escritura, o bien poseer estructuras muy rudimentarias que no siempre les permiten utilizarla funcionalmente.

Pero, para hablar con mayor propiedad sobre la lengua escrita, es menester primero conceptualizar este sistema y caracterizar sus procesos.

Tratándose de un fenómeno tan vasto, lógico es suponer que no existirá una sola forma de explicarlo sino múltiples, inclusive encontrarse con planteamientos opuestos. Así podemos hallar explicaciones que aluden al lenguaje escrito como una forma de codificar la palabra oral y a su proceso como la mecanización de las habilidades para la decodificación.

Las concepciones que subyacen a la práctica didáctica más común indican que leer es reproducir los sonidos del habla a partir de lo que está escrito en un texto y que escribir es la operación inversa: pasar al papel lo que se dice oralmente.³

Por el contrario existen otros planteamientos, que sin negar el carácter simbólico de la lengua escrita, la definen como un fenómeno centrado en la interpretación y búsqueda de los significantes por medio del proceso de construcción activa símbolo-concepto por parte del usuario.

³SEP. *Libro para el maestro*. Educación secundaria. México. 1996. pág. 15.

La lectura y la escritura no son sólo los dos extremos de un proceso de codificación-decodificación. Son fundamentalmente parte de un proceso comunicativo, en el cual al leer se buscan significados en un texto y al escribir transmitirlos.⁴

Si se considera en este momento la función total de toda forma de lenguaje, resultaría estéril discutir cuál de estos dos planteamientos es el adecuado, el lenguaje debe ser visto de forma integral; sólo quiero asentar una premisa irrefutable: sin significado no puede estrictamente haber comunicación y la comunicación es el objeto del lenguaje.

Para efectos de emitir una definición más concisa de la lengua escrita y su mecanismo de adquisición, la describiré como: aquel sistema complejo de comunicación inventado por la humanidad, que a través del empleo de símbolos grafofonéticos convencionales logra la asociación de las ideas implícitas en un texto.

b).-Función social de la lengua escrita.

Una vez que he tipificado a la lengua escrita y su proceso, quiero señalar las funciones que ésta posee, un factor que también merece ser analizado.

Sabemos que como cualquier otro sistema de lenguaje, la lengua escrita esencialmente se constituye en una herramienta cognoscitiva y cultural para actuar en el mundo físico y social, pero también se debe aceptar que es un organismo social vivo, en consecuencia, dentro de sus características está su evolución y perfeccionamiento y en sus funciones el desarrollo y transformación de la sociedad. Respecto a esto se dice que *es a través del conocimiento y usos cada vez más especializados de la lengua que se puede explorar, analizar, plantear problemas y articular posibles soluciones. Es en este sentido que conocemos el mundo como es y creamos mundos posibles.*⁵

Con lo anterior se precisa que la lengua escrita como sistema, no es ajena a un proceso evolutivo y dentro de éste conlleva la transformación del medio, producto de esa interacción dialéctica de este sistema de lenguaje y los usuarios.

⁴Carrasco, Alma. **Ibidem**: 30.

⁵Prato, Norma. *Abordaje de la Lectura y la Escritura desde una perspectiva psicolingüística*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires. 1990. pág. 105.

c).- Usos escolares de la lengua escrita.

Durante mucho tiempo ha existido la polémica de la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita, en analogía con otras formas de lenguaje, por ejemplo, la lengua oral. Sin embargo, existen posiciones divergentes a este supuesto, que tienen su origen principalmente en los nuevos aportes de las teorías lingüísticas, que atemperan cada vez más esta creencia, aduciendo que las dificultades en el aprendizaje de la lengua se deben más a deficiencias en los procesos metodológicos de su enseñanza que en los procesos cognitivos intrínsecos a esta manifestación de la lengua.

La mayoría de los maestros y estudiantes asumen que la forma escrita del lenguaje es significativamente diferente de su forma oral. No sólo lo creen una forma de lenguaje más abstracta y secundaria, sino también que su proceso cerebral es diferente y por ello su aprendizaje se realiza de manera completamente distinta...esta forma de pensar el lenguaje oral y escrito se manifiesta en las prácticas de enseñanza en los salones de clases.⁶

No obstante, tampoco se puede descartar que el aprendizaje y dominio de la lengua escrita exige al sujeto habilidades y estrategias específicas, en consecuencia, es en dicha exigencia donde puede radicar la complejidad, ya que la posesión de las habilidades y el despliegue de estrategias no será de ninguna manera homogénea para todos los sujetos.

A lo anterior puedo agregar, que si bien la lengua escrita posee una función básica, que en esencia es afín a los propósitos de los demás sistemas de lenguaje humano, la comunicación a través de la expresión e interpretación de significantes; también posee usos diferenciados, que no son otra cosa que sus usos funcionales; y éstos parten de las necesidades específicas de comunicación que se tengan, asimismo de los recursos y contextos donde se emplee.

Si hablamos particularmente de la educación formal, encontramos que en la escuela el uso de la lengua escrita ciertamente tiene un carácter distinto al que se dan en otros

⁶Cambourne, Brian. "Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir". En: *Cero en conducta*. Revista. México. Año 7. Num.29-30. Enero-Abril 1992. Pág.9.

contextos, pero desafortunadamente este uso, en la mayoría de los casos, no tiene una connotación comunicativa ni funcional. Gran parte de los procesos escolares y la misma organización curricular, legitiman la lengua escrita; sin embargo, por lo regular esta legitimación ha marginado la función real del lenguaje.

3.-LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA

a).- La institucionalización de la lengua escrita en la escuela primaria.

En nuestro país la escuela primaria representa la base del sistema educativo, esta afirmación no argumenta que tenga mayor importancia que los demás niveles, sino que en ella se desarrolla la enseñanza llamada *elemental*; y que en muchos casos representa la única oportunidad de educación formal para los mexicanos.

En términos institucionales y sociales, la escuela primaria tiene asignadas múltiples tareas las cuales se expresan en sus finalidades, entre éstas no sólo está la transmisión de contenidos académicos, también las hay otras de carácter cultural, político y social. Estas finalidades pretenden lograrse a través de un currículum general reflejado en los enfoques, los programas, los métodos y los diversos usos escolares.

Los programas de estudio son los documentos que de manera más explícita contienen dichas finalidades. En nuestro sistema, éstos con cierta periodicidad han sido sustituidos o modificados; los que actualmente delinean el nivel primario entraron en vigor a partir de la política para la Modernización Educativa en el año 1992, y ellos de igual manera se orientan a la consecución de los grandes propósitos educativos.

Puede observarse que los programas de los seis grados que componen la educación primaria, se organizan lógicamente de las asignaturas a los ejes o temas, y de éstos a los contenidos. Preciso que no todas las asignaturas tienen la misma carga de contenidos, son Español y Matemáticas quienes cuentan con mayores cargas de contenidos y Educación

Cívica, Artística y Física, un número menor. De igual forma, la distribución de contenidos en el interior de las asignaturas por ejes o temas no es homogénea, esta situación de disparidad en la distribución de contenidos, y en consecuencia en las cargas académicas, no es circunstancial, hay muchos factores y supuestos para que sea así; puedo mencionar por ejemplo, la supremacía de algunas asignaturas consideradas *básicas* sobre las *complementarias*, otro factor es la misma tradición escolar. Español y Matemáticas son las asignaturas que tipifican esta situación.

Específicamente, si nos referimos a Español podemos encontrar que en los dos primeros grados se le asigna el 50% de los espacios curriculares y, en los grados subsecuentes una tercera parte. Si hablamos en términos de la tradición escolar, las cargas que socialmente se le asignan no son menores, *los niños van a la escuela para que aprendan la letra.*⁷

Pero no sólo deberemos de aceptar esta supremacía de la asignatura en los programas escolares sino además, que dentro de los programas de la misma asignatura existe disparidad en cuanto a los contenidos de cada rasgo o eje. Los programas de Español en todos los grados se integran por cuatro ejes que son: **lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexiones sobre la lengua**; en éstos, sin duda, encontramos que es la **lengua escrita** quien posee mayor número de contenidos y **recreación literaria** un número evidentemente menor.

Lo expresado anteriormente me brinda elementos para sustentar el planteamiento de este apartado: que en la escuela primaria la lengua escrita constituye la base de los contenidos de aprendizaje institucionalizados, algo que a través del tiempo, también ha logrado sumarse a la llamada *tradición escolar*.

A la escuela le corresponde en la mayoría de los casos iniciar al niño en la lecto-escritura y ayudarle a desarrollar su lenguaje oral y escrito para estar en

⁷Opinión de un padre de familia de Vista Hermosa

posibilidades de comunicarse, con diferentes propósitos en las más variadas situaciones.⁸

Al plantear lo anterior de ninguna manera estoy descalificando los usos y las prácticas de la lengua escrita en la escuela, por lo contrario, reconociendo la potencialidad generadora de ésta, error sería no darle prioridad en cualquier programa educativo.

b).-El uso de la lengua escrita en la escuela primaria *Vista Hermosa*. Una situación problemática.

Como profesor de educación primaria he estado en relación directa con los procesos escolares del nivel primario, esto me ha permitido conocer una serie de fenómenos y problemáticas inherentes al mismo, las cuales sin duda despertaron en mí la inquietud por reflexionar y buscar soluciones.

Las situaciones a las que me refiero se ubican en las distintas dimensiones constitutivas del proceso escolar, intencional, instrumental, interaccional, etc., asimismo tienen mayor incidencia en alguna línea de la estructura curricular. Puedo aseverar, que es en la dimensión instrumental (en el proceso de transmisión y aprobación de contenidos), y en la asignatura de Español; donde se registran dificultades con mayor frecuencia. Claro, que pueden haber explicaciones muy obvias, como que es en esta dimensión donde se hacen más evidentes las dificultades del proceso o también el hecho ya apuntado de que son mayores las cargas académicas que se le asignan y, en consecuencia, más susceptible de problemáticas; sin embargo, esto no resta su trascendencia.

La situación problemática enunciada no es excluyente de la escuela primaria *Vista Hermosa*, ubicada en la comunidad del mismo nombre, agencia municipal perteneciente a Huajuapam de León, Oaxaca; centro educativo donde he desarrollado mi labor docente como asesor técnico-pedagógico durante tres ciclos escolares.

⁸Carrasco, Alma. Op.Cit. pág. 35.

La estancia en esta escuela me ha posibilitado la observación y conocimiento sobre el acontecer en sus aulas y la cotidianidad de sus elementos, cuyo resultado es un marco conceptual y de referencia bastante amplio. De ninguna manera me refiero a conocimiento total sobre los procesos escolares, ya que coincido con la afirmación de que las aulas son un microcosmos del cual tan sólo podemos conocer a fondo algunas de sus dimensiones a la vez de ser también un reservorio para las distintas prácticas pedagógicas. En el caso específico de la escuela *Vista Hermosa*, haré alusión a una de las situaciones que por sus implicaciones ha llamado poderosamente mi atención.

El análisis de los registros hechos a los grupos durante el ciclo escolar 1994-1995, a través de instrumentos tales como el diario de campo que se trabajó directamente con l@s maestr@s de grupo, las entrevistas a los docentes y alumn@s y los historiales académicos proporcionados por la dirección de la escuela, claramente señala que es en la asignatura de Español donde más dificultades se presentan, precisamente en el trabajo con la lengua escrita, las causas pueden ser tan diversas que aventuraría al hacer suposiciones en este momento, pero las evidencias son bastante elocuentes: dificultades formales de l@s alumn@s al leer y escribir, incompreensión de lo leído, problemas con el aspecto gramatical de la lengua, etc., que pueden resumirse en el empleo con niveles mínimos de funcionalidad y comunicatividad de la lengua escrita. ¹

Aunque este problema es recurrente en todos los grados, he de admitir que tienen distinta significación e implicaciones en cada uno debido, entre otras cosas, al momento del proceso de la lengua escrita en que se ubique, a la etapa de desarrollo de los implicados y a las asignaciones curriculares del grado. Por esta razón es que no puedo hablar arbitrariamente de la lengua escrita en uno y otro grado, sino hacer las connotaciones pertinentes.

La escuela primaria *Vista Hermosa*, es una escuela de organización incompleta, en los últimos tres años lectivos su planta docente ha estado conformada por cuatro

¹ En adelante se utilizará el símbolo aroba (@) como criterio de estilo y de redacción para hacer referencia tanto al género masculino como al femenino sin miedo semántico para ninguno de los dos.

profesor@s: una profesora que atiende el primer grado y se encarga de la dirección de la escuela; el segundo grado es atendido por otra profesora; el tercero y cuarto grado por un profesor y es otro profesor el responsable del quinto y sexto grado. El promedio de alumn@s por grupo es de 25 a 30 integrantes, siendo los grados superiores quienes tienen un menor número y los iniciales un número mayor.

Como ya mencioné, la dificultad para usar funcional y comunicativamente la lengua escrita es recurrente en toda la comunidad estudiantil; sin embargo, a efectos de analizarla y abordarla de manera eficaz decidí delimitarla al 5o. y 6º. grados (tercer ciclo).

Con la finalidad de mayor claridad de la problemática motivo de la Propuesta, la defino en el siguiente enunciado: **incompetencia en el empleo funcional y comunicativo de la lengua escrita en el 5º y 6º grados de la escuela primaria *Vista Hermosa*.**

La elección de este grupo se debió fundamentalmente a razones curriculares y personales como: que son éstos los grados terminales de la educación primaria, el programa vigente en este nivel asigna una mayor carga al trabajo de reafirmación del uso funcional y comunicativo de la lengua, son con l@s alumn@s de este grupo con quien he tenido mayor relación y que las estrategias en las que pensé pueden ser más accesibles para estos grupos.

Las razones generales de esta Propuesta, del mismo modo los propósitos, son los que a continuación se describen.

III.- JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

*El reto no es buscar un método
preciso para enseñar destrezas y habilidades
sino diseñar formas de interacción que promuevan
el desarrollo del lenguaje y sobre todo
la apropiación de la lectura y escritura
como herramientas culturales para actuar en el mundo.*

Norma Lidia Prato

Respecto a los motivos que me inducen a elaborar un trabajo de esta naturaleza fundamentalmente me orienta el compromiso contraído al optar por la profesión docente, compromiso reforzado en mi estancia en las aulas; el docente no puede de ninguna manera ser simple reproductor de contenidos curriculares, sino debe ir más allá, como mediador de éstos o bien, como innovador de la currícula. Desafortunadamente podemos comprobar que por lo general nos quedamos en lo primero, reproductores. Mi reflexión es que el nivel básico es decisivo en la formación de los sujetos y determinante socialmente, es necesario por tanto, que los mismos maestros podamos realizar acciones desde dentro de nuestros espacios de trabajo para solucionar aquellas cosas que no funcionan adecuadamente en la escuela.

He elegido a la Propuesta Pedagógica como opción de titulación; por considerar que ésta representa un documento académico que permite vincular la revisión teórica con la cultura profesional práctica. El esquema que sigo para su elaboración atiende los lineamientos definidos curricularmente en la Licenciatura en Educación Primaria Plan 85 de la Universidad Pedagógica Nacional, asimismo incorporo a éste las modificaciones y adecuaciones que surgen debido a las especificidades de mi práctica docente y las características de mi formación profesional.

En términos generales los objetivos que persigo son los que a continuación se enlistan:

1.- Proponer una estrategia teórico-práctica para atender el problema de la incompetencia en el desarrollo de la lengua escrita en el tercer ciclo de educación primaria.

2.- Contribuir a la reflexión de la problemática de la lengua escrita en la escuela primaria.

Objetivos específicos:

1.1.- Dar a conocer una propuesta de acción para enfrentar el problema del desarrollo funcional y comunicativo de la lengua escrita en el tercer ciclo de la escuela primaria.

2.1.- Proporcionar a los maestros en servicio e interesados en los procesos educativos del nivel primario una visión particular de lo que es la lengua escrita en este nivel.

El logro de tales propósitos, requiere sin duda el concurso, entre otros, de elementos especiales y temporales definidos; el espacio y el tiempo en que se ubica y se desarrolla la propuesta se precisa a continuación a efectos de obtener una interpretación más clara de la misma.

IV.- CONTEXTO GEOGRÁFICO Y SOCIAL DE LA PROPUESTA

Se llamaron a sí mismos la <gente de las nubes>. Vivieron en cuevas boscosas y en los valles montañosos donde la neblina nocturna cae rápidamente impidiendo ver la puesta del sol. Sembraban maíz en sus tierras comunales y rogaban a los dioses de la lluvia y el sol para la abundancia. (Oaxaca. Escenarios de su historia. IEEPO.1996).

1.- VISTA HERMOSA, UNA COMUNIDAD MIXTECA

Vista Hermosa es una comunidad ubicada en la región Mixteca del estado de Oaxaca, esta región se encuentra al noroeste del estado, colinda con Puebla y Guerrero, y es de las regiones de mayor extensión geográfica, sólo la supera el Istmo.

Políticamente Vista Hermosa, pertenece al distrito de Huajuapam, y es agencia del municipio del mismo nombre (Huajuapam de León), además de colindar con esta ciudad, Vista Hermosa colinda con otras pequeñas poblaciones: El Molino y La Junta. La extensión territorial de su núcleo poblacional es reducido, escasamente comprende 5 km², en cambio posee una gran extensión de tierra comunal, aunque lamentablemente ésta por sus características montañosas no tiene otro uso que el pastoreo. Es en estas dos zonas donde ha transcurrido el devenir de la población; en la semiurbana, que ha servido de asentamiento por más de dos siglos a los pobladores y donde se concentran precariamente los servicios básicos caseta telefónica, red de energía eléctrica y agua potable, tiendas de abasto y algunas instituciones: un Centro Preescolar, *Ma. De la Luz Bermúdez*; dos Escuelas Primarias, *Vista Hermosa* y *Margarita Maza de Juárez* ; una escuela secundaria federal y un templo católico. La montaña es la otra zona, son tierras semiáridas dedicadas a la agricultura de temporal y al pastoreo de ganado caprino, singular actividad que ha caracterizado la misma historia de la población al grado de conocersele como un *pueblo de los pastores*.

Escribir sobre la historia de Vista Hermosa, es hacer referencia a una faceta muy conocida de la historia de la Mixteca y del país, ya que esta población fundada a principios del siglo XIX, se desarrolló precisamente al amparo del régimen hacendario, cuando en esta región de Oaxaca se instalaron haciendas agrícolas que activaron la economía de la región.⁹

La hacienda *Santa Teresa*, aún en terrenos de Huajuapam, dedicada al cultivo de caña y de maíz, permitió el asentamiento de pequeños núcleos de población, conformados básicamente por los mismos trabajadores de esta hacienda, que con el paso de los años se convirtieron en las comunidades subsistentes hasta la actualidad. Este es el caso de Vista Hermosa.

La decadencia y desaparición de las haciendas en el periodo revolucionario de principios de siglo e inclusive posrevolucionario, modificó sustancialmente la vida de las comunidades dependientes. Particularmente la hacienda *Santa Teresa* así lo reflejó, ya que las comunidades aledañas y que la abastecían de mano de obra, por no tener tierras propias y adecuadas para el cultivo, además de carecer de alguna infraestructura básica para desarrollar otras actividades productivas, se vieron gravemente afectadas, al grado que muchos de sus habitantes tuvieron que emigrar o bien, subemplearse en el único centro urbano que les ofrecía esta oportunidad, Huajuapam de León.

Probablemente por su cercanía a la hacienda y su gran dependencia de ésta, Vista Hermosa sufrió todavía más las consecuencias de la extinción de *Santa Teresa*, ya que en la decadencia de la hacienda la comunidad quedó prácticamente en el desamparo, sin una fuente de empleo, y sin expectativas próximas.

Actualmente el pastoreo es la segunda actividad económica principal de los pobladores de *Vista Hermosa*, sólo lo supera el subempleo en la ciudad de Huajuapam. Al no tener buenas tierras de cultivo y, ante la falta de otras opciones para sobrevivir, una vez extinta la hacienda, los pobladores aprovecharon el único recurso de que

⁹Mendoza, Telésforo. *Monografía de Huajuapam*. Ed. de autor. Oaxaca. 1975.pág.35.

disponían, las áridas montañas, donde solamente proliferaba el matorral, propicio para el pastoreo caprino. Fue de esta manera como se hicieron pastores, aunque con una característica adicionales que es pertinente señalar, ya que para objeto de la Propuesta como se verá más adelante, es importante. El pastoreo involucra a las familias completas, por realizarse en las montañas donde se agota pronto el matorral, tiene que practicarse de forma seminómada en busca de mejores matorrales, internándose las familias con la manada por el lapso de varios meses en la montaña, hasta que los animales han conseguido el peso necesario para ser comercializados.

Respecto a la organización social y política general de la comunidad puedo destacar que la familia nuclear (padre-madre-hijos), sigue siendo la base de la sociedad en Vista Hermosa; el padre es el jefe de la familia en consecuencia él la dirige y es el encargado de proveerla de los satisfactores básicos, por supuesto que en esta tarea contribuyen notablemente la madre y los hijos, principalmente cuando la familia se dedica a las actividades principales de la comunidad; los ancianos por lo general están integrados a la familias. La organización política, por otro lado, integra elementos tanto de costumbres y usos ancestrales, como algunas prácticas más recientes. En el caso de los representantes políticos de la agencia, éstos son nombrados libremente en una asamblea comunitaria, y lo cargos tienen una carácter rotativo y obligatorio. Algunas otras responsabilidades como el encargado de la fiesta anual, de la iglesia, etc., se asumen por iniciativa propia.

Hasta hoy esta formas de organización han resultado suficientes para cubrir las demandas de la comunidad y permitirle formas de relación admisibles en el interior y el exterior. Hecho que le ubica como una comunidad con pocos conflictos y organizada.

Cabe señalar a manera de comentario, que aunque en la generalidad de la región Mixteca la emigración es una práctica muy común, curiosamente en esta comunidad los índices de este fenómeno son menores.

Lo ya señalado son algunos de los aspectos relevantes que nos dan sólo elementos generales de la población, toda vez que la intención de este apartado es proporcionar un

marco de referencia.¹⁰ El aspecto que en lo particular resulta de mayor interés e indispensable para efectos de esta Propuesta, el rubro educativo, lo describo con mayor detalle a continuación.

a).-La Escuela Primaria Parroquial en Vista Hermosa

La historia de la educación formal en esta comunidad también es singular. La primera escuela para la enseñanza básica que se fundó fue un pequeño centro educativo dependiente de la iglesia católica. Esta escuela, además de dedicarse a la instrucción elemental, impartía enseñanza religiosa, fue fundada en el año de 1938 con el nombre de “Escuela Parroquial de Vista Hermosa” y con la modalidad de escuela particular; cabe decir, que este tipo de escuelas (parroquiales) proliferaron en la región en las primeras décadas de este siglo y se fundaron antes que las escuelas federales, éstas perseguían dos propósitos fundamentales: llevar la instrucción elemental a las comunidades que carecían de una escuela federal o estatal y preservar la doctrina católica en las comunidades. En todos los casos las escuelas fueron fundadas y administradas por las parroquias correspondientes y tenían en la diócesis de la región su máximo órgano rector.¹¹

La Parroquia de Huajuapam de León administró la escuela, se encargaba de definir el currículum formal; asimismo, de asignar a los maestros, en la mayoría de los casos jóvenes catequistas con poca o nula experiencia en la docencia. Los padres de familia cubrían una cuota o aportación mensual, generalmente mínima, cuyo carácter como en la mayoría de las demás escuelas era simbólico.

Al transcurrir de los años y con la modificación de algunas prácticas comunitarias, así como la apertura de escuelas federales, un alto número de las escuelas parroquiales fueron cerradas; sin embargo hubo excepciones, principalmente debido a dos factores: la férrea práctica religiosa de las comunidades o la fuerte tradición de la escuela, creándose en algunas comunidades la duplicidad de escuelas de nivel primario con el

¹⁰La mayor parte de la información referente a la comunidad presentada, tiene como fuente las conversaciones con el Profr. Mario Mendoza Salazar, nativo de esta comunidad y cronista local.

¹¹Información proporcionada por la oficina de Educación de la Diócesis Católica de Huajuapam, Oax.

consecuente dualismo de funciones, además de una fuerte competencia entre éstas. La Escuela Primaria Parroquial de Vista Hermosa es un ejemplo, ya que en el año de 1976, es fundada en la población, gracias a las gestiones de un grupo de madres y padres de familia insatisfechos con la labor desarrollada por la escuela parroquial, la Escuela Primaria *Margarita Maza de Juárez*.

Sin duda el surgimiento de esta escuela repercutió en la escuela parroquial, ya que inmediatamente disminuyó su matrícula, por un lado debido a la gratuidad de la escuela federal y en segundo, porque las maestras y maestros “federales” eran vistos como mejor preparados para la docencia. Sin embargo, aunque disminuida, la escuela parroquial siguió su labor educativa, llegando en 1980 a una situación crítica, principalmente por la incapacidad de los padres para aportar sus cuotas y el descuido por parte de la parroquia, hecho que prácticamente la orilló al cierre inminente. Los pocos padres de familia que no aceptaron este destino recurrieron a un último recurso para evitar el cierre, buscaron así el apoyo de Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa.

B).-El Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión educativa y la Escuela Primaria *Vista Hermosa*

En el año 1980 se instaló en Huajuapam de León, una filial del Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa (PANAEE), asociación civil fundada en 1940 en la ciudad de México con el propósito de contribuir al desarrollo de algunas comunidades de las regiones más pobres del país. Esta asociación fue resultado de la voluntad de un grupo de académicos y empresarios, que reunidos se propusieron emprender esta tarea la cual, si bien es cierto, no contó con una gran cantidad de recursos, pero sí con los fondos suficientes para mantener una sede en el Distrito Federal y varias filiales en algunas entidades de la república, específicamente, Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Michoacán y Tamaulipas.¹²

¹²PANAEE. *Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa*. Tríptico. México. 1982.

Estas filiales estuvieron compuestas por un equipo de trabajo básico dependiente de la sede, sus tareas principales se referían al rubro de Salud, Educación y Producción; desarrollaron, a través de la participación directa de las comunidades, acciones de apoyo en los aspectos mencionados, consistentes principalmente en sumarse a las ya instituidas por instancias federales y estatales (centros de salud, escuelas, microtalleres, etc.) o bien, fundar algunos centros en donde no existieran (casas de salud comunitarias, centros preescolares, escuelas primarias, microtalleres de producción, cocinas colectivas, cooperativas comunitarias, etc.). El equipo de trabajo de estas filiales estaba compuesto por un coordinador general, un responsable del Componente de Salud, un responsable del Componente Educativo, un responsable del Componente de Producción y; personal de apoyo: tres técnicos y una secretaria.

Al tratarse de una asociación civil sin fines de lucro y con recursos limitados, su expansión fue moderada en las regiones donde se implantó. Específicamente en la Mixteca cubrió 20 comunidades, éstas fueron seleccionadas con base a criterios como la marginalidad extrema y la aceptación del proyecto del Patronato por los habitantes de la comunidad, además del compromiso de éstos de involucrarse directamente en las acciones desarrolladas. De ésta manera general es como el PANAE E ha funcionado durante más de 15 años en la Mixteca. Al tratarse de una asociación civil sin fines de lucro y con recursos limitados, su expansión fue moderada en las regiones donde se implantó. Específicamente en la Mixteca cubrió 20 comunidades, éstas fueron seleccionadas con base a criterios como la marginalidad extrema y la aceptación del proyecto del Patronato por los habitantes de la comunidad, además del compromiso de éstos de involucrarse directamente en las acciones desarrolladas. De ésta manera general es como el PANAE E ha funcionado durante más de 15 años en la Mixteca.

Vista Hermosa fue una de esas veinte comunidades incluidas en el proyecto. Un grupo de padres de familia aprovechó la coyuntura para salvar lo que parecía insalvable, la escuela parroquial, que en esos momentos se encontraba en su etapa más difícil: deserción de maestros, falta de recursos, apatía de muchos padres de familia y abandono de su instancia directiva (la parroquia de Huajuapán de León, Oax.). El equipo del PANAE E

aceptó la propuesta y a partir de entonces se hizo cargo de la escuela, teniendo entre sus primeras acciones su reorganización.¹³

c).-La Escuela Primaria *Vista Hermosa*.

Hasta 1980 la escuela parroquial no tenía el reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública, por esta razón el PANAEE se propuso como primera acción obtener dicho reconocimiento, éste fue otorgado por las autoridades respectivas ese mismo año, designándose como nombre oficial Escuela Primaria Particular *Vista Hermosa*.

Una pregunta que puede surgir es ¿porqué apoyar esta escuela que estaba en franca decadencia y no fortalecer la escuela primaria federal en auge? La razón es tan sencilla como justificada: atender la diversidad. Existía una demanda de un grupo de familias que insistían en la prevalencia de esta escuela, entre otros motivos, por la tradición comunitaria e historia, asimismo por su orientación ideológica. Fue la lógica con la que actuó el Patronato y desde ahí orientó sus acciones: conservó su carácter particular, su orientación religiosa y se respetó la intervención directa de los padres en los asuntos escolares.

Los asuntos a los que de inmediato se abocó el Componente Pedagógico del PANAEE en la escuela *Vista Hermosa* fueron: la estabilidad de la planta docente, para esto regularizó su situación laboral, estableciendo un contrato y mejorando sus percepciones económicas, así como iniciando un programa permanente de capacitación y seguimiento de su labor docente; el mejoramiento de la infraestructura escolar, el edificio (se reemplazaron las aulas de adobe y teja por salones de concreto); y la dotación de mobiliario nuevo y materiales didácticos indispensables, asimismo se intensificó la relación con los padres de familia a través de la dinamización del comité de padres y de algunas acciones para estimularlos. Con estas acciones si bien no se cambió totalmente la situación de deterioro, al menos pudo detenerse y permitir nuevos bríos hacia el futuro, todavía existían muchos años por delante, fue ese el reto y se ha cumplido a lo largo de 15 años.

¹³Información proporcionada por el Lic. Luis Ramírez Rodríguez, coordinador y fundador de la filial en la Mixteca del PANAEE.

d).-El 5° Y 6° grados de la Escuela Primaria Particular *Vista Hermosa*, ciclos escolares 94-95 y 95-96.

Se puede decir que a partir de 1992, la situación de la Escuela Primaria *Vista Hermosa* se regulariza, conserva estable su matrícula (100 alumnos en promedio); logra continuidad de la planta docente (4 docentes); se formaliza la relación con la zona escolar y se equiparan los niveles educativos con la media educativa de la región.

Mi relación con esta escuela primaria se inicia a fines del ciclo escolar 1993-1994, al ser contratado por la filial del PANAEE en la Mixteca como asesor técnico y responsable de su Componente Pedagógico. Mis principales funciones son la de asesoría pedagógica y la supervisión del trabajo de las escuelas primarias a cargo de este Patronato. Este hecho es el que permite estar muy cerca de los procesos educativos de las escuelas diseminadas en distintos puntos de la región y en consecuencia, conocer sus problemáticas.

Es debido a esta relación laboral como tengo contacto con la escuela primaria *Vista Hermosa*. En ella observo, entre otras cosas, que pese a los logros obtenidos aún existían fuertes problemáticas en la escuela y en el interior de cada uno de los grupos, comentadas ya con amplitud en el apartado 3 del segundo capítulo de este trabajo. Llama especialmente mi atención el problema referente a la competencia en la lengua escrita, debido a las grandes deficiencias que en este aspecto presentaban la mayoría de l@s alumn@s de la escuela, acentuándose este problema en los grados superiores. Después de indagar surgió un indicador o probable causa: eran l@s hij@s de las familias que se dedicaban al pastoreo quienes presentaban mayores índices, las mismas familias que debido a la forma particular en que se practica el pastoreo en la comunidad (seminómada) se veían obligados a ausentarse de la comunidad por una temporada, coincidía esta ausencia con el inicio del ciclo escolar, durante los meses de septiembre, octubre, hasta finales de noviembre, mes cuando l@s niñ@s realmente se incorporaban a la escuela. No pudiendo encontrar solución fuera del ámbito escolar, ya que era prácticamente imposible modificar esta actividad económica, pensé en una estrategia que considerando las particularidades señaladas se abocara a la problemática desde el interior del grupo, así surgió esta Propuesta.

Antes de presentar el desarrollo metodológico, es necesario plantear en términos generales los principales supuestos teóricos que soportan esta Propuesta, en el entendido de que ésta es resultado, además de la reflexión a la práctica propia, de el análisis que algunos, ejemplos de nuevos paradigmas pedagógicos, psicológicos y lingüísticos, que de cierta manera constituyen un aparato teórico globalizador y consistente capaz de explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

199940

V.-REFERENTES TEÓRICOS Y POLÍTICOS DE LA PROPUESTA

1.-GENERALIDADES DEL PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El actual proyecto educativo de nuestro país, vigente a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en mayo de 1992, tiene como planteamiento esencial elevar la calidad de la educación impartida por la escuela, reflejada principalmente en una educación integral y progresivamente autónoma, acorde con las exigencias sociales, políticas y económicas del presente.

Los avances en el terreno cuantitativo son incuestionables; ahora es necesario que el Estado y la sociedad en su conjunto realicen un esfuerzo sostenido para elevar la calidad de la educación que reciben los niños.¹⁴

Para lograr estos propósitos fundamentales se hace necesario un replanteamiento de los conceptos y funciones de todos los componentes del proceso educativo formal. El currículum oficial es uno de los componentes que fue objeto de cambios con mayor celeridad, la razón es comprensible, con él se organiza y controla el sistema educativo en su conjunto, *además de expresar los contenidos de enseñanza, establecer el orden de su impartición, tiene pues cierta capacidad reguladora de la práctica.*¹⁵

El currículum oficial se configura principalmente en los planes y programas de estudio, documentos donde se fijan metas educativas y se proponen líneas para alcanzarlas. Su estructura está pensada para darle orden y secuencia a la escolaridad. Si nos referimos específicamente a la educación primaria, puedo mencionar que el Plan y Programas actuales, en lo que respecta a las metas y los contenidos han cambiado, tanto en su estructura como en sus planteamientos. Evidencia de los cambios puede ser, entre otras cosas, el enfoque pedagógico que los sustenta y una nueva forma de organización, descripción y propuesta de abordaje de los contenidos de enseñanza.

¹⁴ SEP. *Plan y Programas de Educación Primaria*. México. 1992. pág. 9.

¹⁵ UPN-SEP *Análisis Curricular de la Educación Primaria*. México. 1994. pág. 11.

Así el enfoque que soporta el Plan se desplaza en función de aportes más innovadores sobre la naturaleza del conocimiento, la enseñanza y el sujeto; en el cual, además de la pedagogía, concursan otras disciplinas tales como la psicología, la sociología y la lingüística.

En lo concerniente a los Programas, por consecuencia, éstos también han sido objeto de modificaciones estructurales, tanto en su esquema organizativo como en la propuesta de contenidos de enseñanza.

La primera forma básica de organización de los programas es por ciclos, tres son los ciclos que constituyen el nivel primario. Los ciclos conjuntan los grados escolares contiguos, el primer ciclo, primero y segundo grado; el segundo ciclo, tercero y cuarto grado; y el tercer ciclo, quinto y sexto grado.

La organización por grado es una segunda vertiente dentro de los programas. El nivel se compone por seis grados y cada grado cuenta con un Programa específico que detalla la propuesta curricular respectiva.

Las asignaturas es otro nivel de organización y éstas ya particularizan los contenidos. Las asignaturas para el primer ciclo, son las dos llamadas básicas (Español y Matemáticas), además de Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física. Para el segundo y tercer ciclo, el abanico se abre a ocho asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Física, Educación Cívica y Educación Artística

Dentro de las mismas asignaturas existe otra especificidad en el ordenamiento de los contenidos, presentándose grupos denominados *Ejes* o bien, en *Bloques temáticos*, según las características de los conocimientos que aborden. Éstos agrupan a los contenidos considerando las características afines o las interrelaciones que los contenidos guardan.

Los contenidos son la célula esencial de los programas, éstos son la expresión más simple del conocimiento que se pretende promover en l@s alumn@s. Un cambio sustancial es que en los actuales programas los contenidos se plantean de forma muy concreta y no pormenorizada como se hacía en los programas anteriores inmediatos; se intenta con esto mayores niveles de flexibilidad y por ende, enriquecimiento al tiempo de ser abordados en el aula.

A la fecha son prácticamente más de seis años que se viene operando con esta nueva propuesta curricular; sin embargo, aún es poco lo que se puede decir respecto a sus resultados. Si bien, administrativamente los docentes la adoptaron con relativa facilidad y rapidez, la esencia de la propuesta en cuanto a su funcionamiento y contenido es más complejo de corroborar; sin duda, la evaluación del impacto real del Plan y Programas actuales en la práctica pedagógica en las aulas es una asignatura pendiente.

2.- LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Se ha mencionado que el currículum actual del nivel primario fue objeto de cambios estructurales. Lógicamente estos cambios comprendieron de una u otra manera la totalidad de los programas y las asignaturas.

En especial en la asignatura de Español estos cambios son evidentes, desde los enfoques que la sustentan y las normas metodológicas, hasta los mismos propósitos y su expresión concreta.

Respecto a estos propósitos, que pueden ser considerados como las grandes líneas rectoras del proceso educativo, el actual *Plan de Estudios para la Educación Primaria* destaca los siguientes:

- Lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollar la capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprender a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquirir el hábito de la lectura y que se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo. Que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollar las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conocer las reglas y normas del uso de la lengua, comprender su sentido y aplicarlo como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Saber buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.¹⁶

Como se puede apreciar, las finalidades de la currícula oficial son sumamente amplias, llegando a abarcar buena parte de la lengua, como instrumento de comunicación y como vehículo intelectual; y del español como lengua en particular. Para asegurar el logro de los propósitos inherentes, en los programas específicos de cada grado, estos enunciados se traducen en otros de carácter más particular, los cuales se agrupan en *ejes temáticos*.

¹⁶SEP. *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. México. 1992. pág. 21.

Son cuatro los ejes temáticos que estructuran la asignatura: a) **Lengua hablada**, b) **Lengua escrita**, c) **Recreación literaria** y d) **Reflexión sobre la lengua**.

Por ser la asignatura en que se inscribe esta Propuesta, describo ahora los contenidos esenciales que en relación al eje de *Lengua Escrita* se plantean en los programas de los seis grados de educación primaria.

Primer grado.

Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

Representación convencional script y cursiva de las letras del abecedario.

Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves elaborados por los alumnos y de materiales impresos.

Segundo grado.

Lectura y redacción de oraciones y textos breves, identificando sus diferencias.

Identificación del tema de un texto.

Elaboración por escrito de preguntas sobre temas preestablecidos.

Comprensión de instrucciones escritas.

Tercer grado.

Elaboración de resúmenes de textos.

Intercambio de mensajes escritos.

Lectura de instructivos simples.

Lectura en voz alta de textos propios, de los compañeros y tomados de libros.

Uso de los signos de escritura.

Cuarto grado.

Reconocimiento y uso de fuentes escritas de información.

Identificación de los tipos fundamentales de texto y de los objetivos de su lectura.

Elaboración de resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas.

Usos de los signos y la puntuación en la escritura.

Quinto grado.

Dicción, fluidez y entonación en la lectura en voz alta.

Discernimiento de las ideas principales y de apoyo en un texto.

Identificación de relaciones causales descritas en diferentes tipos de texto.

Elaboración y uso de resúmenes.

Sexto grado.

Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado.

Elaboración de guiones para sintetizar textos.

Localización de las ideas principales, con base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión.

Familiarización y uso de instructivos y formatos de manejo común.

Para que concreten los propósitos estipulados, los contenidos deben interrelacionarse con los contenidos de otros ejes, por esta razón en los programas se presentan con cierta integralidad. No obstante, las cargas mayores de contenidos recaen en el eje *Lengua escrita*, cuyo promedio es de doce contenidos, frente a seis de los demás ejes. De ninguna manera puedo decir que esta situación sea contraproducente, al contrario, existen justificaciones convincentes para priorizar la lengua escrita en la enseñanza escolar, entre otras, la que explicita a la lengua escrita como potenciadora de procesos cognitivos y que gran parte del conocimiento escolar se organiza alrededor de esta habilidad.

3.-EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Cabe aquí aclarar que el concepto currículum puede tener distintas interpretaciones, las cuales dependerán del contexto en que se emplee. Hasta este momento sólo me he referido a él como al documento institucional que expresa los propósitos y contenidos de enseñanza, de un nivel educativo en particular. Sin embargo, desde hace tiempo dentro de

la corriente crítica de enseñanza existe el consenso de que el currículum es mucho más que una descripción, es el desarrollo de éste a través de la práctica docente. *El currículum trata de cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas, es decir de su incorporación a una dimensión dinámica.*¹⁷

Sabemos perfectamente que el currículum oficial, también denominado *recibido*, por considerarse que en su elaboración no intervienen los agentes quienes está destinado (en este acaso *alumn@s* y *maestr@s*), no es desarrollado tal cual en las aulas sino que, necesariamente, sufre transformaciones. Es vieja la polémica acerca de la reproducción del currículum en el proceso escolar, la idea de que éste se dinamice en el aula ha ganado credibilidad en las últimas décadas. Según Clifton Chadwick,¹⁸ un número cercano al 70% del magisterio en América Latina, al menos en el discurso dan prioridad a un currículum más reflexivo, su internalización sin duda, es menester para llevarlo a la práctica. Y no puede ser de otra manera, ya que la simple prescripción de fines y acciones quedaría como letra muerta si no pasara a través de ese filtro que es la práctica escolar. Si pensamos que la escuela no es un espacio estático sino todo lo contrario, debemos creer entonces que todos los elementos que la conforman necesariamente son activos.

Así, al entrar el programa curricular oficial en contacto con el proceso áulico, sufrirá una transformación. La teoría curricular denomina a esto *mediación* y designa al docente como el mediador inmediato del currículum. En el proceso escolar, desde el momento en que éste instrumenta su práctica lo modifica, pasando de las intenciones educativas a la realidad escolar.

Nos encontramos ante la existencia ya de dos currículos, uno que dicta lo que debe hacerse en la escuela y otro que se constituye de la interpretación que de éste hace el docente, basado en sus supuestos sobre lo que deben aprender l@s alumn@s. Obviar

¹⁷ Gimeno Sacristán, José. "El currículum moldeado por los profesores". En: *Análisis de la Práctica Docente Propia*. Antología Básica. UPN-SEP. México. 1994. pág. 121.

¹⁸ *Entretextos*. Suplemento cultural quincenal del periódico *Noticias*. Año 1. No. 4. 30 de abril de 1999. Oaxaca.

alguno de estos dos, negar su existencia nos llevaría a un conocimiento falso de la realidad escolar.

El currículum oficial manifiesta lo que la política educativa pretende, es entonces como un documento normativo de la acción escolar (currícula común); pero, sin duda, no se puede quedar en esta condición, debe ser incorporado a una dimensión dinámica que es en este caso el aula; es donde adquiere otra connotación pues refleja no sólo las intenciones, sino que se hace concreto. Claro está que en este tránsito se conjugan con las aspiraciones, las ideas, los valores y las acciones de los involucrados; es decir, que este currículum se integra a la práctica, constituyéndose aquí en otro currículum, quizá menos manifiesto que el oficial, pero me atrevería a decir más latente, el denominado *currículum oculto*.

Como resultado tenemos que en el proceso escolar se da un interjuego entre los contenidos explícitos y los contenidos ocultos, de donde emana un *currículum real* que representa lo que verdaderamente se hace en la escuela, hay un enunciado que describe perfectamente esta analogía: *hay algo que dice qué se debe enseñar, otra cosa es lo que se enseña y, otra lo que se aprende*.

La relación entre estos dos tipos de currículum ha sido objeto de estudio básico de la materia curricular, ya que sólo analizando la relación entre los principios generales y la operación práctica se puede interpretar realmente el proceso escolar, la relación entre modelo y procedimiento; es claro que el modelo se refiere al proyecto educativo, mientras que el procedimiento es la acción pedagógica.

Sobre el modelo ya describí sus aspectos generales, abordaré en adelante precisamente el procedimiento. Nos dice, también el análisis curricular, que nunca el procedimiento puede ser resultado de la transcripción exacta del modelo, la explicación es muy sencilla: el docente como operador del modelo no puede convertirse sólo en reproductor de lo prescrito, aunque algunas corrientes interpretativas con una finalidad más política que pedagógica, sostienen lo contrario. Al ponerse en contacto con los programas el docente se convierte por lo menos en mediador de los contenidos propuestos.

Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto, ellos distorsionan esa política antes de ser fieles aplicadores, para adaptarla a las necesidades que perciben de sus alumnos.¹⁹

Esta afirmación es bastante explícita pues lógico es pensar que si el currículum prescrito se opera en un ambiente tan complejo y dinámico como es el aula, necesariamente se verá intervenido por una serie de factores, como pueden ser las tradiciones históricas, los intereses, las interpretaciones y valoraciones, los contextos administrativos y políticos, y las características de los involucrados, por mencionar sólo algunos; que sin duda permitirán transmitirlo integralmente sino mediatizado de alguna forma.

En el caso particular de los contenidos curriculares de la lengua escrita en la escuela primaria, este fenómeno es fácilmente observable en la cotidianidad de la práctica docente. En algunos más o en otros menos, pero siempre existe una distancia entre lo que los programas como expresión del currículum oficial señalan y lo que l@s maestr@s de este nivel realmente desarrollan en las aulas. Estoy refiriéndome a la confección de un currículum por parte del maestr@. ¿Representa esta situación un problema para la escuela?. No, en lo absoluto, si no se diera así, la escuela entraría en una seria contradicción en su función esencial. *El profesor utiliza el currículum que se le presenta por múltiples vías pero no es un usuario pasivo del mismo... porque, para él, el currículum no es algo neutro sino que despierta significados que determinan los modos de adoptarlo y usarlo* (Sacristán, 1988).

Esta concepción del currículum nos lleva necesariamente a otras reflexiones, como la imposibilidad de invalidar uno de los dos currículos ya que si bien uno opera como ideal educativo, el otro permite adaptar ese ideal a los destinatarios. Hablar de un currículum mediado nos remite a configurar la escuela como un espacio dinámico donde los sujetos implicados y los demás elementos son activos. Es verdad que existe un margen de acción para las maestras y maestros, pero también hay límites representados por un currículum

¹⁹ Gimeno Sacristán, José. *Ibidem*: pág. 127.

oficial que norma el proceso. Para acercarnos a una verdadera interpretación de la escuela como institución tenemos que hacerlo desde esta doble perspectiva curricular señalada.

4.- EL CURRÍCULUM REAL DE LA ESCUELA.

Si el concepto currícula rebasa el simple paradigma oficial de los propósitos y los contenidos y se plantea como la totalidad del proceso escolar, entonces nos encontramos necesariamente ante otro tipo de currículum, que lo conforman los dos tipos enunciados, pero determinado por los sujetos que son los destinatarios. Llamaré a éste, *currículum real*, constituido por lo que verdaderamente se está aprendiendo en la escuela aquel en el que bien pueden conjugarse tanto los propósitos explícitos de la política educativa del Estado, como las intenciones implícitas, pero además cataliza la respuesta concreta de los destinatarios. Al ser el interés del presente trabajo partir la práctica docente de manera objetiva y no desde parámetros idealistas, a continuación abundaré sobre el *currículum real* de la escuela primaria.

La observación y la participación como docente en el hecho educativo en diferentes contextos, me ha llevado a conocer y reflexionar sobre esta tercera forma curricular. Si bien es cierto que existe un documento rector de la acción escolar, también lo es que los docentes tenemos cierto margen de autonomía en su desarrollo, que inclusive en ocasiones, conduce a perder el vínculo con la currícula oficial; pero, se puede constatar de igual manera, que ya sea en términos cuantitativos o cualitativos los contenidos reales que aprendieron los alumnos, las evidencias de aprendizaje, son distintas en alguna medida a las propuestas iniciales.

En la práctica docente concreta, con relativa facilidad podemos encontrar ejemplos de los distintos currículos que se han mencionado. En el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Español, por mencionar alguno, nos puede constatar lo anterior. Tomemos un contenido del eje *Lengua escrita* para el sexto grado; el Programa señala: <Familiarización

y uso de instructivos y fomátos de uso común>. La gama de estos instructivos y formatos es tan amplia como los mismos contextos escolares, esta es una primera ambigüedad que presenta el currículum oficial, en consecuencia, el docente se verá obligado a discriminar, desde sus propios referentes y recursos, cuáles con estos instructivos y formatos de “uso común”, pudiendo resultar en muchas ocasiones los menos adecuados u obsoletos (telegramas, giros postales, letras de cambio, etc.). Finalmente, su uso resultará infuncional y poco significativo para l@s alumn@s, muy probablemente, considerarán que este aprendizaje es innecesario, y cuando en la cotidianidad requieran de este conocimiento recurrirán a otras estrategias para satisfacer la necesidad.

Es probable que la existencia de tres manifestaciones del currículum no implique en sí una problemática para la escuela, al contrario, puede enriquecer la práctica educativa. El problema se presenta cuando las directrices de los currículos apuntan hacia polos divergentes; que los contenidos se distancien a tal grado que ya no guarden elementos afines. Es decir, que una cosa sea lo que se pretende enseñar, otra lo que se cree estar enseñando y otra, lo que se esté aprendiendo.

El currículum real debe ser entonces, el punto de partida si de analizar cualquier fenómeno educativo del aula se trata, y es precisamente desde donde planteo la problemática motivo de esta propuesta pedagógica.

5.- LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y LOS MODELOS EDUCATIVOS

El aprendizaje humano, como objeto de estudio, ha sido abordado desde muy diversas y distintas perspectivas teóricas; sin embargo, en conjunto, estas teorías guardan en el interior de sus modelos explicativos ciertas similitudes, las cuales permiten clasificarlas o ubicarlas en grupos mayores, a los cuales se le ha denominado corriente o enfoque.

Si nos referimos específicamente a las teorías cuyos esquemas explicativos se orientan a los procesos de aprendizaje en las aulas, podemos señalar dos grandes corrientes: la asociacionista o de acondicionamiento, por un lado; y la corriente cognitiva, por otro.

El criterio fundamental que diferencia a estas corrientes es la concepción explícita que tienen del proceso de aprendizaje, en términos generales, mientras que la primera explica el aprendizaje como un proceso mecánico de asociación de estímulos y respuestas, determinadas sobre todo por factores externos al sujeto; la segunda, en cambio, expone como factor determinante del aprendizaje los elementos inherentes a la estructura cognitiva interna del ser humano y donde, si bien es definitorio el factor contextual externo, éste es mediado por las condiciones internas.

Con lo expuesto no queda duda del antípoda que conllevan estas corrientes al configurar el aprendizaje y sus procesos colaterales. Ahora, si nos referimos a sus derivaciones pedagógicas, hallaremos que los enfoques o modelos pedagógicos están en su mayor parte basados en los esquemas psicológicos descritos y entre estos también se identifican ideas contrapuestas.

Con lo anterior de ninguna manera se pretende afirmar que la psicología ha proporcionado en su totalidad lo que la pedagogía en todo momento ha demandado de ella: la explicación puntual de los aspectos implicados en los procesos de aprendizaje del ser humano.

...la psicología todavía no puede ofrecer lo que de forma más o menos explícita se espera de ella: una explicación global de los procesos educativos en general y de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en particular... que goce de amplio consenso y aceptación más allá de la diversidad de las tradiciones, enfoques y escuelas de pensamiento.²⁰

²⁰Coll, César. "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?". En: UPN. *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Antología. México. 1995. pág. 10.

Por supuesto que tampoco se puede negar la contribución sustancial que los aportes de estas corrientes ha tenido en la configuración de las prácticas pedagógicas contemporáneas; el desarrollo de la pedagogía actual, los modelos pedagógicos, se deben en buena medida a la evolución que ha experimentado la psicología como disciplina que explica el conocimiento.

Sin embargo, estos modelos pedagógicos al ser instrumentados en el aula exigen una definición y discriminación de los planteamientos psicológicos expuestos; es decir, demandan la asunción de los elementos específicos de tal o cual perspectiva psicológica. Los currículos formales y los docentes recuperan las orientaciones de las teorías psicológicas específicas y las incorporan a las prácticas en el aula; esta asunción se da por lo regular de manera generacional.

Así tenemos que en la primera mitad de este siglo, en el contexto mundial permea el uso de modelos educativos derivados de las corrientes asociacionistas y de condicionamiento, los cuales son definidos por algunos autores como *modelo clásico* o tradicional (Chadwick, 1979). No obstante, paulatinamente, y gracias a los distintos aportes de las teorías psicológicas de corte gestáltico y cognitivo, empiezan a tener mayor presencia *nuevos modelos* pedagógicos, cuyas denominaciones pueden ser diversas: cognitivos, críticos, constructivistas, etc., pero en esencia recuperan el planteamiento de la *participación activa* y directa del sujeto en el proceso de construcción de los conocimientos.

Debido a que el desarrollo metodológico de esta Propuesta Pedagógica esta sustentada en algunos principios de este nuevo modelo pedagógico, a continuación se presentarán de manera general los componentes de la corriente psicológica que lo estructura.

6.-EL MODELO COGNITIVO. ALGUNAS TEORÍAS QUE LO CONFORMAN.

a).- La teoría psicogenética.

La psicogenética como teoría de la inteligencia es una de las primeras que postula formalmente el conocimiento como un proceso complejo, construido gracias a la acción del sujeto cognoscente sobre los objetos. Piaget, uno de los principales representantes de esta teoría, explica el mecanismo de la inteligencia como la superposición a niveles o etapas que se van generando desde el nacimiento a la madurez del ser humano, denomina a estas etapas periodos y los clasifica en cuatro muy generales: *Sensomotriz*, *Preoperatorio*, *Operacional concreto* y *Operacional formal*.²¹

Jean Piaget desarrolló un modelo que describe la forma en que los seres humanos llegan a conseguir una percepción de su mundo reuniendo y estructurando la información procedente del entorno en que viven...insiste fundamentalmente en la forma en que las personas actúan sobre su entorno y no al revés. Y destaca cierto número de etapas definidas a través de las cuales ha de pasar una persona hasta desarrollar los procesos mentales de un adulto.²²

Durante el período *sensomotriz*, que va desde el nacimiento hasta los dos años, aproximadamente, el sujeto se caracteriza por la iniciación en la coordinación de movimientos físicos básicos, así como la representación mental de los objetos y la preverbalización. El período subsecuente se extiende en promedio hasta los siete años, y se denomina *preoperatorio* por las habilidades que en él desarrollamos para representar nuestras acciones mediante el pensamiento y el lenguaje, pero ausente de una lógica formal. El tercer gran período, llamado de las *operaciones concretas*, se extiende aproximadamente hasta los once o doce años y se caracteriza ya por la presencia de un pensamiento lógico, aunque este se remite exclusivamente a la realidad física, es decir a lo tangible. Finalmente

²¹Lavinowicz, Ed. *Introducción a Piaget*. Edit. Addison-Iberoamericana. USA. 1987. pág.86.

²²Woolfolk, Anita."Una teoría global sobre el pensamiento.La obra de Piaget" En: UPN. *Teorías del aprendizaje*. México. 1987. pág.199.

en la génesis de un pensamiento adulto se llega al período de las *operaciones formales*, iniciado en la adolescencia, en donde además de poseer un pensamiento lógico ilimitado, se adquiere la capacidad de la abstracción.

Si bien éste es el desarrollo teórico de los períodos descritos, de ninguna manera pueden ser considerados como un paradigma; la descripción de éstos sólo establece las bases para la interpretación de cómo el ser humano va construyendo las estructuras de la inteligencia, y fue ésta la tarea primordial de Piaget y sus sucesores.

De este constructo teórico se derivan entonces deducciones trascendentales como son: que la base del conocimiento radica en las estructuras formadas por el intelecto, y que dichas estructuras logran consistencia y consecuentemente madurez, gracias a la acción que el individuo va ejerciendo sobre los objetos (entorno), mediado por procesos intelectivos intermedios identificados como: asimilación, acomodación y equilibrio. De esta manera uno de los planteamientos centrales a los que se llega, es que el desarrollo de la inteligencia será resultante de un proceso de elaboración basado esencialmente en la actividad interna continua.

Con lo anterior se descarta la explicación *immanista* de la inteligencia (factores hereditarios), situándola más bien, en la estructura interior inteligente del organismo que la elabora (factores intrínsecos al organismo). Es aquí donde también encontramos la relación lógica entre el medio y el organismo: cuando un estímulo es asimilado por una estructura, teniendo como herramienta la acomodación, que no es otra cosa sino la adaptación a un evento del ambiente (capacidad de respuesta), lo cual llevará a un estado de equilibrio momentáneo. Aunque cabe aclarar que dicha respuesta no es sólo reacción al estímulo exterior, sino responde también a la estructura interna del organismo.

Se muestra aquí la clave para la explicación del desarrollo de las estructuras del comportamiento inteligente, en otras palabras, del conocimiento. El conocimiento se nos presenta pues, como una verdadera construcción en el sentido literal de la palabra, un estado terminal del proceso de evolución y desarrollo autorregulado de dicho organismo.

El desarrollo mental del individuo requiere de una organización que permita construir nuevas formas que conduzcan a un equilibrio entre las estructuras mentales y las estructuras del medio. Este equilibrio facilita la adaptación intelectual, el cual se logra a través de las transformaciones que las estructuras mentales presentan al interactuar con el medio.²³

Pero si la inteligencia es un estado, por el contrario el conocimiento no es tal, sino una actividad, una dimensión dinámica. Es desde esta perspectiva de desarrollo, que la psicogenética nos permite vislumbrar una forma particular de concebir el conocimiento, la cual puede perfectamente ser transferida al ámbito pedagógico. Sin duda la psicogenética es una de las teorías que permite configurar un nuevo planteamiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje; el cual podemos considerarlo más congruente, tanto con la integridad del ser humano como con los preceptos y objetivos fundamentales de la educación formal. De ahí su exigencia y su prioridad en nuestras actuales prácticas educativas.

b).-La psicolingüística.

Al igual que la psicogenética, la psicolingüística constituye un nuevo marco teórico explicativo de los procesos cognoscitivos del ser humano. Lo anterior, no significa que específicamente la psicolingüística haga de la génesis de la inteligencia su objeto de estudio, algo que resultaría falso, sino porque a partir del análisis sobre los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua, posibilita el llegar a conclusiones generalizantes sobre los mecanismos del conocimiento humano, como más adelante se verá. La psicolingüística es una nueva perspectiva teórica sobre el aprendizaje de la lengua, que empieza a configurarse gracias a la teoría lingüística del norteamericano Noam Chomsky en la segunda mitad de este siglo. Dentro de la denominada *Gramática Generativa* de Chomsky ocupan un lugar esencial categorías no desarrolladas por las corrientes asociacionistas, como son: competencia, el desempeño y la creatividad lingüística, y cuya consecuencia es un planteamiento distinto y más congruente sobre cómo aprendemos y cómo desarrollamos nuestra lengua.

²³Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones en torno a la teorías del aprendizaje". En: UPN. *Teorías del Aprendizaje*. México. 1987. Pág.244.

La psicolingüística considera que el lenguaje, desde su estado más elemental, es el núcleo generador de la inteligencia, por ello los seres humanos nacemos ya con la mente preestructurada para éste; es decir, que la inteligencia es engendrada, entre otras cosas, por la acción del lenguaje (el lenguaje es pensamiento), y desarrollada en la medida que nos vamos haciendo usuarios competentes en la lengua, es precisamente aquí donde encuentra cabida el concepto de *competencia lingüística*, otro de los conceptos fundamentales de esta teoría.

Partiendo del estudio sobre el proceso de adquisición del lenguaje del infante, analiza tanto los fenómenos psíquicos como lingüísticos producidos, proporcionando de esta manera una perspectiva bastante congruente de los procesos interiores de la inteligencia humana como capacidades intrínsecas e innatas.

El estudio de la adquisición del lenguaje ha lanzado un desafío crucial a gran parte de las teorías psicológicas tradicionales sobre la naturaleza del desarrollo humano... las aptitudes cognitivas y las habilidades para la adquisición del lenguaje constituyen el núcleo de interés de la psicolingüística.²⁴

Sabemos que las corrientes lingüísticas anteriores a ésta, basaban sus hipótesis teniendo como eje de análisis el componente léxico de la lengua, es decir la cantidad y variedad de palabras que utilizaba el individuo, las derivaciones que de aquí surgían son bastante obvias: una falsa interpretación del mecanismo sintáctico del lenguaje. Por el contrario, Chomsky parte del componente sintáctico, en otras palabras de la lógica de lo que se habla para entender la estructura de la lengua. Es así como surgen posturas antagónicas entre las llamadas corrientes tradicionales asociacionistas y la psicolingüística. Mientras las primeras priorizan el reforzamiento selectivo y la imitación como el vehículo para adquirir la competencia lingüística, la segunda concibe la adquisición de la lengua como un proceso inminentemente cognitivo, inteligente, creativo; a partir del mismo conocimiento de su naturaleza. El planteamiento que de aquí se desprende, es que el ser

²⁴CONALTE-SEP. *Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en educación básica*. México. 1985 pág.79.

humano, lejos de posesionarse de la lengua por procesos mecánicos simples, como la imitación y el reforzamiento, se hace de ella gracias a procesos más refinados, intrínsecos a la inteligencia de todo ser humano, que le permiten descubrirla, usarla y reconstruirla, en una palabra: recrearla.

La gramática generativa supera la idea de que la lengua está dividida en niveles estancos y propone una visión modular mucho más integrada, en la que la lengua aparece articulada en diferentes componentes entre los cuales el componente sintáctico ocupa el lugar central. La importancia de esta nueva forma de acercarse al hecho lingüístico es innegable y su influencia ha excedido el marco de la lingüística para llegar a otros campos, como el de la psicología.²⁵

Como podemos ver, existe una vena coincidente entre los puntos torales de la psicolingüística y lo planteado por la psicogenética, los que sin duda posibilita armonizarlos en líneas psicopedagógicas viables y oportunas, que pueden en un determinado momento servir como marco teórico explicativo de propuestas educativas adecuadas.

c).-La sociolingüística.

Sin duda, los nuevos paradigmas del desarrollo de la inteligencia y del lenguaje reseñados han revolucionado el análisis teórico y la práctica de las diversas disciplinas que tienen que ver con el aprendizaje y la conducta humana. Sin embargo, éstos carecen de un componente esencial: la consideración del sustrato social y cultural como elemento primigenio de los procesos cognitivos; es éste el vacío que viene a llenar la sociolingüística, teoría que empieza a desarrollarse en la década de los cincuenta y llega a cobrar mayor fuerza a partir de los 70s con las investigaciones de Vigotsky, y que marca un hito y una nueva perspectiva en el fenómeno del aprendizaje, el desarrollo y la lengua. No debemos entender que la sociolingüística rebate los planteamientos cognitivos precedentes, por el contrario, armoniza con sus principales supuestos y se orienta a la integralidad de éstos, lo cual desemboca en un análisis más global del estudio de la inteligencia y de los aspectos tanto productivos como comprensivos de la lengua.

²⁵Lomas, Carlos. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Edit. Paidós. Barcelona.1997. pág.26

Fundamentalmente la sociolingüística plantea el origen sociocultural de los procesos del lenguaje y la relación estrecha entre estos procesos con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo del ser humano; es decir, considera -al igual que la psicolingüística- que los actos del lenguaje (interacciones verbales) juegan un papel esencial en el desarrollo de la inteligencia, pero añade que estas interacciones son resultado de los elementos contextuales.

En este sentido, una de las categorías centrales de la sociolingüística viene a ser el *intercambio comunicativo* y dentro de ésta el uso lingüístico, por ello en su análisis pone énfasis en la diversidad de los usos lingüísticos que los hablantes hacen de la lengua de acuerdo a los contextos específicos. Cabe aclarar que al referirse a los contextos no hace alusión sólo a los contextos físicos y sociales, sino también a los culturales y cognitivos (las cosmovisiones y la experiencia estructural en la memoria).

Así pues, el objeto de estudio y a la vez meta será la competencia comunicativa de los sujetos, *el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada*

Para Vigotsky el lenguaje no puede concebirse de manera aislada, sino en estrecha relación con factores extralingüísticos derivados de los contextos y en el marco interactivo de la comunicación. Por ello, su estudio debe darse a partir del uso lingüístico, que no es otra cosa que la pragmática del lenguaje.

No hay lugar entonces, al escepticismo de la interrelación del entorno social (incluido el contexto lingüístico) en los procesos psíquicos superiores; las cuestiones a resolver son en qué orden y de qué manera. Al respecto, Vigotsky afirma que el lenguaje se anticipa al desarrollo y lo promueve; y una de las categorías explicativas a la que acude es la *zona de desarrollo próximo*.

Vigotsky aporta el concepto de zona de desarrollo potencial (o zona de desarrollo próximo) que indica el nivel al que puede elevarse un individuo con la ayuda de los otros. La *zona de desarrollo próximo* se define por la diferencia entre el nivel de desarrollo próximo (NDP) y el *nivel de desarrollo real* (NDR). Este nuevo constructo subraya la importancia de la cooperación y el intercambio social durante el desarrollo.²⁶

EL nivel de desarrollo próximo hace alusión a lo que, en el caso de la lengua, el sujeto puede construir con la ayuda de los demás y el nivel real de desarrollo la capacidad autónoma de dar respuesta a la exigencias del lenguaje.

En consecuencia, si trasladamos estos planteamientos al terreno del aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, tendremos que no sólo se precisan estructuras cognitivas o elementos neurofisiológicos innatos, sino sobre todo situaciones de intercambio comunicativo.

Dichas situaciones comunicativas marcan la pauta para lo que Vigotsky denomina competencia comunicativa, que no es otra cosa que aquello que un hablante requiere saber para comunicarse de manera eficiente en contextos significantes culturalmente (funcionalidad del lenguaje), concepto que aventaja por mucho a la *competencia lingüística* expresada por Chomsky.

Puesto que su objeto de estudio es el uso lingüístico situado, propone [la sociolingüística] un análisis que se caracterice por su multidimensionalidad... que dé cuenta de los factores verbales y no verbales de la comunicación, así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. En un encuentro comunicativo, los participantes ponen en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores y que constituyen su competencia comunicativa.²⁷

En resumen, para la sociolingüística es la interacción comunicativa, la lengua, ese intercambio verbal que con propósitos específicos efectuamos los seres humanos, un elemento esencial y prioritario para conformar nuestras funciones psicológicas superiores, lo cual significa el desarrollo de la inteligencia.

²⁶Carrasco, Alma. *Desarrollar el lenguaje en los últimos grados de la escuela primaria*. Tesis de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla. 1997. pág. 24.

²⁷Lomas, Carlos. *Op. Cit.* pág. 47.

Por tanto, si la lengua es el principal componente de nuestra realidad social y cultural, no podemos dejar de considerar las implicaciones mutuas entre estos procesos (el lingüístico y el cognitivo), asimismo, la necesidad de conocer y eficientizar dicha interrelación.

De esta forma, toda acción o propuesta encaminada al desarrollo o eficientizar la lengua escrita debe apuntarse en el conocimiento de los procesos lingüísticos y cognitivos, son precisamente estos conocimientos los que se han recuperado en esta exposición y que de alguna manera permiten mayor confiabilidad en las acciones y actividades que constituyen la Propuesta.

7.-PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CON BASE EN EL ENFOQUE COGNITIVO.

a) **La propuesta de la Pedagogía Operatoria.**

Con lo expuesto en el apartado interior queda claro el avance que en un lapso relativamente corto de tiempo han experimentado las teorías psicológicas abocadas a la explicación de los mecanismos de la inteligencia humana; los planteamientos relacionados con la génesis y desarrollo del pensamiento debido a su carácter sistemático son bastante convincentes. Sin embargo, las distintas experiencias educativas actuales demuestran que la entera aplicación de los distintos preceptos en el fenómeno educativo formal dista de ser una realidad generalizada, no obstante que las corrientes psicológicas contemporáneas constituyen un marco teórico atractivo para revolucionar el trabajo en las aulas. Amalgamar este soporte teórico al campo de la pedagogía y la didáctica requiere aún de mayores cuotas, tanto de los psicólogos como de los pedagogos y los educadores. Lo señalado no indica la escisión total entre estas dos dimensiones, incluso no resulta difícil señalar las loables experiencias y las nuevas propuestas que lo intentan, y que se constituyen en nuevos derroteros para el campo educativo, sino por el contrario, evidencia la necesidad de fortalecer, difundir y diversificar dichas propuestas, de manera tal que a partir de ellas se vayan transformando las estructuras educativas ortodoxas.

Precisamente una de las propuestas que merece mencionarse es la Pedagogía Operatoria, que se explicará a continuación en sus directrices más generales.

La Pedagogía Operatoria asciende de la crítica a los paradigmas educativos clásicos, a esas prácticas pedagógicas anquilosadas que muchas veces contradicen las finalidades esenciales del hecho educativo. Su preocupación central es simple, pero a la vez entraña una complejidad difícil de resolver: la tan polémica relación dialéctica de la teoría (es este caso el contenido escolar) con la práctica (la realidad que circunda al sujeto inmerso en el proceso). Es decir, la funcionalidad de la educación que se imparte en las aulas.

Los objetivos fundamentales de esta pedagogía [operatoria] son: hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades e intereses del niño, tomar en consideración en cualquier aprendizaje la génesis de la adquisición de conocimientos, que sea el niño quien elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje, convertir las relaciones sociales y afectivas en el tema básico de aprendizaje y, evitar la separación del mundo escolar y el extraescolar.²⁸

Es ampliamente aceptado que la relación que debiera existir entre la teoría y la práctica tendría que ser casi “natural”, porque es la conjunción de esos dos elementos lo que constituye todo aprendizaje. Sin embargo, la observación sistemática de los procesos escolares reporta que dicha relación es un supuesto; la teoría de la cual se apropia el sujeto en el proceso escolar es escasamente vinculada, cuando no totalmente desvinculada, a la aplicación a las situaciones de vida reales de éste; en otras palabras, que aquello que se aprende en la escuela no es utilizado, ni utilizable, para poder dar respuestas al medio extraescolar.

Esta reflexión conduce a los teóricos de la Pedagogía Operatoria a buscar las causas primigenias de esta Inconexión de la teoría y la práctica; disfuncionalidad; de donde se extraen que las causas radican más que en los contenidos de enseñanza en la forma en que éstos se desarrollan, es decir, en la metodología de enseñanza y la manera de aprender.

²⁸Grau, Xesca. “Aprender siguiendo a Piaget”. En: Moreno, Monserrat, et al. *La pedagogía operatoria*. Edit. LAIA. Barcelona. 1983. Pág. 296.

¿Qué características tiene esta metodología de enseñanza empleada en la escuela? La principal es su tendencia hacia la reproducción, por encima de la construcción. La escuela, y particularmente la práctica docente, no prioriza los procesos cognitivos del alumno, por el contrario promueve la generación de esquemas preconstruidos, es decir genera esquemas mecánicos en detrimento de aquellos más dinámicos y creativos. Lo cual redundaría en la dificultad de operar una inteligencia práctica que permita enfrentar con éxito y creadoramente los problemas del contexto.

Pero la Pedagogía Operatoria no se estaciona en esta conclusión, sino va más allá: ¿por qué en situaciones extraescolares el sujeto resuelve originalmente las problemáticas que se le presentan?, ¿a qué capacidades cognitivas recurre? La respuesta la extrae nuevamente de la teoría psicogenética: el sujeto hace uso de un pensamiento lógico y operativo.

Es entonces en el desarrollo del pensamiento lógico y creativo donde este paradigma fundamenta su propuesta pedagógica: que las prácticas escolares, el desarrollo de los contenidos de enseñanza, se aboquen principalmente al desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo, del desarrollo de los procesos de aprendizaje, antes del aprendizaje de contenidos.

De esta manera la Pedagogía Operatoria intenta aportar una alternativa para la mejora cualitativa de la enseñanza. Pretende establecer una estrecha relación entre el mundo escolar y el extraescolar posibilitando que todo cuanto se hace en la escuela tenga utilidad y aplicación en la vida real del niño, y que todo lo que forma parte de la vida del niño tenga cabida en la escuela, convirtiéndose en objeto de trabajo.²⁹

¿Cómo lograrlo? La propuesta al respecto es clara y con sustento teórico consistente, cierra aquí el círculo que le dio origen, a través de la acción, de la práctica del

²⁹Busquets, Ma. Dolores. "Aprender de la realidad". En: Moreno, Monserrat, et al. *op cit.* Pág. 306.

propio individuo. Será pues el sujeto quien a través de su acción y el desarrollo de su capacidad cognoscitiva construya y reconstruya su conocimiento; tal es la esencia del aprendizaje operatorio.

De este cuerpo teórico denominado aprendizaje operatorio, se concreta una propuesta específica de trabajo en el aula, la cual ha tenido aceptación principalmente en el sur de nuestro continente, el llamado "Grupo Operativo", a continuación se explicarán sus generalidades.

b).-La propuesta de la Operatividad Grupal.

El modelo del *grupo operativo* es una propuesta cimentada en la psicología social y dirigida principalmente al trabajo con los grupos escolares, aunque de igual manera es aplicada a otro tipo de grupos.

El grupo operativo, según lo ha definido el iniciador del método, Enrique Pichón-Rivière, es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura del equipo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del grupo operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo.³⁰

El propósito toral que persigue es promover la reconstitución de los grupos con miras a convertirlos en verdaderos grupos de aprendizaje, a través de una metodología más activa, participativa e incluyente, procurando sobre todo, que sean los integrantes del mismo grupo quienes desarrollen sus propios aprendizajes; se perfila aquí la primera línea coincidente de este modelo con el paradigma de la psicología cognoscitivista.

Su sustento teórico fundamental radica, en primer lugar, en el conocimiento preciso de los procesos inherentes al aprendizaje humano; y en segundo, la interpretación de los fenómenos relacionados con el trabajo en grupo.

³⁰Bleger, José. *Temas de psicología (Entrevista y Grupos)*. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires. 1977. Pág.71.

La investigación de nuevos métodos de enseñanza debe orientarse conforme a un criterio que implique una participación más significativa de los estudiantes en su proceso educativo. Se trata de concebir sistemas de instrucción que ayuden a los alumnos a dejar de ser consumidores pasivos de información. Una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en los mismos alumnos, considerados no en su calidad de individuos aislados sino como grupo.³¹

A continuación se presentará la exposición de los principales conceptos integradores del sistema de grupos operativos.

Son cuatro los conceptos centrales que constituyen al grupo operativo: tarea, temática, técnica y dinámica. Según esta propuesta la concreción y armonía de éstos puede definir a un verdadero grupo de aprendizaje, es decir, un grupo que *aprende a aprender*.

La tarea, es el objetivo o meta a la cual se propone llegar al grupo (el para qué del trabajo grupal). Este concepto debe aglutinar las acciones del grupo, de ahí su importancia de definirla desde el principio (sesión de *encuadre*), ya que no hay mejor manera de conseguir la meta se si sabe de qué objetivo se trata. Por tanto la *tarea*, en una concepción mucho más amplia de la que generalmente se le asigna como trabajo extraescolar, debe convertirse en el *líder* del grupo, en otras palabras, lo que impulsa al trabajo. Por consiguiente, las acciones tanto individuales como colectivas, se encaminan a lograrla; sin embargo, la experiencia en las aulas remite a que ésta es una de las funciones cuya consecución presenta mayores problemáticas y resistencias.

La temática nos remite al qué del trabajo, a lo que se abordará a través del trabajo conjunto. Es importante no confundir, aunque su relación es muy estrecha, a la temática con la tarea: mientras que la tarea nos da la razón del trabajo, la temática nos proporciona el objeto o la materia a trabajar. En el esquema de grupos operativos la tarea implícita es invariable: constituírnos en grupo de aprendizaje; mientras que la temática está en función del programa académico o curso a desarrollar. También la temática requiere de mucha precisión y claridad.

³¹Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En: UPN. *Lecturas de apoyo del seminario los grupos operativos*. Comp. Oaxaca. 1994. pág.30.

La técnica, por su parte, indica el cómo se trabajará, es decir, las formas o las estrategias a las que el grupo puede recurrir para lograr la tarea y la temática. Aquí es donde se empieza a dibujar la metodología operativa, porque habrá de comprenderse que no hay una sola estrategia para llegar al propósito, asimismo que no siempre son las estrategias prediseñadas las más efectivas, esto dependerá del contexto y las necesidades del grupo. En la medida en que el grupo se da cuenta de esto, interioriza que una de las claves está en proponer, desarrollar e inventar nuevas técnicas.

La finalidad de las técnicas grupales puede ser triple: ayudar a la constitución del grupo como tal, facilitar el trabajo y la organización grupal y, propiciar el surgimiento de actitudes individuales y grupales que hasta entonces venían operando ocultamente, con las que se propicia el análisis por parte del mismo grupo.³²

La dinámica, en tanto, es toda la serie de sucesos que se presentan en el interaccionar del grupo, resultado de la convergencia de la temática, la técnica y los factores inherentes a los integrantes del grupo y del contexto. También se le puede denominar *situación o dinámica grupal*.

Es precisamente de la dinámica grupal de donde surge el planteamiento metodológico de los grupos operativos: ya que la dinámica es el campo de la acción y ésta puede obstaculizar, o bien, favorecer el trabajo, además que la dinámica es susceptible de ser influida o modificada. Aquí radica la importancia de conocer su caracterización y los factores que la constituyen.

Respecto de la dinámica la Operatividad Grupal plantea que se da en dos niveles de la realidad grupal, uno que es el *nivel de lo manifiesto* (aquellos fenómenos que suceden en el grupo y pueden percibirse a través de los sentidos) y otro, que es el *nivel de lo latente* (aquello que sucede soterradamente y para identificarlo debemos basarnos en indicios o mensajes no observables directamente, presentes en actitudes o conductas).

³²Zarzar Charur, Carlos."La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". En: *Perfiles Educativos*. Revista. No.9. Año 2.CISE-UNAM. México.1980. pág.16.

El conocimiento del nivel de lo latente explica gran parte de la dinámica grupal y se adiciona el análisis de lo manifiesto, se tiene un buen marco interpretativo para prever las temáticas y las técnicas más adecuadas para el grupo.

Pero, ¿quién interpreta? Nos encontramos aquí ante el surgimiento de una figura relevante dentro del esquema operativo, el *coordinador*. El coordinador es la persona que hace la propuesta inicial del trabajo como grupo operativo (en los grupos escolares generalmente es el maestro). Esta figura es la encargada de introducir, encauzar y reorientar la propuesta. Para cumplir con esta encomienda es menester que conozca la fundamentación teórica de la operatividad grupal, los momentos por los que atraviesa, y lógicamente, que posea los referentes para interpretar la dinámica grupal.

Otras dos figuras que contribuyen a este trabajo son el moderador y el relator, respectivamente, se encargan de ser el conducto de las propuestas, intervenciones e inquietudes de los miembros del grupo y registrar por escrito lo que va sucediendo en las sesiones. Ambas figuras surgen una vez que el grupo va interiorizando el esquema, y son propuestos por los mismos integrantes y con carácter rotativo. El moderador entonces, posibilita el buen curso del trabajo, mientras el relator a través de lo que registra aporta elementos para la interpretación de la dinámica y la continuidad de las tareas.

Finalmente tenemos los momentos o etapas que constituyen la propuesta del grupo operativo: la *pretarea*, la *tarea* y el *proyecto*.

Una vez que se ha encuadrado o planeado la generalidad del trabajo y se quiere proceder a éste, generalmente se detecta una reacción en el grupo, que puede ser de incertidumbre, de rechazo, de desconocimiento, de apatía, etc., que este esquema lo identifica más con una reacción al cambio en la forma de trabajo o resistencia, a ello se le denomina como *pretarea*, es decir, toda la serie de oposiciones o tentativas fallidas y quizás acuerdos previos a la *tarea*. Quizás esta sea una de las etapas más críticas del trabajo grupal, pero tiene que ser abordada con la interpretación de la dinámica generada en ese momento y las técnicas más precisas. Habrá de observar también los factores latentes que

operan en esta fase. Muchas veces todo el tiempo de la sesión se consume en la *pretarea* y aún estando avanzado el trabajo con este sistema se sigue presentando. Pero, finalmente las resistencias se van venciendo y el grupo entra a una segunda etapa.

La *tarea* como momento de realización de este esquema tiene una connotación adicional a la *tarea* que se describió inicialmente como concepto. Ya en el trabajo operativo la tarea es la concreción, el momento de entrada a la actividad para la consecución real de los propósitos. Se presenta cuando el grupo ya ha hecho las propuestas y ha vencido las resistencias para trabajar. Esta es la fase más productiva y creativa, es cuando el grupo objetivamente se convierte en un grupo de aprendizaje.

El *proyecto* es la fase final, y se refiere a las prospectivas que surgen. Se puede observar que constituido el grupo de trabajo es tal la cohesión que una vez lograda la meta (lograda la tarea y la temática), el mismo grupo comienza a mostrar preocupación por dar continuidad y no terminar con la organización, haciendo nuevas propuestas de trabajo, es ésta la esencia del proyecto y el metapropósito de los grupos operativos. Es justo señalar que no todos los grupo llegan al proyecto, esto depende del nivel de apropiación del esquema que el grupo haya tenido.

Como puede leerse en esta somera descripción el modelo de los grupos operativos es factible de desarrollarse en los grupos escolares, las ventajas que su aplicación reporta son evidentes: mayores niveles de participación, de autonomía y creatividad para todos los miembros.

8.- IMPLICACIONES DE LA CORRIENTE COGNOSCITIVISTA DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS ÁULICOS.

Sabemos que la práctica educativa no es un ejercicio simple, ni producto de la mera intuición; por el contrario ésta se erige consciente o inconscientemente sobre elementos

conceptuales inherentes al mismo proceso; es decir, que detrás de cada estilo de práctica pedagógica se encuentran formas específicas de ver el fenómeno educativo y los procesos que conlleva.

Aunque no existe una práctica en las aulas completamente pura, por las características más sobresalientes de los distintos estilos, pueden ser clasificadas en grandes grupos comúnmente conocidos como *modelos educativos*.

Dichos modelos educativos se constituyen por fundamentos teórico conceptuales específicos, y en estos subyacen formas de concebir los elementos y los procesos involucrados en el hecho educativo, de esta manera es como encontramos la definición de *sujeto, objeto de conocimiento, enseñanza, sociedad*, etc., explícita o implícitamente. Esta serie de conceptualizaciones forman un cuerpo coherente que orienta las prácticas educativas circunscriptas a tal modelo.

Los modelos educativos son tan diversos como disímiles. Podemos encontrar desde aquellos surgidos de la empiria y la tradición, hasta las llamadas utopías; claro está sin dejar a un lado aquellos concebidos en el conocimiento comprobado y sistemático del ser humano y los procesos relativos a su naturaleza, producto de avance de las ciencias encargadas del estudio del ser humano integral. Son precisamente estos últimos los que han ganado campo a los restantes; a tal grado que hoy día es difícil plantearse el hecho educativo, al menos en teoría, desde modelos empíricos o tradicionalistas.

El nacimiento y constante evolución de disciplinas como la psicología, la lingüística y la sociología, por mencionar algunas, ha sido el mayor sustento de la nueva ciencia educativa. Es gracias a ello que en la actualidad tenemos una forma más cercana a la esencia del ideal educativo. Como se puede leer en los apartados anteriores, los descubrimientos hechos por estas ciencias, sin duda nos proporcionan elementos que nos permiten darle mayor certeza y efectividad a las prácticas pedagógicas en la actualidad.

Los modelos teóricos a los que he hecho alusión son sólo puntales de todo un cuerpo teórico, que trasladado al ámbito educativo brindan todo un marco teórico que fortalece las metodologías de enseñanza, a esto obedece que en esta Propuesta las adopte como marco referencial. De ninguna manera, pretendo decir que sean las únicas o con ellas se cubra la exigencia conceptual de la metodología educativa, sobra decir la vastedad de la línea teórica cognitiva, pero sí afirmo que en ellas, como ya se ha descrito, existe una riqueza suficiente para apuntalar cualquier innovación si de acciones metodológicas educativas se trata. A continuación a manera de sinopsis enunciaré algunas inferencias a partir de estas dos teorías, que pueden sustentar líneas de acción en las aulas y en consecuencia, de esta Propuesta Pedagógica.

a).- Todos los seres humanos poseemos la capacidad de aprender, pero serán los influjos del contexto, como la comunidad, la familia, la escuela, etc., quienes estimularán dicho aprendizaje. Se considera aquí tanto los factores orgánicos como ambientales; es decir, para aprender, además de la serie de dispositivos neurológicos son determinantes los elementos perceptivos.

b).- Ningún aprendizaje puede obtenerse sino a través de la acción de los sujetos sobre el objeto del conocimiento. El enfoque llamado constructivista de aprendizaje, cuyo basamento es la dialéctica de este fenómeno, define perfectamente que no puede lograrse un aprendizaje cabal si algunos de los factores (el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento) se concibe en la pasividad o en la contemplación.

c).- La acción para la cognición está mediada por una serie de procesos intelectivos, entre los cuales destacan la asimilación y la adaptación. Si concebimos al sujeto como constructor del conocimiento, éstos son los procesos internos fundamentales que se despliegan en el proceso de aprender.

d).- El interés hacia el objeto es factor determinante dentro de todo proceso de aprendizaje. Entre la asimilación y la adaptación, en términos del aprendizaje social se imbrica un elemento fundamental, detonante de la acción: el interés.

e).- El acto de aprender es básicamente una acción creativa, por lo tanto aprender tiene una significación distinta a los actos puramente mecánicos o condicionados. El aprendizaje humano desde la perspectiva constructivista no puede ser otra cosa que creación, cuyo basamento es lo que se denomina praxis (acción-reflexión-acción).

f).- Todo proceso de aprendizaje implica un proceso dialéctico; si bien el objeto es construido en el pensamiento, éste reconstruye al pensamiento. Recurre este enunciado a la precisión ya hecha acerca del carácter no contemplativo de los elementos implicados.

g).- El lenguaje es claro ejemplo de la dialéctica aprendizaje-pensamiento, de ahí la afirmación que el lenguaje es pensamiento. Es sabido que el lenguaje no sólo transmite significantes sino significados, por esta razón es que el lenguaje es una capacidad directamente vinculada con la construcción y reconstrucción del pensamiento.

h).- Las implicaciones cognitivas del lenguaje deben ocupar un lugar primordial en todo proceso educativo, considerando no sólo algunos de sus componentes sino la integralidad del mismo. Desdeñar las virtudes pedagógicas de cualquier forma de lenguaje es, limitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea formales o informales.

Como puede apreciarse, las reflexiones que a manera de síntesis se presentan en este capítulo, constituyen un marco explicativo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que en el caso específico de este trabajo consideré sumamente necesario a fin de permitir al lector una interpretación más precisa de la Propuesta, en lo personal, me dotó de mayores referentes al momento de estructurar las acciones. A continuación daré lugar a la parte operativa de la Propuesta, es decir, su desarrollo metodológico.

VI.- DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA EN EL AULA.

1.- ESQUEMA METODOLÓGICO.

Hablar de la enseñanza es referirse a una parte de un proceso dinámico, la actividad docente; la que a su vez, alude a una serie de acciones institucionalizadas (normatividad oficial) e históricamente conformadas (realidad escolar) desarrolladas en un medio complejo y cambiante: el aula. Por lo anterior, al docente y en consecuencia a su trabajo cotidiano en el aula, no podemos considerarlo como un simple acto de ejecución de rutinas determinadas para la solución de problemáticas homogeneizadas, aunque un discurso muy común así puede connotarlo. Una nueva perspectiva de la escuela demanda otra concepción de la acción educativa, lejos de aquella concepción *técnica* conferida al maestro. Tal es la orientación de esta Propuesta, fundamentada en una preocupación personal por una intervención más directa y activa de mi parte en el proceso escolar de uno de los grupos que he tenido a mi cargo y claro está, de un ámbito mayor como es el tercer ciclo de la educación primaria.

La orientación meramente técnica de la función del docente desprofesionaliza a los profesores...equipado con una competencia profesional el profesor puede afrontar la complejidad diversidad y riqueza dinámica de la vida en el aula.³³

¿En qué consiste entonces una propuesta de acción en el aula? Considero que es un método concreto y racional diseñado por el mismo profesor para intervenir en algunos de los problemas manifiestos en el proceso escolar. Por tanto, considerando que ha sido suficientemente caracterizada la problemática en cuestión describiré las estrategias que desde mi experiencia en la docencia he construido para darle solución.

³³Gimeno Sacristán, José. "Profesionalización docente y cambio educativo". En: Alliaud, Andrea. Compilación. *Maestros, formación práctica y transformación escolar*. Mino y Dávila Edit. Buenos Aires, Argentina. Pág.113.

A manera de aclaración quiero advertir que propuestas para efficientizar la lengua escrita a través de la narrativa existen diversas, incluso desde el ámbito institucional, ya que éste es uno de los problemas escolares más constantemente señalados, tanto por los mismos docentes como por los investigadores; sin embargo, puedo afirmar que en la generalidad de la región Mixteca y en el caso particular de la Escuela Primaria *Vista Hermosa*, estas propuestas no han sido eficientes, hecho que puede constatarse con la observación directa o bien, con las evaluaciones diagnósticas que denotan niveles de rezago educativo y de desarrollo de la lengua escrita críticos, dicha aseveración está avalada institucionalmente y por los reportes de investigadores, con excepción del distrito del Centro, todos los demás distritos oaxaqueños se ubican dentro de la categoría de mayor rezago *educativo... Cabe destacar aquí, sin embargo, la situación extremadamente crítica de algunos de ellos y que requieren por tanto una atención prioritaria.*³⁴

Las propuestas institucionalizadas a las cuales hago referencia, si bien se sustentan en fundamentos psicopedagógicos consistentes, una limitante es que no poseen la especificidad requerida, además de establecerse en supuestos del proceso escolar, de la práctica docente, y de desarrollo y niveles de aprendizaje, lo cuales muchas veces son diametralmente opuestos a la situación real de las escuelas de la región, aquejadas por ejemplo, por elevados índices de inasistencia y deserción escolar, falta de continuidad de la planta docente, carencia de recursos materiales, etc. Con esta consideración, la Propuesta retoma dimensiones más específicas de la práctica docente, del mismo modo se fundamenta en elementos más precisos del grupo en cuestión.

Es innegable que el currículum oficial contempla que l@s alumn@s aborden la lengua desde un enfoque comunicativo y funcional (se define *comunicativo* porque su intención es atender las capacidades expresivas y comprensivas del usuario; mientras que el concepto *funcional* se refiere a la utilidad práctica que se haga del lenguaje en los distintos contextos y situaciones) Sin embargo, los hechos nos demuestran que estas premisas, por diversas circunstancias, sólo son de facto, en el proceso escolar poco se hace por

³⁴Martínez Vásquez, Víctor Raúl. "¿Acceso a la educación?" En: *Huaxyácac*. Revista de educación. No.1. IEEPO.Oaxaca. Sep-Dic.1993.pág.15.

rescatarlas. No obstante, lo anterior no exime la posibilidad de que a través de alguna estrategia se alcancen dichos propósitos. Pero, ¿qué características deberá tener la estrategia? Una respuesta muy general y que emana de mi experiencia docente y del conocimiento particular de l@s alumn@s de este ciclo, se refiere a una propuesta que de entrada considere además de la interacción directa y efectiva del sujeto con la lengua escrita los intereses reales de l@s alumn@s de este ciclo y del contexto que se señala, aquellos intereses que le signifiquen. Recorro a la lógica de que los estudiantes aprenderán la lengua escrita en la medida que ellos la recreen.

La segunda interrogante que aquí surge es ¿cómo lograr que se interaccionen directamente con la lengua escrita y qué de ella puede resultar significativo? El interés generacional de los pasantes de este ciclo escolar, además de depender de la etapa de desarrollo específica de l@s alumn@s (entrada a la adolescencia) estará asimismo en función del contexto (en este caso el rural marginado). Como puede verse no obstante esta delimitación, la gama de intereses es muy amplia; por esta razón necesariamente se requiere puntualizar alguno de ellos que de mejor manera puedan ajustarse a los propósitos de una propuesta para la lengua escrita. He tenido a bien declinar por la narrativa como un interés latente, no sólo del niño en esta etapa sino del ser humano.

Otra pregunta que aquí se hace necesaria es ¿la narrativa en particular, como objeto le interesa al adolescente? Si damos una respuesta inmediata, ésta seguramente es negativa; realmente la narrativa, debido a la forma errónea en que generalmente se desarrolla en la escuela resulta poco relevante y hasta es rechazada en muchos casos; sin embargo, si nos detenemos un poco más y vamos más allá de la simple concepción escolar hallaremos una respuesta distinta: la narrativa es fuente inagotable. Por sus características la narrativa tiene una condición cautivadora. La narrativa ha sido, desde tiempos remotos, un interés intrínseco de la humanidad.

Por otro lado, la experiencia personal en la docencia y en la escuela me ha mostrado que la narrativa, ya sea oral o escrita, posee un interés especial para niños y niñas al que, muy pocos pueden sustraerse. *La narración es por su dinamismo la forma expresiva más*

viva y atrayente para los alumnos...al profesor le corresponde favorecer este proceso creando climas apropiados que enriquezcan la experiencia de sus alumnos, su imaginación y su capacidad expresiva.³⁵

Por otro lado, si nos situamos específicamente en el contexto escolar, hallaremos que l@s alum@s, como poseedores de capacidad imaginativa y usuarios de un lenguaje, pueden crear narrativa, y con ello recíprocamente, tendrá la posibilidad de emplear de manera más eficiente la lengua tanto oral como escrita. Señalo específicamente lo anterior porque es este el objeto esencial de esta Propuesta, que l@s alumn@s del tercer ciclo de la escuela primaria encuentren interés y desarrollen la narrativa; proceso que les permitirá, además de recrearse y crear mundos nuevos, el paulatino mejoramiento del nivel de competencia en la lengua escrita.

Una vez que opté por la narrativa como materia básica para la Propuesta tendré que responderme ¿ qué aspecto de la narrativa? Y ¿ de qué manera se procederá en la estrategia? Las respuestas exigen a segunda reflexión: aunque no se puede atomizar la narrativa, sí se pueden priorizar algunos de sus aspectos a trabajar, y en esta ocasión nos abocaremos principalmente a la creación narrativa. Debido a sus implicaciones en el aprendizaje, la forma de abordarse será a través de la operatividad grupal.

Un aspecto que conviene destacar es que el sustento metodológico de esta Propuesta recupera, entre otras cosas, algunos elementos constitutivos de un enfoque de trabajo escolar, difundidos intensamente en algunos países del sur del continente, el esquema de *grupos operativos*.

En síntesis este enfoque se centra en el grupo y el aprovechamiento de factores inherentes a la dinámica de grupos, específicamente los grupos escolares, a fin de convertir al grupo como tal, en un verdadero *grupo de aprendizaje*.

³⁵Morillo M. y Martínez I. *Aprendizaje de la lengua en el ciclo medio*. Edit. NARCEA.Madrid. 1984. Pág.75.

Los elementos esenciales del esquema es la organización del trabajo en momentos definidos, donde destaca el momento de la pretarea (organización), tarea (realización de los propósitos) y proyectos (perspectivas). Asimismo la ruptura de algunas formas anquilosadas o tradicionales de trabajo pretenden ser superadas, por esta razón, paulatinamente se propone anular ciertas relaciones que resultan nocivas para la constitución del grupo y la consecución del aprendizaje, como es el papel protagónico del maestr@ (centro de poder y decisión) y contemplativa de l@s alumn@s.

Dos son los basamentos de este enfoque: definición precisa del trabajo y la reorganización grupal.

Cabe decir que esta Propuesta de ninguna manera pretende desarrollar el esquema *operativo de grupos*, que podría ser objeto de una propuesta particular, sino armonizar elementos de este enfoque, que he vivenciado como alumno y como docente, con el trabajo con textos narrativos. Las alusiones que se hacen son meramente cuadyuvantes a una metodología más general, que se describe en detalle más adelante.

2.- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA PROPUESTA.

Para lograr la consecución de esta Propuesta en el grupo, es menester describir sistemática y detalladamente en qué consiste, cómo se desarrolla, con qué y a quiénes se aplica, además de los tiempos y recursos que demanda.

Se trata de una propuesta que intenta **mejorar el nivel de competencia en la lengua escrita, valiéndose para esto de una reorganización grupal que tiene como base el trabajo con textos narrativos.**

La propuesta se compone de diversas estrategias didácticas que se desarrollan en tres momentos específicos a los largo de ocho meses de trabajo. Estos momentos son: etapa de **sensibilización a la propuesta y a la narrativa**; etapa de **desarrollo de las estrategias específicas** y; una tercera de **evaluación del dominio de la lengua escrita y valoración de la propuesta pedagógica**.

Quiero en este punto hacer una aclaración respecto de los tiempos. Por sus características, ésta es una Propuesta que bien puede ajustarse a todo un año lectivo de trabajo, debido a que más que pensarse de manera independiente al trabajo cotidiano en las aulas, se considera adherida a éste o complementaria. En este caso particular se definen ocho meses merced a un factor ya señalado: un gran porcentaje de alumn@s se integran a la escuela dos meses después de haberse iniciado el período escolar (una vez terminada la temporada de pastoreo). Son precisamente est@s niñ@s quienes presentan lógicamente mayores deficiencias en el dominio de los contenidos curriculares, incluida la lengua escrita. La primera etapa de la Propuesta puede iniciarse en el mes de noviembre y la tercera finalizar en junio. Por sus características se desarrolla sin afectar el trabajo con l@s alumn@s regulares, pero además facilita integrar al grupo en un trabajo diferencial que permita la equidad.

No obstante que la flexibilidad es un elemento toral de la Propuesta y de su sustento organizativo, considero que los propósitos de ésta pueden alcanzarse satisfactoriamente si se destinan como mínimo dos sesiones de trabajo semanal, con un tiempo aproximado de 1.5 horas por cada sesión. De esta manera se contemplan en promedio para la primera etapa un mes de trabajo (8 sesiones); para la segunda 5 meses (40 sesiones); y para la tercera, 2 meses (16 sesiones).

Etapas de la Propuesta:

Sesiones

1ª Etapa (1 mes)	1	2	3	4	5	6	7	8
2ª Etapa (5 meses)	1	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40
3ª Etapa (2 meses)	1	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15	16

a).-Primera etapa: **Conocimiento de la propuesta y sensibilización a la narrativa.**

Del título se infiere que en la primera etapa, la cual demandará mayor intervención del docente, se dará a conocer la propuesta de trabajo, al mismo tiempo que se trabaja el aspecto motivacional respecto a la narrativa. Lo anterior no es tarea fácil, por ello desde este momento se iniciarán las acciones esenciales de la Propuesta: aprovechar el interés intrínseco de la narrativa y las ventajas del enfoque operativo de trabajo grupal, que constituyen el soporte organizativo.

En esta etapa el grupo tendrá oportunidad de participar de una nueva forma de organización y dirección grupal que es el esquema de *grupos operativos*. La cual de manera general iniciará con el conocimiento del grupo como unidad y los primeros intentos por

modificar las relaciones de poder y la verticalidad imperante en la mayoría de las aulas del nivel primario. *El grupo no es una suma de miembros; es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce ella misma cambios en los individuos.*³⁶

Con la orientación inicial del docente, serán los propios miembros del grupo quienes irán asumiendo algunas tareas y responsabilidades, mismas que estarán estrechamente ligadas a la narrativa desde esos primeros momentos.

En síntesis, al término de este mes el grupo poseerá los elementos indispensables para un trabajo operativo con la lengua escrita y se habrá identificado con la narración como género literario y como variante de la lengua escrita. Estará en este momento en condiciones de iniciar con un trabajo de mayor exigencia de la narrativa y de la escritura.

b).- Segunda etapa: **Desarrollo de estrategias para la creación narrativa y la competencia en la lengua escrita.**

Esta segunda etapa formaliza y fortalece las estrategias didácticas ya anticipadas en la primera etapa.

Con base en la operatividad del grupo, se inducirá a un trabajo más allá de la constitución de grupo operativo y sensibilización a la narrativa. Si bien, los alumnos y alumnas partirán de la narrativa, realizarán un trabajo interactivo con ésta: leen, discuten, escriben, corrigen, reescriben y crean.

Tanto en la elección de las estrategias, como en la organización y tiempos destinados a éstas, fundamentalmente se respetarán las decisiones grupales. Recordaré que no necesariamente tendrán que abordarse todas, y los tiempos los determinará básicamente el interés mostrado por el grupo en la actividad; asimismo, las actividades pueden abordarse a través de distintas formas de organizarnos, sin excluir la forma convencional de trabajo en equipos, parejas o plenario.

³⁶Cirigliano, Gustavo. <Dinámica de grupo>. En: Molina, Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Antología. Ediciones EL Caballito.SEP.México.1985.Pág.97

c) Tercera etapa: evaluación del dominio de la lengua escrita a través de la creación narrativa y valoración de la Propuesta Pedagógica.

Esta tercera fase de la Propuesta comprende dos acciones principales: a) que el grupo pueda constatar el grado en que se han adquirido o perfeccionado sus habilidades para el empleo de la lengua escrita, cuyo principal indicador será la producción de textos y, b) que valore en qué medida la forma de organización y trabajo grupal influyó en la consecución de lo anterior.

Algunas estrategias utilizadas para la evaluación del dominio de la lengua escrita son: redacción libre, antología de narraciones propias, exposiciones de escritos narrativos, lecturas colectivas, entre otras. Respecto a la valoración de la propuesta, el grupo, utilizando las formas de organización y trabajo aprendidas y las técnicas de dinámica grupal desarrolladas, podrá cuestionar, argumentar y autoevaluar el proceso que constituyó la Propuesta.

Hasta aquí he desarrollado los principales y muy genéricos aspectos metodológicos de la Propuesta, en el entendido que sólo será en la descripción de las estrategias didácticas donde se logrará su cabal comprensión. Ésta la abordo a continuación.

Se podrá notar que las etapas, además de presentar una progresividad respecto al involucramiento con la narrativa como objeto de conocimiento, también se aproxima secuencialmente al conocimiento de la lengua, se tiene en este sentido en la primera etapa un trabajo más directo con la lengua oral; en la segunda etapa se intensifica el trabajo con la lectura y la escritura; y tercera etapa se concreta al desarrollo de la lengua escrita y la producción literaria.

3.- DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA.

a).-Primera etapa: *Conocimiento de la Propuesta y sensibilización a la narrativa.*

¿Cómo lograr que el grupo conozca de manera detallada esta propuesta de trabajo?. ¿A qué acciones recurrir para acrecentar el gusto por la narrativa? Son estas preguntas las que sirven para hacer explícito el contenido de la primera fase de la Propuesta. No necesariamente se debe enfatizar en el grupo que se entrará en una reorganización de la forma habitual de trabajo y que se solicitará de ellos ciertas actitudes, esto se irá vivenciando a través de las sesiones. Lo importante para iniciar el desarrollo de las estrategias didáctica de la Propuesta es lograr el consentimiento del grupo para participar en lo que se denominará *taller de narrativa*³⁷, que es como se presentará la Propuesta al grupo, tal denominación sólo responde al propósito de lograr cierta diferenciación y mayor identificación del grupo con ésta, ya que la connotación *taller* tiene una distinta implicación al término *clase* o *sesión*. También es esencial dejar en claro los tiempos demandados y las responsabilidades del grupo para con el *taller*; asimismo, los propósitos que con él se persiguen. Será necesario que estos primeros acuerdos, de igual manera los posteriores se escriban en un pliego de papel y permanezcan visibles por el tiempo requerido en el aula; al pliego le denominaremos *cartel* y tendrá un uso recurrente en el taller. El docente deberá tener en cuenta que la base del trabajo operativo del grupo es la autodeterminación, la aceptación y el consenso, de tal manera que no se impondrá la Propuesta sino se invitará a participar en ella. La experiencia indica que la aceptación es mayoritaria, y que si bien habrá casos de integrantes que en un primer momento no lo aprueben, no se les marginará, sino será tarea del docente y del resto del grupo estimularlos y trabajar el autoconvencimiento. El punto de partida no será: *vamos a trabajar la lengua escrita a través de la narrativa*; sino, *vamos a escuchar y a inventar relatos, aquí en el aula*. Que el grupo se convenza y aprenda cómo hacerlo será el propósito durante las ocho sesiones en promedio que se destina en esta etapa, mismas que a continuación se detallan.

³⁷A las sesiones se les asignará la connotación *taller de narrativa* a efecto de familiarizar al grupo con la forma de trabajo operativa.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula puede ser más eficaz si se funda en una red de relaciones horizontales y no tan verticales como se dan en la mayoría de las aulas. Es por esta razón que la Propuesta, pretende en primera instancia *regenerar estas relaciones, principalmente a través del establecimiento de mejores formas de interacción y diálogo en el aula*, como lo planteó Paulo Freire. Para esto lo primero es romper los esquemas de poder y autoritarismo que subyacen en los grupos, poder representado en la mayoría de los casos por l@s maestr@s o por los líderes del grupo. La primera sesión, así como las subsecuentes, tenderán a atenuar estos esquemas, decir *desaparecer* suena pretencioso si tenemos en cuenta que éstas se han conformado históricamente y culturalmente desde diversos espacios sociales. Por ello es importante establecer otros canales de interlocución que permitan mejores formas de relación, que a su vez puedan generar climas de aprendizaje más participativos e incluyentes.

Sesión 1. Trabajemos un taller de relatos.

El docente dirige esta primera sesión. Iniciará invitando al grupo a dedicar un tiempo específico de la semana para trabajar con relatos y cuentos.

-Podemos leer relatos y cuentos, podemos narrarlos o escribirlos. ¿Les gustan los relatos? ¿Les han contado relatos? ¿Qué cuentos han leído? ¿Han inventado cuentos? Les gustaría leer narraciones en el salón o escribir cuentos³⁸.

Es importante consensar. Pero sobre todo motivar al grupo para que se sienta interesado por el taller, es bien sabido que muchas de las propuestas de trabajo que se intentan introducir en los procesos escolares inicialmente son rechazadas, esto se explica debido a que dentro de la cotidianidad del grupo generalmente existe resistencia a los cambios, más que nada porque son visto como una amenaza a esa cotidianidad.

³⁸Cabe aclarar que lo que aparece como intervención del docente (lenguaje directo y en cursivas), de ninguna manera se trata de un formulario de la sesión, son sólo las sugerencias que a manera de trazos generales y con finalidad únicamente descriptiva se hacen, sobre todo como una forma más explícita de comprender el propósito y contenido de la sesión y no como la directriz de ésta. En adelante igualmente aparecerán estas

-Cuándo les gustaría que comenzáramos. Y qué tiempo podemos darnos para hacerlo.

En este momento el docente todavía dirige la acción del grupo de tal manera que pueda organizarlo a través de criterios generales que se concretarán en las sesiones grupales, se sugiere que éstas sean dos por semana, de 1.5 hrs en promedio. Los acuerdos logrados y sugerencias se anotarán en el *cartel*.

Muy bien, entonces la próxima sesión será el día...Si alguien quiere traer alguna narración o un cuento puede hacerlo, yo también les traeré algo para leerles³⁹

La sesión puede darse por concluida con estos acuerdos primeros, a criterio del maestr@ o del grupo, recordemos que lo importante en estas primeras sesiones es lograr el consentimiento grupal, el autoconvencimiento y el conocimiento general de la Propuesta.

Estrategia propuesta⁴⁰: *El cartel*.

El cartel será una herramienta básica y de uso en todas las sesiones, de preferencia se utilizará un pliego de papel que pueda permanecer en un lugar visible del aula; en él se anotarán los acuerdos de trabajo grupal. Al principio puede ser el maestr@ quien escriba, después será cualquiera del grupo. Tendrá la finalidad de guiar las sesiones, por ello se escribirán las actividades propuestas para la siguiente sesión (*pretarea*).

intervenciones, junto con la reflexión u orientación más formal de la sesión (lenguaje indirecto, tipología normal).

³⁹En esta Propuesta se usará indistintamente el concepto *relato*, *cuento* o *narración*, la finalidad no es la precisión semántica sino la idea del género narrativo.

⁴⁰Por Estrategia propuesta entenderemos una serie de actividades adyacentes a las sesiones, y que tienen por finalidad complementar el trabajo en el taller. En el documento aparecerán al final de la descripción de cada sesión lo cual no implica que su desarrollo sea de aplicación exclusiva en ésta, su uso puede ser recurrente a otras sesiones y en las demás etapas de la Propuesta. Por ejemplo, el *cartel* y el *Diccionario grupal* son

Sesión 2. **¿Comenzamos con un cuento?**

Se abrirá esta sesión con la lectura de un relato. Se propone el cuento titulado *La Pochota* (Anexo No.1). No será necesario un preámbulo para esta actividad, el cuento posee una atracción en sí mismo, por lo tanto bastará con una lectura bien realizada. Este cuento se ha seleccionado para abrir la propuesta por sus características (lenguaje accesible y claro, cercanía al contexto, emotividad e interés), que lo hacen adecuado para la lectura en grupo.

-Hoy yo traje un cuento para leerles, ¿quieren escucharlo?

Una vez terminada la lectura se harán preguntas breves, únicamente con la intención de que los miembros del grupo interioricen.

-¿Les gusto? ¿Hubo algo que nos les gustó del cuento? ¿Alguna cosa no se entendió? ¿Quieren decir algo más sobre el cuento?, etc.

Por supuesto que habrá libertad para que el grupo enriquezca esta actividad; asimismo, si alguien ha llevado otro material que leer se dará la oportunidad de hacerlo,⁴¹ los límites los fijará el grupo. La sesión concluirá con la invitación y el compromiso de llevar otro cuento para la próxima sesión, estableciendo la fecha precisa de ésta (con seguridad la siguiente semana) y anotándose en el *cartel*.

-¿Quién quiere traer algo para leer en el próximo taller? Quien lo desee puede traer algo de los libros de texto o de cualquier otro libro.

actividades extensivas a las demás sesiones. Tampoco se trata de actividades verticales, éstas tendrán que ser flexibles de acuerdo a las características y necesidades del grupo, asimismo podrán complementarse con otras.
⁴¹Probablemente el entusiasmo del grupo por esta nueva actividad genere que se lleve un número superior de textos a los que pueden ser leídos en la sesión, al momento que esto suceda se implantará otra actividad accesoria de esta Propuesta: se destinará un lugar en el aula para depositar estos textos (el *banco de cuentos*), de manera que cualquier miembro del grupo pueda consultarlos espontáneamente o llevarlos a su casa en calidad de préstamo.

Estrategia propuesta: *El Diccionario grupal*

El grupo dispondrá de un cuaderno exclusivo para anotar aquellas palabras desconocidas o de difícil comprensión que vayan encontrando en la lectura de textos y que constituirán un nuevo diccionario grupal. Muchas de estas palabras quizá no las encuentren en un diccionario convencional, se tendrá entonces que recurrir a otras estrategias para averiguarlas, asimismo no se descarta la posibilidad de inventar nuevas definiciones.

Sesión 3. **Ahora otro cuento.**

Nuevamente la sesión se abrirá con la lectura de un relato, recordemos que estamos en la fase de sensibilización y no hay mejor forma de que el grupo se interese por la narrativa que no sea teniendo lecturas continuas e interesantes.

-En el taller anterior acordamos traer algo para leer, ¿quién quiere compartirnos algún cuento que haya traído?.

Si llegara a darse el caso de que nadie hubiese llevado una lectura o que no haya voluntarios, el maestr@ habrá de prever una lectura, la recomendación aquí es la narración *Yucuquimi*, (Anexo No. 2). Si ya se tienen otros materiales, entonces se seguirá el mismo procedimiento de la sesión anterior, con la salvedad que se delegará la responsabilidad de la lectura, preferentemente a quien llevó el texto o bien, a algún voluntario. Los comentarios para cerrar la lectura aún puede dirigirlos el maestr@. En caso de que el grupo haya llevado varios textos, los que no sean leídos se reservarán para las sesiones posteriores.

Un elemento que aquí se agregará es la designación de una persona que en la próxima sesión asumirá la dirección del *taller*. El maestr@ hará sentir la necesidad de nombrar a esta persona la cual denominarán *moderador*⁴², quien tendrá las mismas

⁴²El papel de *moderador* está tipificado en el esquema de los grupos operativos, su función es contribuir a la dirección de la pretarea y la tarea, y la finalidad de este rol estriba en modificar el poder que representa la figura del maestro ante el grupo.

funciones que en sesiones anteriores ha desempeñado el maestro. El docente motivará al grupo para asumir esta responsabilidad; puede funcionar si se hace notar que este cargo es relativamente sencillo, ya que sólo organizará al grupo para trabajar. Esta actividad se implementará siempre y cuando en esta sesión el grupo haya llevado materiales de lectura.

-¿Qué les parece si para la próxima vez además de traer otros cuentos para leer, alguien se ocupa de hacer lo que yo he hecho? ¿Cuál ha sido mi trabajo en el taller de cuentos? Si vemos, yo sólo he...

El docente deberá lograr el convencimiento de que sea uno o una de ellas quien participe, con el compromiso de que todo el grupo cooperará para que el o la voluntari@ pueda conseguirlo. No olvidaremos anotar en el *cartel*⁴³ los acuerdos de trabajo para la próxima sesión a la cual denominaremos *pretarea*⁴⁴.

Estrategia propuesta: *Palabras raras.* (Actividad para acrecentar el dominio gramatical y semántico de la lengua).

Para desarrollar esta actividad el grupo deberá organizarse por parejas o equipos y disponer de diccionarios. Quien inicia selecciona una palabra del relato leído que no sea conocida, el equipo contrario deberá decir qué cree que significa la palabra, correspondiendo al equipo que la propuso verificar en el diccionario; si el equipo acertó se contabilizará a su favor, si no, a favor del equipo que la propuso. Se irán alternado los equipos para emitir su palabra seleccionada. Ganará el equipo que acumule más aciertos.

Sesión 4. **¿Hoy quién dirige?**

Prácticamente con esta sesión se completarán 2 semanas de estar trabajando la Propuesta. Hasta aquí sólo se habrá trabajado el aspecto motivacional hacia la narrativa.

⁴³Se infiere que el *cartel* tendrá que renovarse cada sesión.

⁴⁴Con el nombre de *pretarea* conocemos los acuerdos y sugerencias consensadas por el grupo para trabajar la siguiente sesión.

Será momento de que el docente revise cuál ha sido la respuesta y lo avances, qué acciones debe reorientar si lo considera necesario, qué le ha funcionado, etc.

Si en la sesión anterior se logró la aceptación de uno de los integrantes para fungir como moderador se tendrá el precedente para las sesiones subsecuentes y con ello se habrá dado el primer paso en el esquema del grupo operativo, lógicamente a estas alturas aún se necesitará la intervención del docente para dar sugerencias y reorientar en términos generales; su presencia como figura nuclear en el aula tendrá que ir disminuyendo paulatinamente, en la medida que el grupo se apropie de más elementos de la Propuesta. Existe la posibilidad de que en esta sesión todavía no se consiga el nivel de compromiso requerido, si es el caso, el maestr@ tendrá que seguir intentando a través de la dinámica de las sesiones anteriores: incentivar hacia la lectura y el convencimiento en el trabajo del taller hasta conseguir el propósito, logrado esto se procederá conforme a lo contenido en esta sesión cuarta.

-Como lo anotamos el taller anterior, hoy el taller se tratará de... ¿quién va a dirigir el taller?

El mismo moderador podrá leer un texto llevado o bien invitar a otr@ integrante del grupo para que lo lea, al final de la lectura procederá como se ha hecho en las sesiones anteriores para generar los comentarios. Habrá las intervenciones esporádicas del docente, sobre todo para apoyar y brindar seguridad al moderador o para reorientar, si es necesario, de acuerdo a las líneas generales de la Propuesta. Finalmente el moderador tendrá que invitar al grupo para organizar la próxima sesión: material de lectura para la próxima sesión, integrar el cartel y auxiliar en el nombramiento del siguiente moderador.

Estrategia propuesta: *El relato al revés.* (Actividad para comprender un relato y modificar su estructura).

Se lee un relato y se comenta. Hecho lo anterior un miembro del grupo pide a sus compañeros que reescriban la historia pero con la condición que en ésta suceda lo contrario

de la versión original. Una variante puede ser que verbalmente el grupo rehaga la historia, para esto alguien puede dirigir preguntando sobre la trama. Ejemplo: ¿el relato trató de un balero? (-No, de un trompo). -¿El personaje central fue una niña? (-No. un niño).

Sesión 5. Seguimos con los cuentos.

Para iniciar esta sesión puede ser suficiente con que se sugiera lo convenido en el *cartel* para ese día, aunque quizá esto no sea necesario si el grupo ha internalizado la mecánica del trabajo, asimismo dejará al moderador en turno la conducción de la sesión, quien a su favor tendrá de referente la participación anterior de un compañero. La dinámica no tendrá que variar en gran medida, recordemos que continuamos en la fase de sensibilización: aprender una forma de organización grupal más operativa e involucrarnos con la narrativa. Se lee el cuento elegido y se comenta, dando oportunidad sobre todo a la espontaneidad. Acercándose el final de esa sesión se dará la relevancia suficiente a la pretarea, nombrar moderador, y encargar textos narrativos para la lectura. Es importante señalar que el maestr@ no tendrá que excluirse de este momento, pudiendo también ofrecer llevar una lectura, si no se ha hecho la lectura de *Yucuquimi* (Anexo No. 2) o bien de cualquier otro relato pertinente.

Estrategia propuesta: *Las palabras son...*(Actividad para estimular la creación e incrementar el acervo léxico).

Se dispone de una caja o una bolsa que contenga un buen número de tarjetas. Cada tarjeta tendrá anotado un sustantivo tomado de la narración leída. A la vista del grupo se sacan 3 o 4 tarjetas y se anotan los sustantivos en el pizarrón. La actividad consiste en que el grupo, de forma individual o en colectiva, a partir de estos sustantivos escriba una historia breve. Finalmente se leerán estas historias y se harán comentarios sobre las mismas.

Las sesiones restantes a esta etapa , tres en promedio (sujeto a criterio del grupo), se registrarán en lo general bajo esta tónica, un moderador para cada sesión (es recomendable que no sea un mismo moderador dos veces), lectura de textos y comentarios de los mismos. El

maestr@ evaluará si el propósito de esta etapa ha sido logrado al cabo de estas ocho sesiones, para lo cual puede ser suficiente valorar en qué medida l@s alumn@s se han hecho responsables de la moderación de la dinámica y organización grupal implementada y el entusiasmo que muestran hacia la narrativa. Si el saldo es satisfactorio podrá accederse a la siguiente etapa, de no ser así podrá prolongarse esta etapa por unas sesiones más.

Debemos tener presente que el objetivo esencial de esta etapa es la sensibilización del grupo hacia la narrativa y la adquisición de algunos elementos del *grupo operativo* como modalidad de trabajo, en este sentido las actividades que aquí aparecen como *estrategias* tienen la finalidad de ilustrar esta etapa, lo ideal es que éstas sean empleadas de manera flexible y creativa, inclusive que se modifiquen o se enriquezcan.

Como puede leerse sólo se describen 5 sesiones del total de 8 considerados en la primera etapa del cuadro de sesiones (pág. 61), el motivo reside en que el número de sesiones es aproximado, ya que dependerá del logro de los propósitos de esta etapa, como ya se ha dicho la descripción de las sesión tiene solamente una intención orientadora.

b).-Segunda etapa: *Descripción de las estrategias para desarrollar la competencia en la lengua escrita.*

Será necesario en la entrada de esta segunda etapa que el grupo convenga que, si bien el esquema y contenidos fundamentales del trabajo en el taller no cambian, sí se irán integrando otros elementos, esta aclaración corresponderá hacerla al docente. De ninguna manera esta etapa significa ruptura, ni siquiera en términos de tiempos o programación de sesiones, como se lee a continuación, esta etapa sólo representa un estadio lógico y *cuasi* consecencial del trabajo desarrollado en la primera.

Sesión 1. ¿De qué puede tratarse?

El maestr@ como miembro del grupo puede autopropose para ser él quien modere esta sesión, sobre todo para hacer los señalamientos y precisiones ya referidas.⁴⁵

*-Yo me propongo para moderar esta sesión, seguiremos trabajando con los relatos, pero sugiero que además de leer y platicar, podamos hacer otras cosas con el relato, ¿qué les parece dibujar, o escribir, o escenificar..?*⁴⁶

Se concederá tiempo para que el grupo valore la sugerencia, sus ventajas y llegue a proponer otras actividades, por supuesto que se anotarán en el *cartel*.

Antes de realizar la lectura de la narración, una nueva estrategia debe ser que el grupo conjeture a partir del conocimiento del título del mismo. ¿De qué se puede tratar?, ¿qué idea sugiere el título?, ¿cómo se imaginan que puede desarrollarse el relato?, etc. Esta actividad es sumamente enriquecedora ya que anticipar el contenido de un texto es una forma eficaz de interaccionarse con los textos.

-El relato que he traído se titula El Trompo (Anexo No. 3). ¿Imaginan de qué se trata?, ¿quiénes creen que sean los protagonistas?, ¿dónde se desarrollará el relato?, ¿cómo creen que pueda iniciar?...

Los medios para expresar esta anticipación al texto podrán ser las más diversas y flexibles, platicar, escribir, exponer en plenario, etc., la pauta tendrá que darla el grupo.

Esta parte de la sesión puede llevar un tiempo considerable, por lo tanto al concluir se hará otra observación que resulta necesaria y que además marca la primera modificación en relación a la etapa anterior, el maestro señalará que en esta sesión no se terminó el trabajo con el relato, ya que falta comentarlo como se ha hecho con los anteriores, entonces la propuesta es que de ahora en adelante sea el mismo moderador quien continúe hasta que

⁴⁵Es necesario para efectos de orientar esta etapa que el maestro modere las sesiones de trabajo que implique este relato y no sólo la primera.

⁴⁶Las actividades deben ser libres y propuestas por el grupo.

no se terminen las actividades relacionadas con el relato elegido, y que en lo sucesivo el moderador no cambie por cada sesión, sino hasta agotar el tratamiento del relato.

Otro agregado importante será la inducción de una figura adicional, el *relator*⁴⁷; la justificación aquí será que ante la continuidad del tema en dos o más sesiones, habrá de llevar un registro de lo que se trabaja en cada sesión y de los encargos (*pretarea*) para la siguiente, en consecuencia, el grupo debe nombrar una persona que realice en cada sesión esta función. En caso de haber cierta discrepancia en esta innovación corresponderá al maestro hacer ver la conveniencia y el convencimiento sobre esta figura. La sesión tendrá que cerrarse con este acuerdo y con la *pretarea* expresada en el *cartel*, ésta no será otra que estar dispuestos a comentar sobre el cuento que se leyó.

Estrategia propuesta: *El final fue...*(Actividad para incursionar en la creación narrativa y mejorar el dominio de la lengua escrita).

Una vez que alguien ha leído un relato se pide al grupo que escriba un final distinto, o bien, la manera en que le hubiera gustado que finalizara. Esta actividad puede desarrollarse individualmente, en parejas o en pequeños grupos. Al concluir se escucharán los finales escritos y se comentarán. Algunos de estos finales se utilizarán como *escrito muestra*.

Sesión 2. **¿De qué trató el relato?**

Iniciamos esta sesión todavía con la moderación del maestr@; y con el apoyo del *relator*, a quien se le habrá explicado su función, éste podrá hacer sus anotaciones en su cuaderno o en un cuaderno exprofeso. Dos objetivos principales se persiguen con esto: permitir la continuidad de la sesiones y la reflexión del grupo acerca del proceso del *taller*, lo mismo que ejercitar a l@s alumn@s en este tipo de escrito.

⁴⁷Es recomendable que el maestro asuma la función de *relator* en la primera ocasión, asimismo que explique claramente a sus sucesores las líneas particulares de esta tarea, principalmente anotar en un cuaderno las generalidades de lo sucedido, tendrá también la encomienda de anotar en el *cartel*.

-Si recordamos en el taller anterior leímos el cuento El Trompo, nos hizo falta comentarlo, ¿podemos hacerlo ahora?

Puede ocurrir que el grupo solicite que se lea nuevamente, esto además es necesario, posteriormente se procederá a los comentarios, los cuales pueden ser organizados de diferentes maneras. En esta primera incursión de l@s alumn@s en la relatoría quizás sea necesario que el docente esté muy pendiente de su desempeño y sugiera o reoriente cuando lo juzgue pertinente. Una vez terminados los comentarios se instrumentará otra estrategia complementaria al relato⁴⁸, la gama de estas estrategias puede ser tan amplia como el grupo y su capacidad de organización y creatividad lo permiten. Aquí nos encontramos en una etapa donde el grupo se han sensibilizado a la narrativa, por lo tanto se exige ir más allá.

-Si el relato les gustó qué les parece hacer algo más que comentar, ¿qué podemos hacer?...

De no haber nuevas propuestas del grupo el maestro puede sugerir algunas, dibujar, moldear, escenificar, entre otras.

La actividad elegida puede concluir esta sesión, pero no se agota el trabajo con el relato, por consiguiente, la *pretarea* debe considerar esto: puede ser que se continúe con los dibujos, u otras actividades que el grupo proponga a fin de darle continuidad al tema: llevar materiales para modelar o tallar un trompo, llevar trompos para tener una sesión de juego, elaborar un escrito, escenificar algunos de los diálogos, las posibilidades aquí serán diversas. No se debe olvidar nombrar *relator*.

Estrategia propuesta: *Dibujo, juego, platico.* (Actividades para propiciar la interlocución del grupo con lo elementos principales del relato).

Los integrantes del grupo propondrán una serie de actividades libres a realizar en torno de los elementos más significativos del relato, entre otras éstas pueden ser: moldear o

⁴⁸Las estrategias que al final de la descripción de cada sesión se presentan son sólo algunas que pueden ser utilizadas y su uso puede ser constante.

diseñar objetos, dibujar pasajes de la misma narración, inventar o escenificar diálogos, etc. Lo importante es que el alumn@ interiorice el relato.

Sesión 3. **Otras cosas en torno al relato.**

La actividad se inicia con la lectura de la relatoría anterior y sus comentarios si es que existen⁴⁹, sobre todo se hará énfasis si la relatoría cumplió su cometido. No será necesario replantear el trabajo ya que la relatoría lo habrá indicado. El *moderador* (aún el maestr@) se encargará de invitar al grupo a concretar lo planeado, que puede ser continuar con el dibujo, tallar o modelar, jugar al trompo, esta actividad no tendrá que ser homogénea, cada alumn@, pareja o equipo de trabajo optará por alguna actividad. El *relator* se aboca a registrar lo acontecido. Cercano al término de la sesión el maestr@ les recupera para que en plenaria se comente lo que hicieron y su opinión sobre esto, asimismo a preparar la *pretarea* y nombrar relator.

El maestr@ tendrá que intervenir en la *pretarea* ya que aún faltan algunas estrategias que el grupo tiene que vivenciar en relación al relato y que enriquecerán la Propuesta: falta el trabajo formal con la lengua escrita, por lo tanto la *tarea*, además de lo que el grupo puede integrar, consistirá en escribir sobre el relato, puede ser: cambiar el fin, cambiar la actitud de los personajes, los escenarios, etc., se trata más que nada que el grupo, con toda la serie de elementos adicionales, pueda incrementar su nivel de apropiación del relato sirviéndose específicamente de la lengua escrita.

Estrategia propuesta: *Adivinar el relato*. (Actividad para anticipar una trama y adquirir habilidad para la construcción de la estructura de un relato)

De preferencia el grupo se organizará en equipos. Previamente se pide a todos los miembros del grupo que anoten en una tarjeta un título que crean que puede servir para iniciar un cuento y la depositen en una caja o bolsa que se haya dispuesto para este fin.. Una vez organizados los equipos, al azar alguien toma una tarjeta y la muestra al grupo. La

⁴⁹En este momento el nuevo relator estará ya en funciones para tomar nota, si es necesario, de los comentarios que se den.

actividad consistirá en que cada miembro de los equipos escriban una acción que crean puede suceder en un relato que imaginen partiendo del título mostrado en la tarjeta. Posteriormente se leerá lo que cada miembro imaginó y se dirá con cuáles se está de acuerdo, con cuáles se disiente, cuál gusta más, etc.

Sesión 4. *El escrito muestra.*

Es importante que esta sesión se inicie compartiendo las experiencias relacionadas con las actividades de escritura surgidas en torno al relato, el maestr@ también participará, sobre todo por el valor que puede tener su participación para encauzar el trabajo. Una estrategia específica aquí es que no sea al autor quien lea su trabajo sino otr@ compañer@, implementándose aquí una primera tarea de revisión y corrección de los textos, lo cual alimenta al autor y a quien revisa. La intención es poder preguntar y conocer acerca de las dudas ortográficas y de redacción, aprender de los otros y de los mismos textos.

Una nueva estrategia es el *escrito muestra*⁵⁰, lo sugiere el maestr@, ya que las lecturas, bien pudieron no haberse hecho en plenario, por lo tanto para socializar algunos elementos relacionados con la lengua escrita es preciso destinar un tiempo a la socialización, ésta será una estrategia recurrente y que el grupo deberá tenerla presente en el desarrollo de la Propuesta. Pueden ser diversos los medios para elegir este trabajo muestra, se atenderá principalmente que sea un escrito adecuado para esto, ya sea por el interés que despertó en el grupo, o por la más diversas razones, recordemos que no se buscará un escrito excelente en términos de redacción, serán precisamente su inconsistencia lo que permita ir aprendiendo sobre la lengua escrita.

Las posibilidades de operación grupal con este *escrito muestra* también pueden ser diversas, pero debemos lograr sobre todo que el grupo, entre otras cosas, intente corregir sus deficiencias, valorarlo desde distintas dimensiones, comprenderlo e interpretarlo. Estamos aquí ante un trabajo un poco más a fondo el cual quizá requiera ser continuado en

⁵⁰El *escrito muestra* como estrategia didáctica no consiste en otra cosa que seleccionar uno de todos los escritos y en plenaria trabajar con él, ya sea corrigiendo, comentando, enriqueciendo su contenido, etc., todos los usos que puede dársele que nos permitan apropiarnos de nuevos elementos de la lengua escrita.

la próxima sesión. El trabajo con el texto muestra puede ser la *tarea* de la próxima sesión, no restará más que clarificar la *pretarea* y nombrar relator.

Estrategia propuesta: *Borrando palabras*. (Actividad para depurar y corregir textos).

El grupo se organiza por parejas o en equipos con un número par de integrantes. Cada participante tendrá un texto breve, mismo que intercambiará con un compañero. Se dice cuántas palabras tienen que borrarse, pueden ser cinco, diez o más, e inmediatamente cada miembro del grupo se abocará a buscar y anular (borrando o tachando) el número de palabras indicado, la condición es que el prescindir de éstas no afecte el sentido ni el contenido del relato. Finalmente se devuelve el escrito al compañero y se valora si realmente las palabras suprimidas no son tan necesarias.

Sesión 5. **¿Qué haremos con el escrito?**

Escucharán lo asentado en la relatoría, que seguramente contendrá los acuerdos para abordar el *escrito muestra*. La petición puede ser que se lea nuevamente, si es breve puede escribirse en el pizarrón, o bien en sus respectivos cuadernos; es importante tener en claro qué es lo que vamos a hacer con el texto. ¿Queremos corregirlo?, ¿queremos mostrar nuestra comprensión de él?, ¿modificarlo? Las posibilidades son múltiples y en función de ellas se trabajará. Si se trata de corregirlo, el grupo propondrá algunas estrategias.

El entendido aquí es que se requerirá, al menos en este primer ejercicio, mucho de las sugerencias del maestr@ y de la ejemplificación, pero el grupo tendrá que adquirir, en la medida del desarrollo de la Propuesta, mayor autonomía y nivel propositivo. Las estrategias que aquí se señalan son sólo algunas sugerencias, pero la experiencia nos reporta que éstas se van modificando, enriqueciendo y multiplicando. Muy probablemente por la gama de actividades no sea suficiente una sesión y sea necesario trasladarlas a la siguiente sesión. Se tendrá entonces la atención de señalarlo, clarificar muy bien la *pretarea* y nombrar al nuevo relator. La brevedad de la descripción de esta Propuesta requiere del señalamiento por parte del maestr@, quien también ha de sugerir que en la próxima sesión

se cierre con la temática del relato, por supuesto que queda la posibilidad de ampliarse en función de las situaciones reales del grupo.

Estrategia propuesta: *Cambiando palabras.* (Actividad para incursionar en la corrección de textos e incrementar el conocimiento semántico de la lengua).

Esta actividad también exige que el grupo se organice en parejas o equipos que concursen. Básicamente se trata de sustituir por sinónimos un número estipulado de palabras en el texto que proporcione el compañero. Se determina el número de palabras a sustituir, pueden ser 5, 10, 15 o las que se deseen y se toma el acuerdo si se usará el diccionario. El juego consiste en que los jugadores inicien al mismo tiempo a sustituir por sinónimos palabras del texto. Posteriormente se revisa si las palabras fueron sustituidas correctamente.

Sesión 6. **¿Qué hemos hecho en el taller?**

El contenido básico de esta sesión será concluir con las actividades iniciadas en la sesión anterior, procurando disponer de tiempo considerable para dos actividades básicas: a) recapitular lo trabajado en las sesiones anteriores, esto le permitirá al grupo el recuento de las estrategias y la noción global de las estrategias de las propuestas, mismas que servirán de base a la siguiente fase; y b) establecer los acuerdos y compromisos, la *pretarea* para la próxima sesión, en donde el maestr@ dejará de moderar y tomará esta función cualquier integrante del grupo⁵¹.

Lo anterior puede lograrse con el trabajo en plenaria, algunas preguntas que pueden orientar son: ¿Qué gustó y qué no gustó de lo hecho en el taller?, ¿qué hemos aprendido hasta ahora?, ¿cómo lo haríamos mejor?, ¿queremos continuar?, ¿de qué manera?, etc.

Como ha podido leerse, han sido en promedio tres semanas las que se emplearon con un relato, el producto del trabajo a lo largo de éstas es haber afianzado una forma

⁵¹El nombramiento de un moderador, así como la relatoría se habrá convertido en una actividad indispensable para cada sesión, por lo tanto en esta descripción ya no se mencionará pero se infiere.

operativa de trabajo grupal, asimismo profundizar con el trabajo de competencia de la lengua, teniendo como fundamento un texto narrativo. Es importante señalar que en adelante será el grupo el que deberá asumir mayor autonomía en el desarrollo de la Propuesta, claro que no se descarta del todo que la participación del maestr@, en el entendido que forma parte del grupo y al igual que tod@s podrá proponer y participar en cualquiera de las actividades.

Deseo mencionar que en esta descripción ya se han señalado líneas generales de la Propuesta, las cuales no debemos perder de vista en adelante ya que de ellas dependerá el éxito de la misma, a saber estas son:

- La participación y disposición del grupo.
- La necesidad de un moderador y relator del trabajo como figuras que desvanecen el poder que representa el maestro o la maestra.
- El valor intrínseco de la narrativa como objeto motivante.
- El empleo de técnicas de dinámica grupal como detonador del trabajo con la lengua escrita.

Sesión 7. **Comenzamos de nuevo.**

El acuerdo establecido es que al abordar otro relato tendremos que cambiar de moderador, cuya función ya no recaerá en el maestr@, sino en cualquier otro miembro del grupo. Para iniciar el trabajo se atiende la *pretarea*.

Probablemente la secuencia no varíe mucho en relación a las sesiones anteriores, esto puede dar la sensación de desarrollarse un trabajo mecánico o anquilosado, pero lo importante aquí será valorar el nivel propositivo y de autonomía del grupo en la medida que se logra la sesión se agiliza y toma un rumbo particular. El moderador y el mismo grupo pueden cometer desaciertos, debido más que nada a la ansiedad de no tener la dirección del maestr@, esto está previsto, se tendrá presente el valor didáctico y formativo del error. Jugará un papel primordial el *cartel* y tener presente la serie de actividades desarrolladas en las sesiones anteriores.

El moderador invita a conjeturar acerca del relato, del cual sólo proporciona el título, en función a éste el grupo conjetura el inicio, la trama, el clímax, el desenlace, los personajes, el ambiente, etc. Observaremos las intervenciones individuales, la participación de los equipos, el plenario.

Por supuesto que el maestr@ puede participar para reorientar, procurando hacerse sentir como miembro del grupo, con las mismas preocupaciones y con similares objetivos, y no como la autoridad del aula.

Estrategia propuesta: *El acróstico.* (Actividad para estimular la creación y propiciar la corrección de textos)

Puede realizarse en equipos o en plenario. Alguien selecciona una palabra cualquiera del texto leído e indica a los demás de qué palabra se trata. En seguida, los participantes o el equipo escriben en su cuaderno en sentido vertical esa palabra. Hecho lo anterior se escribirán enunciados en forma horizontal, teniendo como capitular la letra de la palabra; estos enunciados deberán guardar concordancia de tal manera que en su conjunto constituyan un relato breve. Ejemplo: SOL, *Palabra de 3 letras.*

S iento tu calor en mis

O jos, alumbrándome con tu radiante

L uz.

Cuando han terminado todos, se intercambian los escritos, se corrigen y si lo desean modifican los textos.

Sesión 8. Interpretando el relato.

Iniciamos con la lectura del relato que fue objeto de la anticipación. Seguramente a estas alturas no habrá dificultad para conseguir lectores.

Se prosigue con comentarios, ahora sobre el conocimiento del relato, a manera de asentar la interpretación sobre éste.

Si aún queda tiempo se implementa alguna de las estrategias sugeridas por el grupo, que no necesariamente tendrán que ser en el orden llevado en las sesiones anteriores.

Estrategia propuesta: *No, no, sí, sí.* (Actividad para recrear un relato y reconocer la estructura de una narración).

Se le pide a dos o tres elementos del grupo que salgan un momento del aula, en tanto el *moderador* explica al grupo el desarrollo del juego. Se trata de que quienes salieron inventen una historia a partir de preguntas que los ausentes tendrán que hacerles al grupo cuando se presenten. Para estimular el surgimiento de estas preguntas y orientarlas, el moderador les dirá respectivamente a cada compañero que vuelve al aula que durante su ausencia al grupo se le participó de un relato (obviamente este relato no ha sido contado), y que ellos deben adivinar de qué trató ese relato, para lograrlo tendrán que auxiliarse de preguntas que le hagan al grupo sobre ese relato, la limitante es que el grupo sólo puede contestar con un *sí* o con un *no* a lo que él pregunte. Previamente, y sin que los compañeros que salieron se enteren se convendrá con el grupo que, como no podrán contestar a las preguntas porque no hay ningún relato, tendrán que contestar con un orden establecido, este puede ser dos veces con *no* y después una vez con *sí*, repitiendo esta misma serie cuantas veces pregunte el compañero. Ejemplo: *-Se trata de un cuento de terror? -No. -¿De un cuento de ficción? -No. -¿De aventuras? Sí. ¿los personajes son...?* Pasado un buen tiempo o agotadas las preguntas se le pide al compañero que preguntó que recapitule el relato con base a las repuestas obtenidas. Al final se le hace saber que no hubo tal relato y que las respuestas sólo llevaban un orden fijo y por eso el grupo coincidía en ellas. Posteriormente se pide la presencia del otro compañero que aún no entra al aula y se procede de igual manera.

Sesión 9. Algo más acerca del relato.

Se continúa con las estrategias, recordemos que la gama es amplia, procuraremos no soslayar el *escrito muestra* debido a las posibilidades de desarrollo que la lengua escrita ofrece.

Estrategia propuesta: *Sinónimos, antónimos.* (Actividad para enriquecer el vocabulario y desarrollar el conocimiento semántico de la lengua).

No se requieren materiales específicos. La actividad inicia después de la lectura grupal de un relato, cualquiera del grupo menciona una palabra que le haya interesado e indica a alguien más para que diga un sinónimo de ésta. Si el o la indicada no contesta pierde y se reinicia con otra palabra; en caso de que el señalado acierte a decir un sinónimo indicará otro que continúe, así hasta que se cometa un error. El juego puede tener muchas variantes, jugar por equipos o por filas, lanzar una pelota a quien se desea que conteste, pasar un objeto cualquiera de mano en mano, etc. Puede convenirse en decir un antónimo en lugar del sinónimo, asimismo en utilizar el diccionario para consultar.

La esencia de esta Propuesta estaría en entredicho si se pretendiera homogenizar el trabajo en las sesiones, por lo tanto estamos en el entendido de que no necesariamente tendrá que ser el mismo número de sesiones dedicadas para trabajar con el relato, éstas pueden variar, de igual manera las actividades desarrolladas en cada sesión. Esto lo determinará el ritmo del trabajo grupal.

Una vez que el grupo, considere agotado el trabajo con este relato, se procederá bajo el mismo mecanismo a otro relato, claro está, relevando al *moderador*; el relato y el moderador serán las variables más objetivas.

Se tendrán por delante aproximadamente 25 sesiones para consolidar esta etapa, el trabajo ha sido trazado, la operatividad del grupo define los resultados. El punto de llegada de esta etapa es haber aprendido a operar para lograr objetivos propuestos, acrecentar el gusto por la narrativa, y adquirir habilidades para operar la lengua escrita.

Al igual que en la etapa anterior en ésta solamente se describen las primeras sesiones con el fin de servir como referente en la aplicación, sin embargo en el cuadro de sesiones se proponen un total 40 sesiones, por considerar que con este número se puede alcanzar satisfactoriamente el objetivo de coadyuvar en el mejoramiento de los niveles de

uso funcional y comunicativo de la lengua escrita. Quedará nuevamente a criterio del grupo y del maestr@, dependiendo de los resultados, aplicar o reducir este número.

c).-Tercera etapa: *El dominio de la lengua escrita a través de la creación narrativa y valoración de la Propuesta Pedagógica.*

Esta tercera etapa consta aproximadamente de 16 sesiones, es cierto durante las etapas anteriores la evaluación se plantea, por sus características cualitativas, como una práctica implícita en cada sesión, en ese sentido hablar de un momento de evaluación como un proceso alterno sería contradictorio. Sin embargo, esta etapa se propone como progresiva, que al tiempo que funciona para valorar el trabajo hasta aquí desarrollado represente también una oportunidad más de aprendizaje para el grupo.

La evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe como una actividad, que convenientemente planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.⁵²

Es desde esta lógica que se plantean diversas actividades que constituyen esta tercera etapa. Cabe decir, que se seguirán conservando la organización grupal y el funcionamiento que durante las dos etapas anteriores se ha dado.

En esta etapa tampoco será necesario anticipar al grupo que se entrará a otra fase del trabajo, ya que no se trata de ninguna manera de un cambio, solamente se sugerirán agregados o actividades complementarios a la cotidianidad de *taller*, éstas básicamente son:

Intensificar la producción de textos escritos por el grupo.

-Redinamizar la corrección y el uso comunicativo y funcional de la lengua escrita.

-Socializar los escritos por lo menos al nivel escolar y contexto inmediato

-Autoevaluar lo hecho en el *taller*.

-Proponer nuevos proyectos para el *taller*.

⁵²Morán Oviedo, Porfirio. "Propuestas de elaboración de programas de estudio". En: *Planificación de las actividades docentes*. Antología. UPN-SEP. México 1986. pág. 282.

Como puede notarse, esta tercera etapa precisa seguir trabajando con las estrategias descritas en las fases anteriores, a manera de lograr cada vez mejores niveles de participación y de propuestas. Pero sin duda, los elementos que constituyen el eje de esta etapa es lograr concretar la evaluación a través del mismo trabajo grupal, es decir, con los procesos y productos propios del taller. Finalmente, el punto de llegada es el consenso de un *proyecto*, que no será otra cosa que la propuesta de continuidad (a corto o mediano plazo) del trabajo emprendido.

Sesión 1. **¿Qué cosas seguiremos haciendo en el taller y qué otras nuevas podemos hacer?**

El maestr@ nuevamente se propone para fungir como moderador del taller. Su propósito será introducir algunas actividades más en esta última etapa y que se sumarán a aquellas estrategias y formas de organización que el grupo ya ha adoptado.

*-¿Qué les han parecido las actividades que hasta hoy hemos hecho en el taller?
¿Qué otras cosas podemos hacer*

Estas dos preguntas pueden ser el punto de partida para esta etapa. Los comentarios se anotarán en el pizarrón y las sugerencias el igual que se hizo en las anteriores etapas se anotarán en el cartel, para tener puntos de referencia. Además de otras actividades que el grupo sugiera, el maestr@ procurará hacer patentes las siguientes :

- Leer más relatos.
- Revisar con mayor atención.
- Comentar grupalmente los resultados y las sugerencias.
- Buscar otras formas para hacer extensivos estos relatos y que puedan leerlos l@s compañer@s de los demás grados y familiares.

Si se logran constituir nuevas actividades que consense el grupo puede darse por cumplido el propósito de esta sesión, ya que ello dejará preparado el escenario para acceder a esta etapa, de no ser así se prolongará por otra más.

Sesión 2. **Relatos con muchas posibilidades.**

La moderación la asumirá cualquier miembro del grupo. Se puede partir de la lectura de las producciones propias. De existir varios relatos pueden organizarse para leer en el interior de equipos o en parejas. Lógicamente a esta actividad seguirán los comentarios, la revisión y la corrección de textos⁵³, habilidades en las cuales el grupo tendrá un mayor dominio.

Lo importante es trazar la *pretarea* e involucrarnos en la dinámica grupal (la *tarea*) a través de estrategias de trabajo.

Estrategia propuesta: *El relato colectivo.* (Actividad para estimular la creación literaria).

La actividad inicia cuando se propone al grupo un título cualquiera para inventar un cuento. De preferencia el grupo o el equipo formará un círculo. Alguien inicia a partir del título, puede decir sólo una frase o una idea que introduzca, el siguiente compañero sumará una nueva idea a la trama, procurando que ésta tenga ilación con la anterior, cederá la palabra a otro compañero quien cuidará continuar con la lógica del relato. La actividad prosigue hasta que se considera se ha logrado una narración. Una variante para dinamizar la actividad es emplear una pelota pequeña, lanzándola a quien queremos que continúe o proporcionar tarjetas numeradas para que se participe en este orden.

Sesión 3. **Otra forma de escribir un relato.**

Recordemos que la intención es proveer del mayor número de oportunidades para hacer de la lengua escrita de manera creativa, por tanto es esencial que el grupo esté a la búsqueda de nuevas formas de generar y trabajar con los relatos. En esta etapa el grupo ha internalizado la dinámica operativa de trabajo en grupo, asimismo se habrá apropiado de las finalidades del *taller*, es determinante entonces que se estimule la total expresión de las propuestas individuales.

⁵³ Algunas de las actividades de corrección utilizadas en la segunda fase podrá ser aplicada aquí, con la diferencia que se harán en mayor profundidad.

Estrategia propuesta: *La pirámide.* (Actividad para estimular la creación narrativa y el conocimiento del orden natural de la construcción lingüística).

Requiere realizarse con equipos de 6 u 8 elementos o grupalmente, además de utilizar el pizarrón o un pliego de papel donde anotar. La secuencia consiste en que uno de los miembros del equipo dice o escribe una primera palabra compuesta de un mínimo de letras, puede ser de dos o tres letras (es mejor si se escribe un artículo); otro compañero escribirá adelante o abajo otra palabra distinta y que se componga de una letras más en relación a la palabra que fue escrita por quien le antecedió, y además que guarde concordancia sintáctica y semántica; el siguiente participante también escribirá una o más palabras sumando una letra más; así sucesivamente se irán adicionando palabras o frases. Las dos condiciones principales son que lo agregado por el participante en turno tenga en total de letras una más que el anterior y que conserve lógica con lo que se vaya formando.

Ejemplo:

El (2)
día (3)
doce (4)
tenía (5)
ganado (6)
mucho más ...(7)

Sesión 4. ¿ A quién más leer relatos?

Con esta sesión y las subsiguientes se buscará la realización de un trabajo más extensivo de la creación propia; es decir, difundir más allá del grupo los relatos escritos.⁵⁴

⁵⁴ A estas alturas el grupo seguramente contará con una buena cantidad de textos que irán en aumento, por esta razón se procurará que en adelante el taller trabaje fundamentalmente con la producción propia, la

¿Qué hacer con los textos del grupo? Esta interrogante puede dar inicio a las propuestas grupales, existe un sinnúmero de posibilidades: compartir algunos relatos a otros grupos a través de la organización de sesiones de lectura, participar en programas sociales verificados en la escuela, leer a familiares o personas cercanas, etc. Otra vertiente la constituye la publicación de los textos: pudiéndose imprimir por algún medio al alcance (mecanografiar, prensa en gelatina, manuscrito, etc.).

Sesión 5. **¿Hemos mejorado nuestra lectura y nuestra escritura?**⁵⁵

Esta sesión y las que se consideren pertinentes serán dedicadas a valorar de qué manera y en qué proporción los alumnos y alumnas han desarrollado la lengua escrita. No es necesario recurrir a otra metodología para hacerlo, fundamentalmente la valoración debe partir de la observación y análisis directo, en este caso de las mismas producciones de grupo. También habrá que valorar los desempeños individuales y grupales: ¿qué actividades funcionaron?, ¿cuáles no? ¿Qué más podemos hacer? ¿Cómo fueron nuestras conductas? ¿Cuáles nuestras aportaciones?, etc.

Sesión 6. **¿Qué sigue con nuestro taller?**

Más de ocho meses de trabajo en el *taller* habrán transcurrido, no es el propósito que el término de un ciclo escolar también ponga fin a esta experiencia, lo indicado entonces es dar asimismo un espacio para la prospectiva grupal; es decir, ¿qué podremos hacer para la continuidad?, ¿hasta dónde podemos llevar este trabajo?

ventaja principal de estos textos es que permiten mayores oportunidades de revisión y corrección, en otras palabras, permiten al grupo mayores niveles de operación.

⁵⁵ Puede leerse que en esta última etapa prácticamente ya no se presenta la descripción de las sesiones sino solamente se plantean los propósitos de la sesión, la razón es comprensible, se trata de que a estas alturas de la propuesta el grupo sea autónomo en las estrategias de trabajo, la descripción de la sesión en este sentido sólo tiene una finalidad orientadora.

CONCLUSIONES

Hacer de la práctica docente una verdadera praxis pedagógica es la encomienda de tod@s quienes se comprometen con la tarea educativa; aunque loable como alternativa, esta empresa no resulta sencilla, sobre todo, si consideramos que la educación en cualquiera de sus formas como producto sociohistórico está permeada por una serie de acciones, muchas de éstas anquilosadas y reaccionarias, discrepantes de los propósitos educativos esenciales que la sociedad actual demanda. Sin embargo, este proceso es factible de ser instrumentado, teniendo en los mismos espacios de la práctica cotidiana, el aula, su principal bastión.

Los esfuerzos para lograr lo anterior, por fortuna no se reducen solamente a las acciones individuales, existen también acciones colectivas, ya sea desde ámbitos institucionales o de otro tipo, que han dado paso a este propósito, ya sea modificando el curriculum, incidiendo en la formación y actualización del docente, investigando desde otros planteamientos paradigmáticos, etc.; asimismo los maestros y maestras que desde ese margen de libertad que les permite su aula transforman las prácticas escolares. Ciertamente las grandes dimensiones del proceso educativo pueden hacer parecer minucias estos empeños, no obstante el esfuerzo es patente y los resultados, ya sea a corto o largo plazo, tendrán que manifestarse. La Propuesta Pedagógica que he desarrollado, resultado de la acción implementado en una escuela primaria, y la reflexión del hecho educativo se inscribe en los esfuerzos antes señalados.

Mejorar y transformar la manera en que discurre la acción educativa es factible. ¿Qué se necesita? En primer lugar acudir a uno de los planteamientos centrales del paradigma crítico de la investigación educativa: conocer el ente educativo; en segundo lugar, establecer un proceso dialógico en el aula, aquel mecanismo que permita la interacción horizontal de todos los elementos de dicho proceso; y tercero un manejo pertinente de la metodología y los contenidos de aprendizaje. Estos tres componentes esenciales están presentes en la Propuesta. Las estrategias de aprendizaje desarrolladas a

partir del conocimiento de las características del grupo, de las estrategias metodológicas basadas en un aparato teórico consistente, y de los propósitos y contenidos curriculares, establecieron la interlocución entre los sujetos y los objetos de conocimiento, es decir, fructificaron en un proceso real de aprendizaje . ¿Cuándo se da este diálogo?, desde el momento en que individual y colectivamente se acepta la existencia de una necesidad expresada en una problemática: la deficiencia en los usos funcionales de la lengua escrita, hasta llegar a la implantación de acciones tendientes a solucionarla, en particular el trabajo grupal a través de talleres que tienen como eje rector la narrativa.

La fase operativa de esta Propuesta transcurrió a la par del ciclo escolar y en variadas ocasiones el tiempo destinado a las sesiones fue adicional al horario escolar. Es comprensible que en la etapa inicial el grupo demandó la direccionalidad del docente, recordemos que en el proceso áulico nos enfrentamos a prácticas sociohistóricas en las cuales los esquemas rígidos tienen fuerte arraigo. Sin embargo, conforme avanzamos en las estrategias la dependencia se fue desvaneciendo y dio cabida *al diálogo en su sentido más amplio*, que dicho sea de paso, podemos considerarla como la teoría implícita de la propuesta. L@s alumn@s comenzaron a ser propositivos: expresaron su forma de pensar a través de la oralidad y la escritura, sugirieron maneras de actuar, se hicieron *dueños de la palabra*. A la par de esto surge también el colectivo cohesionado por objetivos comunes, teniendo en la figura del grupo de aprendizaje su principal vector. Seguramente todo esto hubiese sido desarticulado sin un ingrediente fundamental que ocupó la atención en esta Propuesta, la creatividad. El grupo aprendió y sobre todo, descubrió, como resultado de un trabajo creativo con la lengua , a través de la organización y el incentivo. Como tal, la creatividad es flexible, por esta razón es en la flexibilidad del sentir grupal donde esta Propuesta tiene su asidero; tanto su estructura como su orientación no son más que aquellos puntos de partida, el sendero lo definen las conductas latentes o manifiestas del grupo.

Cuando se ha iniciado el proceso de identificación y apropiación de la narrativa como una forma de expresión puede aprovecharse en el tiempo del taller, inclusive se traslada a las demás actividades académicas. No faltaron las propuestas de abordar contenidos y temas de otras asignaturas también a través de *talleres*, fue el caso de algunos

contenidos de historia y de geografía, sin embargo el carácter más globalizador de la propuesta tendrá que ser objeto de posteriores trabajos. En momento nos ubicamos propiamente en la segunda fase de la Propuesta, caracterizada por un mayor nivel de participación gracias al aprendizaje de otras formas de organización y responsabilidad ; ya no solamente se leen y se comentan los relatos, sino se ilustran, se escenifican, se reconstruyen, se corrigen; en resumen, se da un verdadero intercambio con los textos, cuya consecuencia es el enriquecimiento de los distintos aspectos de la expresión oral y escrita.

Con lo anterior de ninguna manera quiero afirmar que en la validación de esta. Propuesta todo fue alentador y preciso, hubo muchos momentos de incertidumbre, de tedio y de pérdida de dirección; no obstante, se había internalizado la metodología y fue posible reorientarla y reincorporarse al trabajo del *taller*. Considero que uno de los logros más significativos de esta etapa fue el surgimiento de la narración como una actividad placentera y como una necesidad. Aunque en número reducido, los integrantes del grupo experimentaron el deseo de escribir y mostrar a los demás sus productos, un síntoma para acceder a una tercera etapa.

Vale la pena mencionar en este punto, la dimensión interaccional que la Propuesta configuró con los padres y madres de familia y otras personas de la comunidad, quienes en algunos casos narraron relatos o leyendas, o solicitaron a sus hijos leyeran algo de lo que habían escrito.

El trabajo grupal empezó a trascender. Varios escritos, revisados y corregidos, fueron socializados más allá del aula: integrando la lectura de narraciones en los programas sociales y culturales de la propia escuela, incorporando los escritos en el periódico mural, realizando concursos grupales de cuentos y leyendas, elaborando un cuaderno mecanográfico de relatos que el grupo consideró más logrados, etcétera.

El término del ciclo escolar se presentó y generó en el grupo y en mi persona la sensación de que se requería de una tiempo adicional para la Propuesta ya que las etapas se

habían prolongado un poco más de lo planeado. En esta vez el receso de fin de cursos truncó la dinámica de la Propuesta, se hizo sentir la necesidad de propagar el trabajo a un espacio extraescolar, esfuerzo que no fue afortunado pues el grupo sólo logró reunirse unas sesiones más y se dispersó, sin embargo como experiencia fue notable.

Es importante señalar que la tercera etapa contempló un proceso de evaluación de la Propuesta que sumada a las valoraciones hechas en todo el trayecto me permiten emitir algunos enunciados conclusivos de la experiencia que representó la *Propuesta para el desarrollo de la competencia en la lengua escrita* y que a continuación expongo:

-El aprendizaje y el desarrollo de la lengua escrita pueden estimularse a través de prácticas adecuadas, dichas prácticas no necesariamente implican la mecanización sino un ejercicio funcional, el trabajo grupal sistemático teniendo como elemento generador las narraciones hechas por los niños representa un recurso significativo.

-Los contenidos curriculares oficiales, no obstante estar inscritos en un enfoque pertinente requieren, al llevarse a las aulas, de mayor adecuación y especificidad, sobre todo si tenemos en cuenta la influencia del contexto específico del aprendizaje.

-Toda acción de cambio en la escuela puede ser introducida desde un nivel microeducativo, pero ésta exige la participación directa de los involucrados en el contrato escolar, las propuestas pedagógicas pueden constituirse en una opción alternativa.

-La aplicación de esta Propuesta no significa la solución definitiva a la problemática del desarrollo funcional de la lengua escrita en la escuela primaria, su desarrollo es gradual por su carácter dinámico, por tanto, es imposible pensar en un nivel definitivo de desarrollo, no obstante la Propuesta logra el propósito primordial de promover la competencia en la lengua escrita de los alumnos de este ciclo educativo.

-Toda propuesta requiere de seguimiento, es este uno de los puntos no atendidos en esta experiencia, debido básicamente a que por ser este el ciclo terminal de la educación primaria buen número de alumnos participantes egresaron simultáneamente de la escuela, tendrán que valorarse otros mecanismos de seguimiento para validarla.

Los resultados y la metodología de esta Propuesta no pueden ser considerados como absolutos, si bien es cierto resultó efectiva en un contexto específico en otro distinto puede no ser así, sin embargo, queda abierta como estrategia hipotética que puede implicar una gama de posibilidades en el aula.

Cuauhtémoc Peña Vásquez

Febrero, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

Bleger, José. *Temas de psicología (Entrevista y Grupos)*. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires. 1977.

Busquets, Ma. Dolores. "Aprender de la realidad". En: Moreno, Monserrat, et al. *La pedagogía operatoria*. Edit. LAIA. Barcelona. 1983.

Cambourne, Brian. "Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir". En: *Cero en conducta*. Revista. México. Año 7. Num. 29-30. Enero-Abril 1992.

Carrasco, Alma. *Desarrollar el lenguaje en los últimos grados de la escuela primaria*. Tesis de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla. 1997.

Cirigliano, Gustavo. "Dinámica de grupo". En: Molina, Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. Antología. Ediciones EL Caballito. SEP. México. 1985.

Coll, César. "Constructuivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?". En: UPN. *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Antología. México. 1995.

CONALTE-SEP. *Práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en educación básica*. México. 1985.

Dirección General de Educación Especial. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura*. SEP-OEA. México. 1986.

Entretextos. Suplemento cultural quincenal del periódico *Noticias*. Año 1. No. 4. 30 de abril de 1999. Oaxaca.

Gimeno Sacristán, José. "El curriculum moldeado por los profesores". En: UPN-SEP. *Análisis de la Práctica Docente Propia*. Antología Básica. México. 1994.

Gimeno Sacristán, José. "Profesionalización docente y cambio educativo". En: Alliaud, Andrea. Compilación. *Maestros, formación práctica y transformación escolar*. Mino y Dávila Edit. Buenos Aires, Argentina.

Grau, Xesca. "Aprender siguiendo a Piaget". En: Moreno, Monserrat, et al. *La pedagogía operatoria*. Edit. LAIA. Barcelona. 1983.

Lavinowicz, Ed. *Introducción a Piaget*. Edit. Addison-Iberoamericana. USA. 1987.

Lomas, Carlos. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Edit. Paidós. Barcelona. 1997.

Martínez Vásquez, Víctor Raúl. "¿Acceso a la educación?". En: *Huaxyácac*. Revista de educación. No.1. IEEPO. Oaxaca. Sep-Dic. 1993.

Mendoza, Telésforo. *Monografía de Huajuapán*. Ed. de autor. Oaxaca. 1975.

Morán Oviedo, Porfirio. "Propuestas de elaboración de programas de estudio". En: *Planificación de las actividades docentes*. Antología. UPN-SEP. México. 1986.

Morillo M. y Martínez I. *Aprendizaje de la lengua en el ciclo medio*. Edit. NARCEA. Madrid. 1984.

PANAEE. *Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa*. Tríptico. México. 1982.

Prato, Norma. *Abordaje de la Lectura y la Escritura desde una perspectiva psicolingüística*. Edit. Guadalupe. Buenos Aires. 1990.

Ruiz Larraguivel, Estela. "Reflexiones en torno a la teorías del aprendizaje". En: UPN. *Teorías del Aprendizaje*. México. 1987.

Santoyo, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En: UPN. *Lecturas de apoyo del seminario los grupos operativos*. Comp. Oaxaca. 1994.

SEP. *Libro para el maestro*. Educación secundaria. México. 1996.

SEP. *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. México. 1992.

UPN-SEP. *Análisis Curricular de la Educación Primaria*. México.1994.

Woolfolk, Anita. “Una teoría global sobre el pensamiento.La obra de Piage”. En: UPN. *Teorías del aprendizaje*. México. 1987.

Zarzar Charur, Carlos. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”. En: *Perfiles Educativos*.Revista. No.9. Año 2.CISE-UNAM. México.1980.

ANEXOS

La lluvia se ha asomado de nuevo, después de tantos meses con resolana y polvo. En el pueblo ya la esperábamos impacientes. La tierra sedienta crepita a las primeras gotas. Se me llenan los ojos, la nariz y el alma de frescura. La tarde se viste toda de gris; las nubes gordas brotan detrás de las lomas y se amontonan en el cielo, se dejan caer.

Pequeñas corrientes arrastran de los tejados manojos de hojas muertas, crías de cuijes y ratones tiernos. Espesa el agua chorrea por las paredes de adobe desnudo y, al chocar en la tierra, hace espuma y va formando pequeñas acequias.

Llueve y sigue lloviendo. Se mira la luz de un rayo, después, un trueno cimbra la casa.

Siento miedo por la pochota. Papá dijo una vez que llama a los rayos, y cualquier día, uno podría partirla. Me preocupa. ¿Dónde voy a jugar entonces? No va a dar sombra para echarle a las canicas...Ni soltará flores, ni dará huevitos. Seguramente ya no montaré en sus raíces. Lo siento también por los pájaros y las lechuzas, por las mariposas.

A cada trueno, me acerco a la ventana y miro: todavía sigue allí, igual de pachona.

Mi tío Ezequiel aparece de pronto. Aunque viste sólo pantalones viene hecho una sopa. Trae el pecho todo rayado por las ortigas, los pies embarrados y una reata al hombro. Dice que en el monte una vaca no puede parir y que alguien debe ir con él para que la ayuden. Cuando oigo eso el corazón me da tumbos: ya me hago en el monte, y con este aguacero, sería lo mejor que podría pasarme. Pero ni siquiera voltean a verme.

La abuela se queda pensando y después dice: Pues ve a buscar a Efrén; que yo se lo pido por favor.

Él acepta con un movimiento de cabeza y se lanza nuevamente a la lluvia. Se escucha el chapaleo de sus primeros saltos y pronto desaparece.

La abuela me reprende por asomarme tanto a la ventana y ordena que cierre. Yo, al momento junto las hojas y pongo el cerrojo. A ella no se le replica, menos cuando está preocupada. Veo que camina hacia la cocina, regresa con una bombilla y una cruz de palma bendita. Ensarta la cruz tras de la puerta y enciende la bombilla, es como si de pronto dejara de llover.

Hasta después, mucho después, un trueno muy fuerte hace caer algunos trastos mal puestos y cae polvo de las vigas. Abrazo a la abuela. Afuera hay alboroto de animales y se escucha como cuando un remolino. Ella dice: Cayó cerquita. Y yo: ¡Seguro en la pochota!

Cuauhtémoc Peña

La tarde se ha tendido al sol del paisaje, árido y opaco. Las cigarras poco a poco van callando su canto cuya agudeza penetra al viento que baja del cerro Yucunitzá. El mismo viento se lleva el vaho, sacude las pajuelas y arrastra las hojas secas de los arbustos.

De algún lugar surge una manada de ovejas y cabras; las ovejas son rubias, las cabras cenizas. Atrás de la hecatombe camina penosamente un varón viejo, doblado por los años y el hato de abrojos que carga a la espalda; en su diestra, a modo de callado una larga vara de jarilla. Todavía más atrás, como rodando con las mismas piedras del collado avanza raudo un chiquillo que cubre su piel, casi del mismo color de la tierra, con raídas ropas, sucias.

La manada conoce bien el camino, aún es largo pero menos sinuoso pues ahora ha entrado a la cuenca de un arroyo seco donde el polvo se levanta más; a las márgenes se erigen las ramas lloronas de los casahuates con sus flores blancas. Los machos levantan altivos la cabeza persiguen a la hembra y la montan, los críos también van sobre ellas quienes resisten los duros embates abiertas a cuatro patas, sólo rumian.

El viejo, pese a las cortinas en sus párpados, mira por una vez más el sol. Como que mesura el camino y lo que queda a la tarde. Después zisca a los animales, aunque su intento es vano porque éstos lo han dejado bastante atrás. Le grita también al niño, que obediente apura a sus cortas piernas, pero antes ha recogido un corderillo que bala por sentirse lejos de la manada, sosteniéndolo con sus brazos lo acurruca entre su pecho.

El sol desaparece en las crestas más altas. Todo alrededor de pronto se convierte umbra. Los rostros se vuelven más morenos. El niño para entonces ya no le encuentra acomodado a su carga, en la espalda, en los hombros, es agobiante. El rancho se empieza a divisar, sólo unas cuantas casas en una loma larga.

Al fin han llegado. La manada entra sola al corral de xoconostles secos. Es un tumulto, se cornean, se empujan. Aparece una mujer de cuerpo cansino y vestido multicolor, lleva en cada brazo una cubeta de zinc, los animales se aglomeran en torno a

ella, lucha para lograr descansar las cubetas, apenas lo hace y los animales ya están bebiendo el agua turbia. Poco después también se acerca el viejo, trae una bandejilla de sal, se abre paso para llegar hasta una laja ancha, allí esparce la sal, algunos animales se dan cuenta y van a lamerla. Saciada la sed, comienzan a echarse y a rumiar. La bóveda del cielo tiene ese tono gris que precede a las noche calurosas de primavera, un resplandor anuncia a la luna y los luceros comienzan a salpicar.

El niño en tanto, juega con un calabacito de chicalotillo seco, lo lanza al aire y canta, las semillas en su interior resuenan, se esmera a capearlo con el hueco de sus manos. Va de aquí para allá, a donde quiera llevarlo el chicalotillo; el patio, entre la casa de barro y el corral, apenas y le alcanza para no perderlo. De pronto, una bola de luz pequeña y rauda raya el cielo, pasa tan cerca que pareciera que el calabacito en lo más alto la topara y después fuera a caer atrasito de la casa, en el terrero de los chamizos. En tierra también cae su juguete, se estrella y brincan las semillas. Yucuquimi emocionado le grita al viejo que en ese momento apila los abrojos contra una pared desnuda que enseña los carrizos, al tiempo que señala el lugar donde cayó dice:

-¡Viste! ¡Viste! Vino del cielo.

-Caca de lucero.-Responde parco el viejo, levantando la mirada.

A medio patio, desbordado no encuentra qué hacer. No deja de buscar en lo alto, espera algo más. Habla de nuevo al viejo con la misma emoción, pero él ya no lo escucha porque ha entrado a la casa.

La casa tiene el piso de tierra y las paredes blanqueadas con caliche, una cocinilla y una sala más amplia, por todos lados hay cajas de cartón y trastos renegridos por el hollín. Una vela se ha encendido sobre una mesa achaparrada y la mujer en el brasero sopla a una llama que empieza a crecer.

Yucuquimi todavía permanece afuera, extático, sólo mirando para el terrero. Los grillos cantan escondidos entre las piedras. La luna es más grande que en otros días. Él tiene la seguridad que aquella estrella está titilando entre los chamizos, quemándolos; azul, roja, blanca, amarilla. Se escucha en eso una voz aguda desde la casa, es la mujer:

-Yucu... Yucu. -Él no responde; sus ojos son otras dos estrellas, fúlgidos y perdidos en el infinito.

El anciano se ha acercado al quicio de la puerta, con el resplandor de la vela a su espalda parece aún más escuálido. Ahora él llama al niño, con una voz imperativa. Camina hacia la casa.

Yucuquimi ha ocupado su lugar en una tarimita, sostiene entre sus manos un tazón de peltre, distraído da pequeños sorbos y muerde una tortilla. Al lado, en otra tarima, también callado se encuentra el viejo. Sin querer su vista va a dar con la hornilla, donde la vieja atiza la lumbre. Ahí queda, pensando. Ve consumirse los leños, volverse tizones y después un montón de brasas; azules, rojas, blancas, amarillas. Finalmente la vieja deja caer agua de un balde, las brasas chirrian y un humo ralo inunda la casa.

Los dos viejos salen al patio. Yucuquimi los sigue pero se queda en el umbral; ellos se pierden un momento en la oscuridad. El niño se asoma al cielo, está tapizado de estrellas, como nunca antes. Se pregunta si seguirá aquella en el terrero, si caerían algunas otras. Piensa que debe ir, puede hacerlo en ese instante. Pero la vieja ya vuelve, le ordena que entre, él dice que esperará al abuelo. Aún tiene oportunidad, comienza a caminar, ha atravesado el patio. Basta con mirar de lejos; el terrero, allí debe estar. "Yuco", grita el viejo desde el corral; ha ido a darle una vista a los animales, le dice que regrese a la casa; él estira el cuello por si logra ver algo. Nada. Obedece.

Ya la vieja ha tendido un petate ancho y dos cobijas. El viejo cierra y pone una tranca a la puerta.

-Nos hacen harta falta los perros. -Dice al tiempo que se acuesta.

-Ya me dijo la comadre que nomás que abran bien los ojos me regala dos tiernos. -Contesta la mujer.

-Pa que los enyerben de nuevo- Responde y se arropa.

La vieja espera que el niño también se acomode y después camina con vela en mano hacia al petate. Apaga la flama.

Yucuquimi ha despertado a eso de la medianoche; los viejos duermen. Tiene la idea e desde que se acostó. Ahora puede hacerlo. Con sigilo se levanta, sus ojos están acostumbrados a la oscuridad; destranca la puerta, sólo la abre un poco, lo suficiente para trasponerla. Se encamina rápido al terrero, llovizna luz de luna y huele a estrella.

Él sabía que allí estaba, el resplandor es mayor de lo que creía; cómo no lo vieron sus abuelos. Los chamizos se han vuelto de vidrio, igual las piedras. No teme, es preciso acercarse. El olor a estrella es más fuerte; la lluvia de luz aprieta, escurre por sus cabellos y va empapando sus ropas, la siente en la piel, es cálida y liviana.

Es copiosa la lluvia, la luz empieza a encharcarse en el terrero. Resulta difícil caminar, el terrero está inundado. Sigue con la búsqueda aunque por ningún lado logra verla. La luz aprieta. Sobre los chamizos comienza a caer algo. ¡Granizos! Canicas de luz que sacuden las ramas y hacen caer finas gotas destellantes. En su cabeza rebotan los granizos de luz, salpican al suelo. Aquello se ha vuelto una verdadera granizada. Luz por todas partes; roja, azul, blanca, amarilla. Es imposible continuar buscando. Decide volver a la casa, afortunadamente no está lejos. Corre; con sus manos se protege la cabeza.

Al fin llega. Le parece raro que con esa tormenta los abuelos no hayan despertado, ellos siguen durmiendo. No le queda otra cosa que volver al petate. Lástima, hay tanta luz afuera. Se sacude los cabellos y la ropa, pues al acercarse a la abuela podría darse cuenta que estuvo afuera. Se acomoda a un lado de la vieja, no se arropa, aún siente la luz tibia en el cuerpo.

Los granizos todavía caen con fuerza en el techo y escucha los chorros de luz que corren por las tejas y caen al suelo. Hasta entonces recuerda los animales en el corral, cómo la estarán pasando con tanta claridad, habrá que verlos mañana, habrá que ver el campo, habrá que buscar la estrella. Pensando eso duerme otra vez.

Cuauhtémoc Peña

Era un trompo lindo: barnizado, cabeza grande, cinturones de arcoiris y punta plateada. Me lo compró mamá en la plaza junto con un cordón de seda.

No miento si digo que la primera noche lo dejé bajo la almohada y soñé que podía bailarlo como nadie: en una corcholata, en la uña, hacerlo zumbiar y dormir. ¡Ah! Y también echar *gallos* con él.

Lo empecé a llevar a diario a la escuela, aunque sin sacarlo del morral. Pero sentía el bulto apretando mis libros y mis cuadernos.

Mi escuela, la más vieja del puerto, estaba a sólo unos metros del acantilado, muy cerca del faro; de allí no se escapaba la vista ningún barco, ni las lanchas de los pescadores, menos las faenas de los pelícanos. Había también la que llamaban *la boca del diablo*, donde el mar se estrellaba bravo sobre las murallas de rocas y ya se había tragado la mitad de algunos salones. El director castigaba fuerte cuando alguien se acercaba allí: mínimo diez reatazos en el lomo o una hora saludando a la bandera, sin moverse.

A mis diez años, no había probado nada tan exquisito como aquellos raspados de tamarindo, por eso a la hora del descanso compraba uno de a tostón y me iba a hacerle rueda a los *buenos* del trompo. Claro, ninguno de ellos tenía un trompo más reluciente que el mío, aunque sí con puntas muy afiladas y brillantes, como debía ser para jugar a los *gallos*.

Todo comenzaba cuando se desafiaban las parejas. Uno de ellos lentamente enrollaba el trompo con un cordel tan sucio como sus ropas, lo ajustaba a la cabecita, se hacía un nudo en el pulgar, tomaba impulso y soltaba un chicotazo que convertía el trompo en centella zumbadora que luego bailaba a tal velocidad como si se hubiera detenido sobre un punto del suelo, sólo sabíamos que seguían bailando por el polvito que levantaba. Así hasta que empezaba a perder fuerza, lento, más lento, hasta dar tumbos y rodar vencido. Quedaba allí entonces a merced del adversario, quien con destreza repetía el rito: tensaba el brazo, afinaba la puntería y con furia lanzaba el proyectil, trompo contra trompo. Si había

suerte, la punta de éste dañaba inmisericorde al otro inerme; si no, sólo se escuchaba un golpe seco. Así se iban alternando reatazos y piquetes, hasta ver cuál quedaba más cacarizo.

Ese era el juego de los *gallos*; cualquiera que tuviera un trompo y buen cordón podía jugarlo.

Yo tenía sin duda el mejor trompo, el de más colores, sin un solo piquete y con el cordel más blanco y sedoso; pero hasta entonces no lo había sacado a relucir.

Pero un trompo no enseñado, un trompo sin mácula, se me podía convertir al paso de los días de primavera en una gran carga. Cuánto podía dar por verlo bailar tan sólo una vez, dormirse al arrullo de las miradas, picar a un semejante.

Pero eso quizás esa mañana, antes del descanso, me decidí. Escupiendo el miedo, me acerqué a Camilo.

Quién más digno que Camilo para el bautizo, quién con más brazo, quién más bronco, quién resistía con más encono el castigo por acercarse a la *boca del diablo*.

-¡Mira!- le dije al tiempo que sacaba mi tesoro , este es mi trompo y este es mi lazo.

A Camilo le brillaron los ojos, y se le hicieron más grandes al mirarlo entre mis manos; casi me lo arrebató:

-Ta' bien chingón, ñero. Hay que darle el remojo.

No se hizo del rogar a mi propuesta que él lo jugara a la hora del descanso.

Ni él ni yo hicimos otra cosa sobre los pupitres antes del recreo que mirar el trompo y tragar saliva de impaciencia.

Camilo buscó el rival que merecía el estreno. Yo lo seguía cual fiel escudero por el patio de la escuela. ¡Mingo! , ése era el único quien podía darle buen juego a Camilo.

La noticia de que Camilo estrenaría trompo y nana menos que con Mingo cundió rápido. Nunca habíamos visto una rueda tan grande para presenciar unos *gallos*.

Camilo y Mingo, rodeados por la muchedumbre se sentían profesionales, y yo orgulloso de que mi trompo fuera la causa de todo aquel alboroto. Hasta el raspado de tamarindo había olvidado.

Echaron el *disparejo*. Para de malas o de buenas le tocó poner primero a Camilo. Según las reglas se permitía poner el trompo en el centro sin bailarlo o bien, hacerlo bailar y que quedara donde fuera, Camilo escogió lo primero y me pareció una sabia decisión. Él se me acercó para decirme quedito:

-Ahorita pa' qué bailarlo, que tire él.

Por propia mano dejó el trompo en el suelo. De todos modos, fue grato verlo ahí, quietecito, con sus siete colores esperando valiente el primer embate.

Entonces las miradas se clavaron en Mingo, quien previa ensalivada de manos comenzó a enrollar el lazo en su trompo cacarizo. Como era zurdo no tardó mucho. No despegaba las vista del mío. Pasaron unos segundos silenciosos, tomó fuerza, y de su brazo chueco salió un chirrionazo que se hizo nada en el aire. Sólo se escuchó un zumbido y después un golpe como de hacha.

Todos los pares de ojos infantiles se clavaron en el suelo. Miraban dos trozos de madera en forma de corazón que por una cara tenían los colores del arcoiris.

Hubo admiración, lamentos hipócritas y sonrisas, una burlona de Mingo, quien recogió luego su trompo cacarizo. Camilo, cabizbajo, levantó los dos pedazos de trompo, y sin mirarme dijo:

-*Tate*, mañana saco mi gallito y le pongo en la madre a ese pinche.

Tomé los dos pedazos para unirlos, y miré: aún era bello aunque con una rayita fina que lo atravesaba y un piquete negro en el mero bule. Regresé al salón y lo guardé en el morral. Ahora eran dos bultitos entre los libros.

El camino a casa era largo y caliente. Había que andar por toda la playa cerquita de las olas, pisar espuma y perseguir cangrejos. Esto, cuando de buenas; ese día sólo miré los

pelícanos clavándose en el agua y quise inventar una historia de gaviotas para no pensar en lo de mi trompo. Pero nada me vino a la cabeza.

Sin darme cuenta, estaba ya en el patio de icacos de la casa. mamá me recibió como siempre, no reparó en mi humor, pues quién no se podría asó con esos calorones de abril.

-Lávate las manos y vente a comer- dijo ella.

-Todavía no tengo hambre- respondí, y seguí caminando.

A escondidas, saqué los dos pedazos de trompo y los guardé hasta el fondo del ropero, junto a los recuerdos apolillados de la abuela. Esta noche también soñé con mi trompo.

Cuauhtémoc Peña