



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN
DOCENTE
EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA.

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO
DE
MAESTRA EN DESARROLLO
EDUCATIVO
LÍNEA: DIDÁCTICA DE LA
LENGUA

P R E S E N T A:
GABRIELA AÑORVE REBOLLAR

DIRECTORA DE TESIS: DRA. YOLANDA DE LA GARZA DE LARA.

MÉXICO, D .F.

DICIEMBRE, 2006

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	6
CAPÍTULO I	10
Orientación teórica y metodológica	
1.1 Descripción metodológica	10
1.2 Marco teórico	15
1.2.1 La didáctica de la lengua	16
1.2.2 La formación docente	27
CAPÍTULO II	
Combinamos los sonidos de cada una de las letras con las vocales. Es como estamos enseñando. La enseñanza de la lecto-escritura y las prácticas docentes	36
2.1 ¡Por equipos es más complicado!...Formas de organización del grupo	36
2.1.1 Patrones de interacción	38
2.1.2 Secuencia tripartita IRE	39
2.2 La propuesta pedagógica del Libro para el maestro y la práctica docente	51
2.2.1 <i>Los músicos de Bremen...</i> Contraste entre la propuesta didáctica y la práctica docente	56
2.2.2 ¡Voy tomando de todo un poquito!.. Constantes en la práctica docente	69

2.2.3. ¡Fui tomando de donde se me ocurría!.. Patrones de enseñanza	85
CAPITULO III Pero en realidad ¿y la enseñanza dónde quedó?..La formación docente y sus implicaciones en la didáctica de lengua	90
3.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria	90
3.2 La práctica como espacio de construcción de saberes docentes	108
3.2.1 La organización de la enseñanza en la fase preactiva y la estructuración de los saberes profesionales y curriculares	108
3.2.2 La reflexión sobre la práctica, la reintencionalización de la misma y su vinculación con la construcción de los saberes docentes	115
3.2.3 Práctica educativas arraigadas y se su relación con los saberes docentes	121
3.2.3.1 Uso recurrente del modelo IRE	121
3.2.3.2 Utilización de elementos de métodos de marcha sintética para la enseñanza de la lectura y escritura	123
3.2.3.3 Preocupación por los aspectos formales de la lectura y la escritura	125
Conclusiones	129
Fuentes consultadas	134
Anexo: <i>“Los músicos de Bremen”</i>	I

El docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas, sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente.

Ma. Cristina Davini

INTRODUCCIÓN

En 1993 los planes y programas de educación primaria fueron modificados; particularmente, en la asignatura de Español, la propuesta para la enseñanza del lenguaje adquirió una nueva perspectiva, ya no se pretendía que el alumno fuese formado como un pequeño lingüista, es decir, ya no examinaría, ni descubriría más las leyes de la lengua; ahora sería un hablante, un lector y un escritor competente. En el plano de la enseñanza de la lectura y escritura también cambió el panorama, el niño ya no debía adquirir el lenguaje en forma fragmentada y sin sentido; ahora la enseñanza debía de ser global y respetando los procesos de aprendizaje de cada alumno.

Los propósitos de la enseñanza del español cambiaron, y con ellos, también la función del maestro: Desde esta nueva perspectiva, el maestro ya no debe limitarse a dar clases, sino a coordinar y elaborar estrategias didácticas que motiven a los niños a establecer actos comunicativos, orales y escritos.

A partir de las innovaciones en los enfoques teórico-metodológicos de las distintas asignaturas de la educación primaria, en 1997 los planes y programas de educación normal también fueron modificados con el propósito de que los futuros maestros se formen con una nueva visión de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, para la enseñanza del español, se estableció como propósito central el desarrollo simultáneo de las competencias comunicativa y didáctica de los futuros docentes.

Con esta reestructuración del currículo formal se abrió la posibilidad de estudiar qué está pasando en el currículo real y cómo estas reformas han transformado la formación inicial.

Por su contenido, el presente documento cobra importancia en el terreno investigativo, pues pocos trabajos han dado cuenta de los factores y

condiciones que determinan la prevalencia de prácticas docentes tradicionales en la enseñanza del español y, sobre todo, de las condiciones en las que se desarrolla la didáctica del español en la formación docente, específicamente en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Es en esta línea de indagación que se ubica la investigación aquí reportada, la cual estableció, como propósitos:

- Identificar los tipos de saber que configuran la práctica docente, en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, de una estudiante en último año de su formación inicial
- Caracterizar los saberes que la estudiante ha construido en la escuela normal como resultado de las prácticas curriculares de ésta.
- Establecer la distancia que se genera entre el enfoque metodológico propuesto para la enseñanza del español y las prácticas de enseñanza que evidencia la maestra en formación.

El presente documento está estructurado en tres capítulos: El capítulo I está constituido por dos partes: en la primera se describen las cuatro fases de la investigación y el planteamiento metodológico, explicando que se trata de una investigación de corte etnográfico, centrada en un estudio de caso de una profesora en formación, quien desarrolla su práctica docente en un grupo de primer grado; en la segunda se aborda el marco teórico que sustenta las dos líneas de investigación: la didáctica de la lengua y la formación docente. Particularmente, en el apartado sobre la didáctica de la lengua se explica el enfoque sobre la enseñanza del español, describiendo los cuatro componentes que constituyen el mismo y se hace una breve referencia a las investigaciones de la psico-sociogénesis. En el apartado sobre la formación de maestros se consideran tres referentes teóricos: los modelos de formación docente, la docencia reflexiva y los saberes docentes.

En el capítulo II se presenta el primer análisis de datos, concretamente centrado en la didáctica de la lengua, sustentado en dos categorías analíticas:

-Las formas de organización del grupo, con el propósito de conocer cuál es el modelo de discurso escolar que promueve la maestra.

-La relación entre la propuesta pedagógica del Libro para el Maestro y la práctica docente de la maestra. En este espacio se contrastan las actividades que realiza la profesora con la propuesta del Libro para el Maestro, ya que lo que evidencian las actividades realizadas por la docente es su concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En el capítulo III se aborda un segundo ámbito de análisis, en este caso dirigido a la formación de maestros y la construcción de los saberes docentes. En un primer apartado se hace una descripción sobre el actual plan de estudios de la Licenciatura de Educación Primaria y en un segundo apartado, y partiendo de este referente, se analiza la práctica de la futura profesora y cómo ésta evidencia los saberes docentes construidos en la formación, con base en tres categorías de análisis:

- La organización de la enseñanza en la fase preactiva: se analiza cómo la maestra planifica sus sesiones y los saberes docentes que pone en juego al realizar sus planes de clases.
- La reflexión sobre la práctica, la reintencionalización de la misma y su vinculación con la construcción de los saberes docentes: se explica cómo se trabaja la reflexión de la práctica en la formación docente y sus implicaciones en la construcción de los saberes.
- Prácticas educativas arraigadas: se comenta la importancia de cuestionar la reproducción de rutinas de enseñanza que se transmiten de generación en generación como saberes indiscutibles.

Esta investigación pretende abrir la puerta hacia la construcción de un conocimiento sobre el impacto que la formación docente tiene en los futuros maestros en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, volviendo la mirada hacia los saberes docentes en los que la formación inicial tiene un papel fundamental, con la finalidad de tratar de impulsar cambios en la formación del profesorado, en cuanto la enseñanza de la lectura y la escritura, que impacten en su quehacer docente.

CAPÍTULO I

Orientación teórica y metodológica

El presente proyecto de investigación es un estudio de caso que centra su objeto de estudio, desde una perspectiva etnográfica, en los procesos y las prácticas de la enseñanza del español, enfocadas a la enseñanza de la lectura y la escritura, que se desarrollan durante el último año de la formación inicial de los estudiantes normalistas, constituidos fundamentalmente por prácticas socializadas y socializadoras, y que, por efecto de diversos factores subjetivos e intersubjetivos (modelos docentes, contextos institucionales de la escuela normal y la primaria, historia escolar, creencias, etc.), los alumnos normalistas las traducen en prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria; es decir, este proyecto intenta analizar la distancia o cercanía que se genera entre la propuesta curricular y las prácticas reales en el aula de la escuela primaria, en relación con la lectura y la escritura. Así las preguntas de investigación planteadas en torno a este estudio son:

- ¿Cómo las prácticas docentes evidencian los saberes construidos en el trayecto de la formación?
- ¿Cómo los saberes configuran las prácticas docentes en construcción?
- ¿Cómo las prácticas de enseñanza juegan un papel en la construcción de dichos saberes?

1.1 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Siendo esta investigación, un estudio de caso, desde una perspectiva etnográfica, como ya se ha mencionado, la metodología se estructuró en cuatro fases (Bertely, 2000):

Primera fase:

1. Se establecieron las dimensiones intervinientes y de interés: planes y programas de la Licenciatura en Educación Primaria; Propuesta curricular para la enseñanza de la lectura y la escritura; y el contexto escolar en el que se inscribió la práctica docente de una maestra en formación.
2. Se eligió a una maestra en formación, cursando los semestres séptimo y octavo, cuya práctica docente se desarrolló en el primer grado de la escuela primaria.
3. Se realizaron registros de observación en la escuela primaria en tres momentos: enero, marzo y mayo del 2005
4. Se realizaron entrevistas abiertas a dos actores, en particular:
 - a) a la maestra en formación
 - b) a la profesora de la primaria que fungió como tutora
5. Se hicieron lecturas teóricas para profundizar y problematizar el campo de estudio.

Segunda fase

1. Se realizó el primer análisis de la información con base en las entrevistas y los registros de observación (subrayando, preguntando, conjeturando y triangulando), derivándose las siguientes actividades y consideraciones:
 - a. Clasificación de los eventos de lectura, escritura y expresión oral en cada una las observaciones, con la finalidad de identificar los elementos que constituían la estructura de la clase; de esta forma se realizó un cuadro que muestra dicha estructura:

OBSERVACIÓN		ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES		
LECCIÓN: RUFINA LA BURRA				
UNO	JUEGO	Pregunta-respuesta	Trabajo en libro (preguntas-respuesta)	Trabajo en libro (revisión)
DOS	JUEGO	Pregunta-respuesta	Trabajo en libro (preguntas-respuesta)	Trabajo en libro (revisión)
TRES	JUEGO	Pregunta-respuesta	Trabajo en libro (preguntas-respuesta)	Trabajo en libro (revisión)
TALLER: DULCES, CANCIONES ¿Y POR QUÉ NO LECTURA?				
CUATRO	CANCION	Lectura de imágenes (pregunta-repuesta)		
CINCO	CANCION	Audición de lectura (lee la maestra) (pregunta-repuesta)	Organización de la Feria del Libro	
SEIS	CANCION	Audición de lectura (lee la maestra) (pregunta-repuesta)	Narran lo recordado de los cuentos escuchados	Dibujo
LECCIÓN: LOS MÚSICOS DE BREMEN				
SIETE		Audición de lectura (leen niños y maestra) (pregunta-repuesta)	Trabajo en libro (preguntas-respuesta)	Trabajo en libro (revisión)
OCHO		Audición de lectura (lee la maestra) (pregunta-repuesta)	Trabajo en libro (preguntas-respuesta)	Trabajo en libro (revisión)

Como se verá más adelante, se observa que las tres primeras sesiones tienen la misma lógica (se inicia la clase con un juego, después se cuestiona a los niños, luego se contesta el libro y al finalizar se califica el ejercicio); las tres subsecuentes comparten ciertas actividades (la canción al inicio de la actividad y la lectura en voz alta con cuestionamientos por parte de la maestra sobre la lectura). Las dos últimas sesiones retoman actividades de los dos bloques anteriores (la lectura por parte de la maestra con preguntas sobre el texto y el trabajo en el libro con su respectiva calificación)

- b) Descripción general de la clase, con el propósito de encontrar la vinculación entre cada uno de los eventos que la constituían.
- c) Análisis de cada uno de los eventos que conforman las clases; en las sesiones en las que se trabajó con el libro de actividades, se comparó la propuesta del Libro para el Maestro con lo sucedido en clase, ya que

la docente observada comentó que realizó las planeaciones de sus clases con base en la propuesta pedagógica de dicho libro.

2. Paralelamente a lo anterior, se retomaron partes de las entrevistas en las que la maestra en formación explicó los porqués de su práctica, elemento que contribuyó a identificar sus saberes docentes.
3. Se realizaron lecturas teóricas que apoyaron la profundización y problematización del campo
4. Se construyeron las categorías de análisis clasificando por "temas" los conjuntos de preguntas y conjeturas:
 - Formas de organización del grupo
 - La propuesta pedagógica del libro del maestro y la práctica docente

Tercera fase

1. Se realizó el segundo análisis de la información, con base en el documento recepcional de la docente observada, en entrevistas y registros de clase, y en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria, considerando particularmente el perfil de egreso, y los programas de las asignaturas Español y su enseñanza I y II, y Seminario de análisis del trabajo docente I y II.

En particular, y con base en la clasificación de saberes docentes de Tardif (2000) —explicados más adelante—, se organizó la información del Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria en el siguiente cuadro, analizando con profundidad cada bloque, reclasificándolo de acuerdo con las unidades de análisis y triangulando lo obtenido con los conceptos derivados de las lecturas realizadas.

<p>SABERES DOCENTES</p> <p>PELEP</p>	<p>DISCIPLINARIOS</p> <p>(contenidos)</p>	<p>CURRICULARES</p> <p>(Programas escolares y enfoques de la enseñanza)</p>	<p>PROFESIONALES</p> <p>(Adquiridos en la institución de formación docente como concepciones provenientes de la práctica)</p>	<p>EXPERIENCIALES</p> <p>(Experiencia individual y colectiva. Saber hacer)</p>
<p>Perfil docente</p>	<p>Dominio de los contenidos</p>	<p>Dominio de los contenidos de enseñanza</p>	<p>Competencia didáctica</p>	
<p>Seminario de Análisis del trabajo docente</p>	<p>Dominio y manejo de los contenidos de enseñanza</p>	<p>*Planificación y evaluación de la enseñanza</p> <p>*Uso de estrategias de enseñanza y evaluación</p>	<p>*Mejoramiento continuo de las competencias profesionales</p> <p>* La reflexión sobre la práctica docente como actividad permanente.</p> <p>*Análisis de la planeación y diseño de estrategias didácticas</p>	<p>*Análisis de las experiencias</p> <p>*Reconstrucción consciente de las acciones</p>
<p>Español y su Enseñanza</p>	<p>*Analizar los contenidos referentes al lenguaje</p> <p>*Explicar el carácter de la lengua como herramienta para la comunicación</p>	<p>*Conocer los propósitos y contenidos establecidos en el Plan y Programas de Educación Primaria.</p> <p>*Ampliar conocimientos sobre el enfoque para la enseñanza del Español</p>	<p>* Diseño de estrategias didácticas con base en los conocimientos adquiridos durante los cursos para llevarlas a la práctica, los resultados obtenidos de la experiencia serán analizados.</p> <p>*Identificación de habilidades y actitudes que se deben optimizar para mejorar la práctica</p> <p>*Analizar desde una perspectiva pedagógica los materiales de la SEP</p> <p>*Análisis de los usos escolares de la lengua</p>	<p>* Iniciarse en la práctica frente a grupo.</p> <p>*Llevar a la práctica secuencias didácticas con base en los propósitos de los programas de estudio</p>

2. Se construyeron las categorías de análisis, clasificando por "temas" los conjuntos de preguntas y conjeturas:
 - La organización de la enseñanza en la fase preactiva
 - La reflexión sobre la práctica, la reintencionalización de la misma y su vinculación con la construcción de los saberes docentes
 - Prácticas educativas arraigadas
3. Se realizaron lecturas teóricas que apoyaron la profundización y problematización del campo

Cuarta fase

1. Se realizaron lecturas teóricas que apoyaron la profundización en las categorías de análisis
2. Paralelamente, se redactaron los avances para estructurar el reporte final de investigación¹

1.2 MARCO TEÓRICO

El sustento teórico de este proyecto abarca dos líneas de estudio: por un lado, la didáctica de la lengua, específicamente la enseñanza de la lectura y la escritura; y, por otro, la formación docente. Cabe hacer notar que estas líneas no van separadas ya que la enseñanza del español está presente en la formación docente. En un primer momento se retoman los referentes teóricos de la didáctica de la lengua y de las investigaciones de la psico-sociogénesis, puesto que éstos fueron el referente en el análisis enfocado a la enseñanza de la lectura y la escritura; y en un segundo momento se consideran aspectos teóricos relativos al terreno de la formación docente.

¹ La metodología se dividió en fases para una mejor explicación, sin embargo el desarrollo de las mismas no fue lineal, sino interrelacionado.

1.2.1 La didáctica de la lengua*

En los últimos años la investigación didáctica sobre la enseñanza de la lengua ha mostrado, en el diseño del currículo, un panorama de evolución en las diversas concepciones de la enseñanza del lenguaje. En la actualidad los nuevos paradigmas para la enseñanza del español están adscritos al ámbito de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas, los cuales, de acuerdo con Breen (1987):

1. Plantean como objetivo esencial el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos.
2. Conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental o funcional de los usos lingüísticos
3. Conceden importancia fundamental a los procedimientos, con el fin de que los alumnos adquieran no sólo un saber lingüístico sino también, y sobre todo, un *saber hacer cosas con las palabras*
4. Adoptan una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.

Bajo este enfoque, los objetivos en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral; es decir se busca desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

A partir de estas investigaciones y de una evaluación de los resultados de la escolarización en este ámbito, en 1993 se generó una reforma curricular en la educación primaria; en los programas de español se implantó el enfoque comunicativo y funcional, en consecuencia éstos se estructuraron considerando cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria; además, se promovieron, con el nombre de situaciones comunicativas, diversas estrategias didácticas que integraban dichos ejes;

* Cabe aclarar que los referentes teóricos van orientados hacia la didáctica, puesto que esta investigación se encuentra enfocada hacia la enseñanza. No se deja de lado que la enseñanza implica un aprendizaje, pero en este trabajo no se analiza esta implicación.

incluso se estableció la pertinencia de desarrollar algunas de ellas de manera sistemática y permanente, entre las que destacaba una referida a la lectura libre de los materiales del Rincón de lectura. Posteriormente, en 2000, los programas de español se modificaron, sustituyéndose los ejes temáticos por cuatro componentes: lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua, de los cuales se hará una breve descripción:

Lectura

Como señaló Resnick (1991), *durante mucho tiempo leer significó lectura oral y se asumía que el texto había sido comprendido cuando su pronunciación era clara y correcta*. Esta concepción empezó a cambiar a medida que las investigaciones fueron avanzando; en la actualidad la lectura es concebida como un proceso transaccional en el que el significado (Mason, 1989) *no se encuentra ni en el lector, ni e el texto, ocurre en la transacción² entre el lector y el texto*, en este sentido, todo acto lector requiere de habilidades, conocimientos previos, propósitos, intenciones y actitudes. Dentro del contexto escolar, para coadyuvar a la comprensión del texto, los alumnos necesitan aprender estrategias que les ayuden a estructurar los significados de los diferentes tipos de textos a los cuales se deben enfrentar tanto en su vida académica como fuera de ella.

Las investigaciones han identificado diversas estrategias entre las que destacan:³

² Transacción entendida como un procesamiento doble y simultáneo, desde el lector al texto y del texto al lector (Mason 1989).

³ De la Garza, Y. (2001). *Lectura, escritura y formación de docentes*. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México.

- Muestreo: Consiste en la selección de indicadores del texto necesarios para construir el significado. El lector tiene que discriminar algunos datos de la información que está recibiendo y seleccionar los básicos, los cuales le permiten comprender lo que se está leyendo
- Predicción: De acuerdo en sus conocimientos sobre el tema, el lector anticipa lo que va a encontrar en la lectura a medida que la realiza.
- Autocontrol: El lector controla su lectura antes, durante y después de ella, buscando información que responda a sus propósitos lectores; así puede entonces releer, hacer pausas, elaborar inferencias, identificar errores y ambigüedades léxicas.
- Inferencia: Se considera la esencia de la comprensión lectora; con ella el lector completa y complementa la información expuesta en el texto o conecta elementos en su interior. Por medio de las inferencias se cubren “lagunas” de información y se establecen conexiones lógicas entre las ideas.

Para poner en práctica en el aula estas estrategias, los investigadores proponen diversas modalidades de lectura, entre las que resaltan:⁴

- Lectura en voz alta por parte del maestro. El profesor muestra a los estudiantes un buen modelo de lectura, es decir, lee el texto a los alumnos con una entonación y pronunciación adecuadas, de manera que los que escuchan la lectura se interesen en ésta, la comprendan y la disfruten.
- Lectura guiada. La finalidad de esta modalidad es que el maestro intervenga en determinados momentos de la lectura (haciendo preguntas abiertas o sobre el contenido del texto, aclaraciones sobre aspectos que no queden claros, propiciando inferencias o anticipaciones) con el propósito de guiar a los alumnos en su proceso lector. La lectura guiada

⁴ Ídem, p. 9

ofrece la oportunidad de facilitar la comprensión lectora y con esto potenciar el desarrollo de lectores independientes.

- Lectura compartida. Este tipo de lectura tiene como fin el de la puesta en común de opiniones, dudas, comentarios, acuerdos y desacuerdos acerca del contenido del texto. Lo importante es abrir la posibilidad de conversar sobre el texto, es decir, los estudiantes comentan sobre lo que comprendieron del texto y escuchan las interpretaciones de los otros.
- Lectura individual. Da la oportunidad de aplicar las estrategias de lectura (predecir, hacer hipótesis, detectar fallas en la comprensión) de manera independiente, con el fin de permitirle al lector practicar su lectura y adquirir seguridad en sí mismo.

Igualmente son importantes los propósitos que tiene el lector al enfrentarse al texto, porque le permiten situarse ante la lectura; es decir, no se lee del mismo modo cualquier texto, depende del objetivo para el que se lee que se utilizan diversas estrategias lectoras; así, hay diversas finalidades:⁵

- Leer para obtener información precisa
- Leer para seguir las instrucciones
- Leer para obtener información de carácter general
- Leer para aprender
- Leer para revisar un escrito propio
- Leer por placer
- Leer para comunicar un texto a un auditorio
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

Es necesario tener claro que la finalidad de enseñar a los alumnos a leer con distintos propósitos es que con el tiempo ellos sean capaces de proponerse sus objetivos lectores teniendo en cuenta:

⁵ Tomado de Solé Isabel (1995) *Estrategias de Lectura*. Barcelona, Graó p.77

- El tipo de texto que se está leyendo: literario, periodístico, científico, instruccional, epistolar, humorístico, publicitario.
- La estructura externa del texto: títulos, subtítulos, tipografía, imágenes, esquemas, columnas, etc.
- Las marcas discursivas del textos: Había una vez, en un lejano país, el día de ayer, con base en el resultado, a partir del experimento, etc.

El profesor debe desempeñar el rol de mediador entre el proceso de comprensión lectora y el alumno, ya que por un lado tiene que propiciar diversas situaciones en las que las estrategias y las modalidades antes mencionadas se lleven a cabo en todo acto de lectura y por otro crear ambientes en los que las conversaciones sobre el texto estén presentes. Para el fomento de estas conversaciones una de las herramientas fundamentales son las preguntas. Para poder establecer estos ambientes conversacionales sobre el texto, las preguntas realizadas por el maestro no se deben limitar a respuestas textuales, con datos muy específicos o poco trascendentes. Se requiere promover preguntas problematizadoras que favorezcan la interpretación y la reflexión, así como la expresión oral, la discusión colectiva, el desarrollo de las ideas y la argumentación de las mismas.

En este sentido, Cairney (1992) plantea que un enfoque correcto para ayudar a los estudiantes a conversar sobre el texto supone que el maestro:

- Utiliza diversas estrategias para centrar la atención sobre el texto
- Realiza preguntas que estimulan el pensamiento
- Hace más preguntas abiertas que cerradas
- Da oportunidades a los alumnos para que manifiesten sus puntos de vista en situaciones de grupo.
- Estimula el autodescubrimiento

Escritura

Las investigaciones que se han desarrollado a partir de los años setenta sobre el proceso de composición y producción de textos escritos han arrojado hallazgos que reconocen que para escribir satisfactoriamente no es suficiente tener conocimientos de gramática, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos.

En consecuencia, lo importante no es enseñar cómo hacer la versión final de un escrito, sino mostrar todos los pasos intermedios y estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. Al respecto Flower (1985) enlista los pasos a seguir en dicho proceso.

1. Explorar el problema retórico
2. Hacer un plan de trabajo
3. Generar ideas nuevas
4. Organizar las ideas
5. Conocer las necesidades del lector
6. Transformar la prosa de escritor en prosa de lector
7. Repasar el producto y el propósito
8. Evaluar y corregir el escrito
9. Corrección de los conectores y la coherencia

De este modo, el aprendizaje de la escritura no se reduce a la apropiación de los elementos y reglas de la lengua, puesto que su aprendizaje es un proceso permanente en el que se desarrollan:

- Conocimientos para escribir diferentes tipos de textos
- Capacidad para adecuar el lenguaje al contexto de uso
- Estrategias para la producción de textos escritos

En este sentido, el propósito de la enseñanza de la escritura en la escuela es el formar productores de textos escritos coherentes, correctos y adecuados. Para el logro de este propósito se requiere tener presente que la escritura:

- Es un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, así como para organizar y reorganizar el conocimiento.
- Es un medio eficaz para sistematizar, preservar y transmitir el conocimiento social e históricamente producido.

Cuando se entiende de este modo la escritura, la didáctica estará basada en la enseñanza de un conjunto de estrategias lingüísticas y cognitivas que suponen la producción de un texto adecuado y eficaz por parte de los estudiantes. Por lo tanto, en el aula se deben generar situaciones de escritura que propongan la producción de una gran variedad de textos, es decir, mientras los alumnos están produciendo un texto en específico (un relato, un informe, un resumen, etc.) van tomando decisiones y haciéndose diversas preguntas:

- ¿Cómo voy a expresar esta idea para que el futuro lector de este texto la entienda?
- ¿Será suficiente la información o hace falta agregar algo?
- ¿Se entenderá lo que estoy redactando?
- ¿Cómo puedo decir lo mismo sin repetir las mismas palabras?
- ¿Qué signo de puntuación debe ir en esta parte?
- ¿Cómo se escribirá esta palabra?

Así, durante la producción del texto se pueden trabajar tanto las adecuaciones necesarias en función del propósito, el interlocutor y el tema, como los contenidos gramaticales que permitan mejorar la escritura y asegurar la corrección, con el fin de ir enriqueciendo y complejizando cada vez más la tarea de escritura.

Desde este punto de vista, la enseñanza de la escritura no consiste en que el alumno memorice un conjunto de conocimientos sobre la lengua, sino en concebirla como una herramienta comunicativa; en consecuencia, el enfoque pone énfasis en el proceso que realiza el alumno al realizar el texto, no en el producto; con ello se pretende enseñar al alumno a pensar, hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc. Lo importante es que el estudiante aprenda que el lenguaje escrito es un recurso comunicativo que hay que aprender a usarlo y a entender cómo lo usan otros.

Expresión oral

El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua introduce cambios sustanciales en el tratamiento del uso oral, y propone que los alumnos desarrollen sus habilidades en cuanto a la comprensión y producción de textos orales. El propósito es que los estudiantes aprendan a producir discursos verbalizados adecuados a la situación, y a comprender los de otros hablantes. La intervención didáctica en el desarrollo de las habilidades de hablar y escuchar va encaminada a:

- Fomentar situaciones comunicativas en las que los niños se expresen libremente a partir del lenguaje que ellos utilizan.
- Mostrar diferentes formas de expresión (coloquiales y formales) en diversas situaciones sociales.
- Orientar a los estudiantes para que logren expresiones claras, precisas, coherentes y pertinentes en diversas situaciones comunicativas.
- Promover el conocimiento de las características de diversos tipos de discurso y su uso.
- Potenciar la capacidad de manifestar mediante el habla los pensamientos, emociones y experiencias.

- Desarrollar la habilidad de escuchar y comprender las expresiones de sus compañeros, dentro de diversos contextos de interacción.
- Propiciar diversas modalidades de uso de la lengua oral como:
 - La exposición
 - La conferencia
 - La entrevista
 - El debate
 - La asamblea
 - La conversación
 - La narración

Así, pues, el requisito de usar el lenguaje para adquirir competencia verbal es básico: debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar qué se necesita. Por ello, hay que introducir la mayor gama posible de situaciones que impliquen diferentes modalidades de comprensión y expresión. En esta lógica las actividades que se propongan para la enseñanza de la comunicación oral deben ser concretas, rigurosas, interesantes y adecuadamente secuenciadas; además, conviene que tengan, en la medida de lo posible, una dimensión colectiva más que individual. De este modo, si se quiere emplear la comunicación oral como instrumento para apoyar, ampliar y profundizar los aprendizajes, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, se deben seleccionar cuidadosamente los contenidos que se van a trabajar y el momento de tratarlos.

Reflexión sobre la lengua

El enfoque de enseñanza sugerido por los planes y programas al incluir el componente de Reflexión sobre la lengua tiene el propósito de cambiar una forma memorística y repetitiva de la enseñanza de la lengua por otra en la cual se practique realmente una comunicación oral y escrita en el aula (SEP, 1994)

La propuesta de aprender acerca de la lengua a través de la reflexión se basa en las siguientes ideas (SEP, 1994):

- Cualquier hablante del español, por solo serlo, tiene un conocimiento intuitivo de la estructura de su lengua
- Este conocimiento debe hacerse consciente si se quiere pasar a niveles superiores del dominio del idioma
- La conciencia lingüística no surge del aprendizaje de reglas y excepciones ni de la memorización de categorías gramaticales
- Para desarrollar la conciencia lingüística es necesario tener la oportunidad de comunicar oral y por escrito ideas y sentimientos con precisión.

Bajo esta lógica, la reflexión de la lengua sólo se puede dar si los estudiantes generan textos orales o escritos con un sentido comunicativo; es decir sólo a partir del uso de la lengua en actos comunicativos, los estudiantes tomarán conciencia de las reglas gramaticales que subyacen en el lenguaje, es decir se trabajarán con base en experiencias metacognitivas⁶ con el propósito de que los alumnos aprendan las diferentes funciones del lenguaje en contextos comunicativos reales. En consecuencia los fundamentos del actual enfoque son muy diferentes a los anteriores, como se evidencia en siguiente cuadro:

RASGOS	ENFOQUE ANTERIOR	ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL
Texto	Redacción de textos escolares	Redacción de textos de uso cotidiano
Contexto	La clase de español	La vida real
Motivo	Tema dado por el profesor	Situación comunicativa real
Receptor	El profesor	Diversos interlocutores

⁶ Implican todos aquellos conocimientos que logran desarrollar habilidades y procedimientos de aprendizaje, es decir, incluye aspectos como: a) saber distinguir la actividad cognitiva que estoy utilizando en ese momento para aprender de otras operaciones mentales; b) saber qué se está aprendiendo, cuándo y por qué; c) saber qué es necesario hacer para aprender mejor o para solucionar las fallas cuando estas ocurran, y d) saber evaluar el nivel de aprendizaje logrado (Díaz-Barriga, 1998)

Con este enfoque de enseñanza de la lengua se promueve que el alumno aprenda a hablar, hablando, a escribir, escribiendo, y a leer, leyendo, bajo situaciones y exigencias de verdadera comunicación.

Desde esta perspectiva es importante tener en cuenta que las habilidades lingüísticas (hablar-escuchar, leer-escribir) no funcionan aisladas, sino que se deben utilizar integradas, es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación; de igual forma cuando se escribe se lee sobre el tema; así, en una misma situación se pueden utilizar todas las habilidades lingüísticas. En síntesis, aunque cada habilidad lingüística tenga una enseñanza específica, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

1.2.2 Las investigaciones de la psico-sociogénesis

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) fundamentadas en la psicogenética de Jean Piaget y las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea, se proponen comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita.

Estas investigaciones sostienen que el aprendizaje no es una mera recepción o acumulación de conocimientos, sino que es una activa construcción individual que cada sujeto realiza en el contexto específico en el que interactúa. Parten de los postulados piagetianos que plantean el desarrollo cognitivo como una sucesión evolutiva de etapas de estructuración lógica del pensamiento que cada vez se hacen más complejas.

De acuerdo a Daviña (1999) las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) parten de tres postulados básicos:

- El sujeto es activo: busca y selecciona qué y cómo aprender.
- El conocimiento no comienza de cero, la mejor manera de entender un conocimiento es estudiando su historia genética
- Todo conocimiento debe ser reconstruido por el sujeto que conoce. Este proceso de transformaciones o desvíos deben ser comprendidos como “errores constructivos”, ya que sirven para entender cómo funciona la escritura.

Por otro lado las investigaciones de la línea sociocultural señalan que el lenguaje escrito demanda un trabajo intelectual más elaborado que el lenguaje oral. Es un lenguaje más descontextualizado que el oral, ya que están ausentes el aspecto sonoro y el interlocutor.

...el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintéticamente más compleja; para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que en lenguaje oral.⁷

Vistos de esta forma, los procesos de escritura se presentan como una compleja operación intelectual y como una compleja práctica cultural.

Bajo la lógica de ambas perspectivas, la intervención docente es fundamental, ya que el profesor crea situaciones de aprendizaje en las que participa como mediador, toma decisiones y suscita la discusión y la confrontación; por esto es importante considerar al docente, y a su formación, como parte primordial de la situación didáctica, y reflexionar sobre ello.

1.2.3 La formación docente

El actual Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria considera una íntima relación entre teoría y práctica, y enfatiza la formación para la docencia reflexiva, ya que durante toda la formación, pero en especial en el último año, buena parte del trabajo gira en torno a la práctica en la escuela primaria, en la que los normalistas trabajan en un grupo en el que llevan a la

⁷ Vigotsky, citado en Baquero, Ricardo (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aiqué, p. 119.

práctica los métodos de enseñanza que han estudiado durante toda su formación. Desde esta perspectiva el marco teórico, en cuanto a la formación de maestros, se sustenta en tres tipos de investigación:

- a) La perspectiva de los tres modelos para la formación docente de Gilles Ferry (1990).
- b) La docencia reflexiva desde las concepciones de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992).
- c) El trabajo realizado por Maurice Tardif (2004) en cuanto a la construcción de los saberes docentes.

Tres modelos para la formación docente

Gilles Ferry (1990) distingue tres modelos de trabajo pedagógico para la formación docente: el tipo transmisivo con orientación normativa, el tipo incitativo con orientación personal y el tipo apropiativo centrado en la inserción social; estos modelos se caracterizan por tres tipos de prácticas de formación:

- El primer modelo (transmisivo) se caracteriza porque el proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en nivel de conocimientos. Ubica a la formación como una etapa preparatoria a la actividad profesional. Define a la enseñanza como un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se deben dominar, establece un programa de formación, bajo la forma de un repertorio de objetivos jerarquizados que el estudiante debe lograr en forma sucesiva. Los estudiantes no participan en la definición de los objetivos ni en sus avances.

Se deben adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propios de las disciplinas que se tienen que enseñar. Se debe

reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica.

- En el modelo de tipo incitativo lo importante para que se pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades.
- La tercera perspectiva (apropiativa) retoma las preocupaciones dominantes de las otras dos: el análisis integra los saberes, el saber hacer, las experiencias vividas, tratando de darle sentido. Paralelamente, la pedagogía de las adquisiciones no deja de recurrir a experiencias y proyectos, además de ejercicios de observación y de análisis de situaciones. Es un modelo centrado en el análisis, fundado en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue en todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de “desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad. Su objetivo es enseñar a aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar.

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, claramente determinada por el contexto. Por ello el profesor debe concebirse como un profesional que tiene que potenciar sus saberes para así poder afrontar las situaciones conflictivas que se dan en las aulas.

Bajo esta lógica, la formación del profesorado se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, mediada por el análisis de la misma y con el andamiaje constante de un formador que orienta la experiencia adquirida en la práctica hacia la reflexión constante

del quehacer docente, con el fin de formar profesionales reflexivos de la enseñanza.⁸

Es en este tercer modelo en el que el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997. Por sus características esenciales, este Plan de Estudios —que se describirá en el capítulo tres— puede identificarse con el tercer modelo planteado por Ferry, en tanto que se pueden reconocer los siguientes elementos:

a) *La docencia reflexiva*

Diferentes autores han trabajado el concepto de la reflexión⁹ y, en específico, el de la enseñanza reflexiva. Parece haber un acuerdo general en que el profesor reflexivo es aquel que tiene la capacidad de analizar su propia práctica y el contexto en el que ésta tiene lugar, además de ser capaz de evaluar su quehacer docente para reintencionalizarlo. En este sentido la reflexión implica una forma de ser y un tipo de formación docente mucho más centrado en el análisis que en la utilización de técnicas de enseñanza, una preparación preocupada en fomentar los procesos de reflexión de los futuros maestros.

En el modelo de formación del profesor como docente reflexivo, la práctica adquiere el papel central en el currículo. Ésta se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico del profesor; en la práctica el estudiante aprende haciendo, puesto que es un espacio real de aprendizaje, en donde el futuro maestro observa, analiza, actúa y reflexiona sus acciones.

La práctica como eje del currículo debe promover espacios de discusión orientados hacia la reflexión en, para y sobre la acción, puesto que la formación

⁸ Los profesionales reflexivos de la enseñanza ejercen activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen, es decir, los docentes dejan de ser técnicos para convertirse en intelectuales que integran la teórica y la práctica. (Giroux, 1990)

⁹ Según Kemmis (1988) la reflexión supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

en esta perspectiva requiere de un diálogo permanente entre la teoría y las situaciones reales que viven los alumnos en las aulas; así, el currículo que centra a la práctica como espacio de aprendizaje profesional, según Pérez Gómez (1992), se caracteriza por:

- Rechazar la separación de la teoría y la práctica.
- La práctica y la reflexión sobre la misma no sólo deben ser el eje del currículo de formación, sino también el punto de partida del mismo.
- La práctica no puede significar la reproducción de rutinas que rigen la práctica empírica y que se transmiten como conocimientos incuestionables de generación en generación.
- La práctica es un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación.
- El conocimiento que se construye en la práctica y la reflexión en y sobre la acción es un proceso de aprendizaje holístico.
- La práctica no puede considerarse como una actividad técnica de aplicación de producciones externas, sino como un espacio de conocimiento que conlleva a la reflexión.
- Desde la perspectiva de una enseñanza reflexiva la figura del formador es un elemento clave en la formación profesional, puesto que él es quien orienta las tareas de enseñanza, la actuación y el proceso reflexivo del futuro maestro.

Desde esta perspectiva, en este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión, donde el futuro profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, al mismo tiempo que reconstruye su saber experiencial a través de la reflexión sobre la intervención que ejerce en el aula.

b) La construcción de los saberes docentes

Algunas investigaciones realizadas por Tardif (2004) están enfocadas hacia los saberes docentes, los cuales se configuran en la formación con las voces¹⁰ que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos que son articuladas por el docente al trabajar con los niños (Mercado, 1994); estas voces confluyen en ese espacio para la construcción de sus saberes¹¹, de esta forma los saberes que sustentan la labor docente generalmente se encuentran implícitos en la práctica cotidiana.

El saber docente se expresa en la manera en que el maestro trabaja con los diferentes contenidos, es decir, la jerarquización que le da a éstos de acuerdo con sus ideas y creencias, así como el ajuste que hace en los mismos según las demandas y características de cada grupo.

Según Tardif (2004) el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales:

- Saberes profesionales. Son los saberes pedagógicos que se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa y son producidos por las ciencias de la educación y por los conocimientos pedagógicos.
- Saberes disciplinarios. Saberes que corresponden a diferentes campos del conocimiento.
- Saberes curriculares. Relativos al conocimiento lo programas escolares, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza.

¹⁰ Mercado (2002) Toma como base la ideas de Bajhtin (1989) acerca de que "la orientación dialógica" es una característica de toda palabra ya que ésta siempre se está encontrando con la palabra ajena. Desde esta visión, lo que dicen los maestros acerca de su trabajo no es sólo un producto individual, sino que, de manera semejante a la concepción de Bajhtin sobre el carácter plurilingüe del lenguaje, también son históricas y sociales las percepciones que los maestros manifiestan sobre la enseñanza.

¹¹ Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación, de la historia académica y de la experiencia.

- Saberes experienciales. Están basados en el trabajo cotidiano, se incorporan en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Son el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. No están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen la cultura docente en ACCION

Los saberes experienciales proporcionan a los profesores unas certezas relativas a su contexto de trabajo en la escuela, de manera que facilitan su integración. Los saberes experienciales del docente poseen, por tanto, tres objetos:

- Las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica.
- Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo.
- La institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas.

Los diversos saberes de los docentes están lejos de ser producidos directamente por ellos, ya que en cierto modo son “exteriores” al oficio de enseñar, pues provienen de lugares sociales anteriores a la carrera propiamente dicha o situados fuera del trabajo cotidiano. Por ejemplo algunos provienen de la familia del docente, de la escuela en la que se formó, de su cultura personal y de la institución en donde trabaja. Como se observa en el siguiente cuadro:

SABERES DE LOS DOCENTES ¹²	FUENTES SOCIALES DE ADQUISICIÓN	MODOS DE INTEGRACIÓN EN EL TRABAJO DOCENTE
<p>SABERES PROFESIONALES Y DISCIPLINARIOS</p> <p>Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia</p>	<p>Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, cursos, etc.</p>	<p>Por la formación y por la socialización con profesionales en las instituciones de formación del profesorado</p>
<p>SABERES CURRICULARES</p> <p>Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo</p>	<p>La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.</p>	<p>Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.</p>
<p>SABERES EXPERIENCIALES</p> <p>Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela</p>	<p>La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.</p>	<p>Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional</p>
<p>Saberes personales de los docentes</p>	<p>La familia, el ambiente de vida, la educación.</p>	<p>Por la historia de vida y por la socialización primaria</p>
<p>Saberes procedentes de la formación escolar anterior</p>	<p>La escuela primaria, secundaria, etc. Estudios no especializados.</p>	<p>Por la formación y por la socialización preprofesionales</p>

¹² Tardif (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea, p.48.

En síntesis, este capítulo describe el panorama teórico que sirve de fundamento para los capítulos subsecuentes, en los que se analiza la práctica docente de la maestra observada, con fundamento en los elementos teóricos expuestos en este apartado, enriquecidos, por la producción académica sobre el estudio de la lengua desde una perspectiva cognoscitiva sociocultural, por las investigaciones de; Goodman (1996), Smith (1993), Kalman (1996), Cassany (2000), Jorba (2000), Lerner (1996), Cazden (1988) , Lomas (1993), Graves (1991), Reyzábal (1993), Gómez Palacio (1997), entre otros, que han hecho importantes contribuciones para la enseñanza del español; por otra parte, en el ámbito de la formación de docentes, las aportaciones de autores como Davini (1995), Schön (1992) y Mercado (2002), entre otros, han contribuido a la reconceptualización de la formación docente desde una perspectiva reflexiva y crítica que, junto con las aportaciones teóricas de Bruner (1986), y Ausubel (1983), complementan tanto la propuesta de la enseñanza de la lengua como la perspectiva de la formación docente.

De esta manera en el siguiente capítulo se realiza un análisis enfocado en la didáctica de la lengua con base en los elementos teóricos antes descritos y sobre la interacción en el aula que evidencian las sesiones observadas puesto que el discurso en el aula ha recibido una importante atención en las últimas décadas, ya que se considera como un mediador fundamental en la construcción de conocimientos en el aula (De la Garza, 2005), de esta forma, el intentar identificar las principales estructuras de interacción en las cuales se insertan los eventos de enseñanza de la lengua es el propósito del subsecuente apartado.

CAPÍTULO II

Combinamos los sonidos de cada una de las letras con las vocales.

Es como estamos enseñando.

La enseñanza de la lectura y la escritura y las prácticas docentes

El presente capítulo aborda el análisis de la práctica docente realizada por la maestra en formación observada, con la finalidad de entender las concepciones que posee en cuanto a la enseñanza de la lengua. Este ejercicio interpretativo está sustentado en los registros de aula y las entrevistas realizadas, así como en las aportaciones surgidas de las investigaciones sobre la didáctica de la lengua, descritas en el capítulo anterior.

Las prácticas cotidianas de enseñanza de la lengua no han asumido totalmente el enfoque; en el caso de que las actividades propuestas en los programas de español se desarrollen, éstas son interpretadas por los maestros, por lo que las interpretaciones realizadas por la docente observada forman parte fundamental del análisis que este capítulo aborda en dos vertientes:

- Las formas de organización del grupo y
- La comparación entre lo que sugiere el Libro para el Maestro y lo realizado por la profesora.

2.1 ¡Por equipos es más complicado!..Formas de organización del grupo

El trabajo en equipos, como estrategia metodológica para la enseñanza, permite al maestro observar las interacciones que se constituyen entre el alumno y los contenidos, y las que se establecen entre los miembros del grupo. Los constructivistas que apoyan la teoría de Vygotsky del aprendizaje y el desarrollo, opinan que lo social es importante para el aprendizaje, porque las funciones mentales superiores, como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico, se originan primero en las relaciones sociales y luego son

internalizadas por los individuos. Los niños deben realizar tareas mentales con apoyo social, antes de que puedan hacerlas por sí solos; así, el trabajo en equipos les proporciona el apoyo social y el andamiaje que necesitan para avanzar en su aprendizaje.

Enmarcado en estas consideraciones, uno de los aspectos analizados de las actividades de la maestra en formación es el relativo a las formas de organización del trabajo que promueve en sus clases, bajo determinadas estructuras participativas, en las que subyacen, obviamente, sus concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación.

En un primer acercamiento a las ocho sesiones observadas, considerando la distribución del mobiliario y las formas de agrupar a los niños, podría desprenderse que la maestra promueve y propicia el trabajo en equipos: en cuatro de las sesiones los niños se encontraban agrupados en equipos de cinco integrantes; en dos, los niños estaban ubicados en círculo con la maestra al centro; y, en las dos sesiones restantes, el grupo se encontraba distribuido en dos grandes mesas rectangulares. El análisis de esas formas de organización se basa en algunas categorías desprendidas de las investigaciones realizadas por Courtney Cazden (1988), que permiten esclarecer la naturaleza y los propósitos de las mismas, a partir de las estructuras de participación y los patrones de interacción que están en la esencia de dichas formas.

Así, independientemente de las formas de distribución del mobiliario y de agrupamiento de los niños, en siete de las ocho sesiones analizadas, el trabajo que promueve la maestra es esencialmente individual, incluso con una estructura competitiva, y sólo en una de las sesiones la maestra organizó a los alumnos en equipos, esto debido a que la profesora considera que el agrupar a los niños para que realicen actividades es más complicado como lo expresa en la entrevista:

Entrevistadora: ¿Y el trabajo en equipo como lo organizas?

PROFRA: Por equipos es más complicado en cuanto a control de grupo porque están hablando y demás, y el trabajo es más rápido si se dan indicaciones individuales (entrevista dos p.3)

Bajo esta estructura social de la clase y con base en las investigaciones antes mencionadas es que se realiza el análisis de los patrones de interacción que se dan en las clases observadas, siendo las fuentes de estas interpretaciones los registros y las entrevistas realizadas.

2.1.1 Patrones de interacción

Las clases son sistemas sociales complejos en los que la comunicación juega un papel fundamental en la interacción y para el desarrollo de las actividades áulicas; sin embargo, en ocasiones el tipo de interacción promovido por el maestro no propicia una participación más abierta por parte de los estudiantes, debido a que las estructuras participativas son demasiado rígidas y a los alumnos sólo se les confiere el rol de contestar las preguntas del profesor que suelen ser cuestionamientos de respuesta corta, lo que impide a los educandos desarrollar plenamente su competencia comunicativa.

Las investigaciones sobre la interacción en clase han demostrado que, en general, las lecciones se llevan a cabo a través de interacciones en las que el maestro habla con sus alumnos, ya sea de manera general o dirigiéndose a uno solo. Bajo esta estructura la mayoría de las participaciones orales corresponden al profesor, quien realiza cuestionamientos a los alumnos, de los que, invariablemente, conoce las respuestas y las evalúa sólo en función de respuestas predeterminadas (Cazden, 1988).

Bajo esta perspectiva se analiza la interacción que promueve la maestra observada en su salón de clases, con la finalidad de evidenciar cuál es el modelo de discurso escolar con el que interactúa con sus alumnos.

2.1.2 Secuencia tripartita IRE

El modelo más común de discurso escolar está basado en la secuencia tripartita IRE: I = iniciación del maestro; R = respuesta del niño; E = evaluación. Este tipo de interacción se encuentra en la mayoría de los análisis en los que el maestro es quien dirige y controla la clase; de manera que, como afirma Cazden (1988), cualquiera que escuche este discurso lo reconoce como *diálogos en clase* y no como *conversación informal*¹³.

En el caso de la maestra en formación prevalece este tipo de modelo, veamos un ejemplo.

En el salón de clases los niños están sentados en dos grandes mesas rectangulares. La actividad consiste en observar una ilustración de su Libro de Actividades de Español, en la que aparecen animales realizando actividades como cocinar, barrer, tejer y lavar platos, además de algunos objetos, los cuales tienen que nombrar a petición de la maestra

Ma: Mesa dos (se dirige a la mesa dos) ¿qué más objetos hay, Pao? (I)

Pao: El gato haciendo de comer (R)

Ma: Oye, me dice Paola que uno de los objetos es el gato haciendo de comer (E) ¿ése es un objeto? (I)

Pao: El gato haciendo de comer (R)

Ma: No, Pao mira (E) (se acerca a la mesa y va levantando los objetos que ahí se encuentran). Yo aquí tengo una goma que es un objeto, tengo un sacapuntas, aquí tengo un libro, una lapicera. ¿Brandom será un objeto? (I)

Alumnos: ¡Noooo! (R)

Ma: Noo, verdad, (E) Aquí tengo un color, ¿qué objetos hay ahí? (señala el libro) (I)

Pao: Un gato cocinando (R) (se refiere a que el gato está cocinando)

Ma: ¡Otra vez! (E)

Como se observa, la maestra realiza una pregunta a la niña, cuya respuesta conoce; la alumna da una respuesta errónea y la profesora la evalúa cuestionando la respuesta de la niña ante sus compañeros; llama la atención que la docente no pregunta a Pao por qué cree que *el gato haciendo de comer*

¹³Según Cazden (1988) Los diálogos en clase están sustentados en la estructura en la que el maestro inicia el coloquio invitando a un niño a participar, después el niño contesta y el profesor hace un comentario dirigido a evaluar la respuesta del niño. A diferencia de la conversación informal en la cual se puede iniciar haciendo una pregunta, el interlocutor la contesta, pero el emisor no emite un juicio de valor al respecto de la contestación que ha recibido. Veamos un ejemplo:

Conversación
¿Qué hora es, Sarah?
Las dos y media
Gracias.

Diálogo en clase
¿Qué hora es, Sarah?
Las dos y media
Muy bien.

sea un objeto, sino que inmediatamente realiza otra pregunta, espera la respuesta y vuelve a evaluar, sin preguntar el porqué de la respuesta que da la niña; como puede observarse esto se repite una vez más, evidenciando que la maestra sólo busca corroborar que la respuesta sea correcta, sin dar lugar a que la alumna argumente sobre su respuesta.

Este tipo de preguntas que se restringen al uso del modelo IRE, propicia la construcción de contextos estáticos y altamente estructurados para el aprendizaje (Gutiérrez, 1993) lo que lleva a suponer que la maestra observada utiliza este recitado¹⁴ para controlar el aprendizaje de sus alumnos debido a que carece de elementos formativos que le ayuden a construir contextos de aprendizaje de otro tipo.

En este sentido el patrón de enseñanza que sigue la maestra se configura a través de la formulación de diversos tipos de preguntas, de respuesta y evaluación. Dentro de una estructura general como la de IRE, hay varios géneros funcionalmente diferentes de preguntas y de evaluaciones del maestro (Young, 1992). En el análisis de los registros de clase se identificaron muchos de estos patrones de pregunta-respuesta, que los analistas del discurso escolar han trabajado como parte de la interacción de la clase:

- a) Preguntas de respuesta corta: La estructura de la pregunta tiende a que la respuesta sea una palabra o una frase breve; este tipo de pregunta no propicia una respuesta elaborada (Gutiérrez, 1993).

Los niños se encuentran sentados alrededor de la maestra, ella les está leyendo un cuento y haciendo preguntas.

Mtra: (leyendo) Un día como otros el sol brillaba, se nubló y el cielo se puso... cuando va a llover ¿cómo se pone?

Alumnos: Negro

¹⁴ Cazden (1988) plantea que el recitado es la lección dirigida por el maestro en la cual éste controla tanto el desarrollo de un tema como los momentos de participación y los participantes. Es la parte oral de la clase en la que el modelo IRE se muestra más evidente

Mtra: Negro (ve que los niños están inquietos y da la siguiente instrucción, cambio de lugar otra vez (señala los lugares) Salma, te vienes para acá, Telma al lugar de Salma, rapidísimo (las niñas van a los lugares asignados, después la profesora sigue leyendo). El cielo se puso ¿qué...?

Alumnos: Negro

Mtra: Negro y comenzaron a caer... (Gesticula)

Alumnos: Gotas

Mtra: ¿Gotas de...?

Alumnos: Lluvia

Mtra: Gotas de lluvia, ¡socorro!, gritaban los... ¿los qué? (muestra el libro a los niños)

Alumnos: Animales

Como se advierte en este fragmento la maestra hace preguntas que los niños sólo pueden contestar con una palabra, por lo tanto no propicia preguntas que lleven a los estudiantes a proporcionar respuestas más elaboradas que fomenten el pensamiento o den oportunidad a los alumnos de compartir sus opiniones sobre la lectura. El propósito de este tipo de preguntas es que los niños estén atentos a lo que va leyendo la maestra, para que puedan completar la frase; como lo expresa la docente:

Aunque el texto fue muy sencillo logró captar la atención de todo el grupo, esto se debió a su participación para ir completando la frase... (Tomado del documento recepcional de la docente observada p.120)

- b) Preguntas de respuesta correcta o única respuesta: El profesor realiza preguntas en las que generalmente sólo hay una respuesta correcta (Gutiérrez, 1993), es decir, para la pregunta que realiza el maestro no hay cabida para dar varias repuestas, hay una sola respuesta que es válida y el propósito es que el alumno llegue a ésta.

Esta sesión se inicia con la identificación de elementos que constituyen el cuerpo de los animales, es por esto que en las paredes del aula se encuentran pegadas láminas con dibujos de partes de animales; la profesora va señalando dichas imágenes y los alumnos van diciendo los nombres (profesora y estudiantes están parados al frente del salón). Los niños contestan en coro y a veces gritan, saltan, levantan la mano y siguen a la maestra por toda el aula.

Mtra: (señala una imagen) ¿cómo se llama?

Alumnos: Hocico

Mtra: ¿cómo se llama? (va hacia otra lado y señala otra imagen)

Alumnos: Pies

Mtra: ¿cómo se llama? (señalando la misma lámina)

Alumnos: Patas (la maestra se dirige a hacia otro dibujo y lo señala sin preguntarle a los niños ellos contestan)

Alumnos: Ojos

Mtra: ¿Rufina también tiene ojos? (Rufina es el nombre de una burra, personaje del cuento que leyeron la clase anterior)

Alumnos ¡siii!

Este tipo de preguntas de una sola respuesta correcta no fomentan que los niños reflexionen acerca de sus conocimientos, ya que las respuestas que tienen que dar son obvias y, por lo tanto, no propician en los estudiantes el análisis.

- c) Preguntas de adivinanza o “adivina lo que piensa el maestro”: Se trata de un juego de adivinanzas terminológicas. El maestro conoce la respuesta y proporciona pistas (gestos, señas, entonación) para la obtención de la respuesta (Young, 1992). Los estudiantes contestan aleatoriamente hasta que encuentran la respuesta correcta. Las repuestas erróneas y las pistas que proporciona el maestro son las claves para dar con la respuesta acertada, pues en la mayoría de las ocasiones no existen otros referentes para contestar correctamente.

La maestra ha pedido a los niños que contesten el ejercicio de la Pág. 90 de su libro Español Actividades, ella les realiza preguntas acerca de los dibujos, que aparecen en el libro, dichas imágenes representan algunas ocupaciones.

Mtra: ... ¿y esto que tenemos hasta abajo que será? (señala en el libro)

Alumno: ¿Cuál?

Mtra: Hasta abajo, hasta abajo... (Ve el libro y describe la imagen) tiene unas agujas, tiene hilos, una cinta para medir

Alumno: ¿unas agujas?

Mtra: Aja, ¿quien lo utiliza Itzel?

Alumno: (el que siempre contesta) Las viejitas porque tienen que estar tejiendo

Mtra: Sí, pero las personas que nos hacen ¿qué?

Alumno: Ropa (el mismo niño)

Mtra: Ropa, ¿y cómo se llama?

Alumno: Tejedora (otro niño)

Alumno:(el niño que siempre contesta) Vestidora

Mtra: no, no son ni tejedoras, ni vestidoras ¿cómo se llaman?

Alumna: coseduras

Mtra: no, por ahí va, no son coseduras ¿Cómo se llama? ¿Se rinden?

Alumnos ¡Nooo!

Mtra: Entonces, a ver Andrea empieza con cos....costu...

Alumno: rera, costurera, costurera (el niño que siempre participa)

Alumnos: ¡costurera, costurera! (gritando)

Así, la maestra instrumenta un juego de adivinanzas en el que los alumnos comienzan a dar repuestas al azar hasta que atinan a la respuesta que la maestra quiere; a pesar de que la contestación que da uno de los niños puede ser correcta, al decir *tejedora*, ya que ésta utiliza agujas, hilos y hace ropa. La repuesta no es tomada en cuenta por la docente, puesto que no ha acertado en la palabra que ella está pensando, entonces les da una “pista” a los alumnos para que puedan adivinar la respuesta: *Entonces, a ver Andrea empieza con cos....costu...* De este modo, la maestra no profundiza en las respuestas que dan los niños, una vez más se denota que sólo busca la respuesta que es correcta para ella.

- d) Preguntas abiertas: En este tipo de preguntas no hay una única respuesta, por lo tanto el docente no sabe las respuestas, asimismo la pregunta puede llevar a la reflexión, al diálogo y hacia la profundización de las repuestas que dan los niños. El propósito de este tipo de preguntas es que los alumnos cuestionen las respuestas de sus compañeros y argumenten las propias, con la finalidad de entablar ambientes en los que estudiantes expongan sus ideas y escuchen las opiniones de los otros acerca de lo que se está aprendiendo.

La docente se encuentra contándoles un cuento a los niños, en el que los murciélagos raptan al dragón que cuida el pueblo de los duendes. Como se va desarrollando la trama la docente hace preguntas.

Mtra: y lo tomaron por los brazos y ¡chin! se lo llevaron, porque había un vampiro muy malo, porque el vampiro quería hacerse cargo del pueblo de los duendes, entonces los murciélagos se lo llevaron y ¿dónde creen que lo encerraron?... ¿en dónde se imaginan?

Alumno: en una torre

Alumno: en una tumba

La maestra realiza una pregunta abierta: *¿en dónde se imaginan?* Esta pregunta puede llevar a un sin número de contestaciones por parte de los alumnos, como se observa, propiciando que los niños lleven sus conocimientos previos a la clase y expongan sus ideas acerca de en dónde pudieron los murciélagos llevar al dragón. Este tipo de preguntas

da pauta a que los estudiantes expresen sus ideas y escuchen las de los otros. Sin embargo, el diálogo que establece la docente con los estudiantes después de esta pregunta se orienta nuevamente hacia las preguntas de adivinanza.

Mtra: No, ni tampoco en una torre

Alumno: En un calabozo

Mtra: Tampoco en un calabozo

Alumno: Lo encadenaron

Mtra: Sí, sí lo encadenaron, ¿pero en dónde lo encerraron?

Alumno: En una jaula

Mtra: No, en una jaula no

Alumno: En un cuarto

Mtra: No, tampoco en un cuarto

Alumno: En un calabozo

Mtra: No, en una... ¿se acuerdan del cuento de Alí Babá?

Alumno: Sí

Mtra: Entonces en ¿una...?

Alumnos: Cueva

Mtra: En una cueva, lo encerraron en una cueva...

Como puede verse, en un primer momento la maestra realiza una pregunta abierta que se convierte en pregunta de “adivina lo que estoy pensando”, ya que ella tiene en mente la respuesta que los niños deben descubrir. De este modo el objetivo de la actividad no es el propiciar la reflexión de los alumnos, sino el de “adivinar” lo que la profesora está pensando.

- e) Preguntas enfocadas en una ilustración de libro: El profesor se detiene en el cuento, principalmente en las ilustraciones, y realiza preguntas haciendo referencias a éstas (Gutiérrez, 1993).

La maestra se encuentra leyéndoles el cuento de “Sofía, la vaca que amaba cantar”. Mientras lee hace pausas para preguntarles a los niños sobre las ilustraciones que aparecen en el libro. En este fragmento pregunta a los estudiantes acerca de la imagen en la que se encuentran unos toros.

Mtra: (le da la vuelta a la hoja)... ¿qué tienen en común estos animales? (señala el libro) estos que ven aquí

Alumnos: ¡cuernoos! (en coro)

Mtra: Cuernos, ¿pero ya viste los cuernos de este? (señala el dibujo) ¿son igual a los de la pobre de Sofía?

Alumnos: ¡nooo! (en coro)

Mtra: Sofía se dio cuenta que, tampoco podía pertenecer a este grupo musical, siguió buscando otra vez, ahora ¿qué creen que encontró?, un grupo ¿de qué...?

Alumnos: ¡de toros! (en coro)

Mtra: a un grupo de toros, ¿de qué más...?

Alumnos: de vacas (en coro)

Aunque es acertado por parte de la maestra hacer este tipo de preguntas puesto que las preguntas enfocadas hacia las ilustraciones del texto brindan oportunidades a los alumnos de hablar sobre el mismo, de anticipar la historia además de compartir lo que están pensando sobre ésta, la forma en la que las utiliza propicia que se pierda el hilo narrativo de la historia; además de que el propósito con el que ella las utiliza no es el mencionado, ya que considera que: *Los pequeños estaban atentos, tratando de observar las imágenes (Tomado del documento recepcional de la docente observada p.125).*

De este modo, la profesora lee una parte del texto y hace una pregunta sobre la ilustración con la finalidad de no perder la atención de los alumnos, como lo expresa:

Entrevistadora:

¿Y por qué vas haciendo preguntas sobre las ilustraciones de los libros que les lees?

PROFRA:

Porque a la mejor y pareciera que todos están atentos en la lectura porque me están mirando, pero puede ser que no, entonces a través de preguntas, obvio que cuando contestan, el dormido pues igual y va a despertar, igual y es una forma de atraerlo, de llamar su atención, para que estén todo el tiempo atentos a ver que es lo que sigue y no se me duerman

Se advierte que la utilidad de este tipo de preguntas, desde la óptica de la docente, es que los niños estén atentos a la lectura y no dispersen su atención; lo cual se contrapone con la idea de que los alumnos se interesen por la misma, porque ésta responde a sus necesidades; en consecuencia las preguntas pertinentes que debe realizar el profesor son aquellas que crean ambientes de conversación sobre el texto como estrategia fundamental en el proceso lector.

- f) Preguntas que promueven la inferencia: Van dirigidas a tratar de que el lector aproveche todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto a los vacíos que éste presenta. (Cassany, 1994) El realizar preguntas de este tipo ayuda al lector a construir el significado del texto, puesto que las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras y completar las partes de información ausentes.

La docente está leyéndoles a los niños el cuento de "Sofía la vaca que amaba cantar". Sofía quería ser miembro de un grupo musical, sin embargo no era aceptada en ninguno. Hasta que un día su amigo el perro le propuso formar uno. Referente a esta situación la maestra interroga a Carlos y después a todos los niños.

Mtra: ...no la aceptaban tampoco, entonces le dijo, te propongo algo, ¿qué creen que le propuso, Carlos?

Iván: Hacer un grupo

Mtra: A ver levanten la mano, ¿quién apoya la idea de Iván? (algunos niños levantan la mano) ¿qué crees?, que decidieron formar un grupo musical (da la vuelta a la hoja) y para su sorpresa, ve cuantos animales querían participar con ellos (muestra el libro)

Alumnos: ¡Guauuu! (en coro)

Mtra: ¡Oigan!, ¿con todos estos animales podemos hacer un grupo musical?

Alumnos: ¡Síiii! (en coro)

Mtra: ¿Pues que crees? que ellos, Carlos, sí lo formaron, formaron un grupo

La maestra hace la pregunta: *¿qué creen que le propuso?* que apuntaba a un ejercicio inferencial importante, y que es contestada adecuadamente por Iván: *"hacer un grupo"*, no obstante, la interacción pierde todo su potencial, puesto que la docente lejos de promover la reflexión y la argumentación, lo que pudo desarrollar a través de otras preguntas, organiza una votación sobre lo que contesta el estudiante y luego ella da la respuesta, no dando oportunidad de que los niños construyan el significado del texto; es decir, no fomenta la comprensión lectora, ya que limita el intento de los alumnos por conectar una información dada con algo nuevo.

- g) Preguntas que promueven la anticipación: El profesor realiza preguntas que fomentan la capacidad de suponer lo que ocurrirá en el texto,

haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales (Cassany, 2000).

La profesora les está leyendo un cuento a los alumnos. En ese fragmento el personaje de la historia, que es un niño, encuentra una pesadilla en el armario y la lleva hacia su cama.

Ma: ¿Qué crees que hará el niño después de que la tomó de la mano? ¿A dónde lo habrá llevado? (gesticula)

Aldo: A su cama

Ma: ¿Por qué dices que a su cama?, ¿crees que tenía sueño?,

Aldo: ¡Para que dejara de llorar!

Ma: ¿Adónde, Monse?

Monse: Al armario

Ma: Al armario, ¿qué crees? ¡Que no!

Alumno: Por que ya estaba allí

Ma: Lo metió en la cama

Aunque la pregunta: *¿Qué crees que hará el niño después de que la tomó de la mano?*, va dirigida para que los niños realicen una anticipación, la maestra no retoma las respuestas que dan, para hacer otra pregunta de este tipo, con la finalidad de dar un andamiaje a los niños en la comprensión del texto, sino que regresa a su reiterado modelo de preguntas de respuesta corta, frenando con ello el proceso de la comprensión; ya que, como se dijo con anterioridad las preguntas de respuesta corta no estimulan el pensamiento.

- h) Preguntas reiterativas: La finalidad de este tipo de preguntas es que el contenido de la enseñanza quede claro para todos los niños, además de que la repetición de la pregunta lleva a creer que se promueve que la mayoría de los estudiantes adquieren el conocimiento al mismo tiempo.

La maestra está realizando dos listas en el pizarrón, en una escribe los oficios y en otra las profesiones, para realizar esto, pide a los alumnos que determinen que ocupaciones pertenecen a cada columna.

Mtra: (se dirige al pizarrón y escribe la palabra "policia" en la columna de oficios) Ahora el veterinario ¿qué será el veterinario?, primero piensa ¿qué es un veterinario?

Alumnos: El de los animales

Mtra: A ver el veterinario ¿qué?

Alumno: Cuida a los animales

Mtra: El veterinario cuida a los animales, entonces ¿consideran que...consideran que el veterinario es un oficio o una profesión?..Abraham, siéntate

Alumnos: Oficio

Mtra: **¿Es un qué...el veterinario?** es como si fuera un doctor, pero no es un doctor de personas sino de ¿qué...?

Alumno: Perros

Mtra: ¿Pero de todos los qué...?

Alumnos: Animales

Mtra: Animales (se dirige al pizarrón y señala la palabra doctor) **¿y el doctor es una qué?**

Alumnos: Profesión

Mtra: **¿Entonces el veterinario será una...una qué?**

Alumnos: Profesión

Mtra: Tendrá una...a ver pregunto a todos nuevamente, **¿el veterinario será una profesión o un oficio?**

Alumno: Oficio

Mtra: ¡Ah sí!, entonces vente yo te voy a enseñar a ser veterinario, se puede hacer eso, hay que ir a una escuela especial y él va a tener que llevar muchísimas materias y también va a tener que leer muchos libros como lo hace el médico, repito, el veterinario...Abraham te dije que te cambiaras de lugar, acá, allá, allá te quiero (Abraham se cambia de lugar), **¿el veterinario que tiene, un oficio o una profesión?**

Alumno: Profesión

Mtra: ¿Qué tiene Alan?

Alan: Profesión

Mtra: Ojitos a mí todos, ojitos a mí, ojitos a mí Abraham, César acá, Isabel, repito a todos la misma pregunta, **¿el veterinario es un oficio o una profesión?**

Alumnos: Profesión, profesión

Mtra: ¿Por qué una profesión Andrea? (Andrea se queda callada) ayúdale (indica a otro alumno)

Alumno: Profesión, porque tiene que ir a una escuela

Mtra: Porque tiene que ir a una escuela especial ¿para...?

Alumno: Veterinario

Mtra: **Veterinario, entonces ¿es una...?**

Alumnos: Profesión

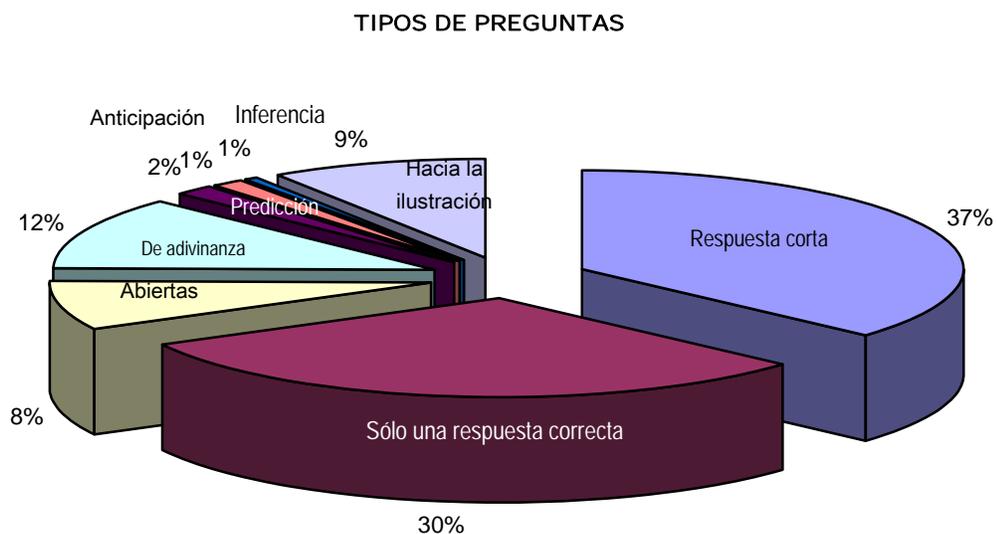
Como puede observarse, la maestra realiza siete veces la misma pregunta; con ello denota que la finalidad de esta reiteración obedece a dos concepciones de la docente:

- La repetición garantiza la simultaneidad en el aprendizaje y la estandarización de los estudiantes, es decir, mediante la repetición de un contenido se obtendrá aprendizaje, así, entre mayor número de veces se repita una definición hay más probabilidades de que éste quede claro para todos los niños.

- Si se da la repetición, cabe la posibilidad de que la mayor parte de los alumnos adquieran al mismo tiempo el concepto y así estandarizar a los estudiantes, ya que todos estarán aprendiendo lo mismo al mismo tiempo.

No obstante, estas concepciones se contradicen con los enfoques que sustentan que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los sujetos poseen conocimientos previos y por tanto su propio ritmo de aprendizaje; bajo esta lógica, el aprendizaje no se da a través de la repetición, ni en todos los alumnos al mismo tiempo; como la docente observada supone.

Dada la recurrencia a realizar preguntas como forma de interacción la siguiente gráfica muestra las tendencias del tipo de preguntas que realiza la profesora durante su práctica docente, en la cual se observa que la interacción en la clase se basa en el modelo más común del discurso escolar: IRE.



De acuerdo con la gráfica, las formas discursivas dominantes son las preguntas de respuesta corta (37%), las preguntas de una sola respuesta correcta (30%); en contraposición, las preguntas de respuestas abiertas alcanzan apenas un

8%, y las preguntas de predicción, anticipación e inferencia, en conjunto constituyen tan sólo el 4%. En suma, las clases están sustentadas en preguntas que no van dirigidas a propiciar el desarrollo cognitivo de los alumnos, al parecer porque la finalidad de la conversación que se promueve en estas sesiones es la transmisión de contenidos del maestro al alumno; esto se contrapone a los supuestos que sustentan que la expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, y que dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que implemente el profesor. Como se ha observado, el sistema de comunicación que se propicia en estas clases se aleja de esta posibilidad; como se hace evidente en la siguiente gráfica que integra el tipo de preguntas que realiza la maestra.



En síntesis, se puede afirmar que la interacción en clase se da de manera vertical, ya que la maestra hace una pregunta, en la mayoría de los casos para que los estudiantes den una respuesta breve (88%); el niño responde, la docente evalúa, realiza otra pregunta y se repite el esquema. En las contadas ocasiones en las que la estructura de la pregunta puede suscitar una conversación horizontal (12%), en la que varios niños expresen sus conocimientos, la docente regresa al esquema anterior de preguntas cerradas.

Así, las preguntas que realiza la maestra dentro de la estructura IRE tienen diferentes características; en el análisis se identificaron los siguientes patrones de pregunta-respuesta:

- *Preguntas de respuesta corta
- *Preguntas de respuesta única
- *Preguntas de adivina lo que estoy pensando

2.2 La propuesta pedagógica del libro para el maestro y la práctica docente

El libro para el maestro, publicado por la SEP, es un documento que contiene una serie de propuestas didácticas apegadas al enfoque comunicativo y funcional; este documento constituye *un apoyo para el trabajo cotidiano del maestro... Ofreciendo la posibilidad de permitir al profesor enriquecer y ampliar estas actividades de acuerdo con su experiencia profesional* (Gómez Palacio, 1997); estas indicaciones didácticas se corresponden con las actividades del libro de texto que utilizan los alumnos; de esta manera el profesor puede seguir las sugerencias aportadas para que su clase cumpla con los propósitos comunicativos que persigue la enseñanza del español; es decir; el uso del lenguaje de acuerdo con intenciones comunicativas. A través del diseño de actividades que cumplan con las necesidades de comunicación social, se pretende que los alumnos desarrollen la comprensión y la producción de textos orales y escritos, con el fin de fomentar en los estudiantes una competencia comunicativa que los lleve a ser capaces de comunicarse eficazmente, tanto de manera oral como escrita, en cualquier contexto comunicativo.

Bajo este mismo enfoque se encuentra estructurado el Libro para el Maestro de primer grado por lo que no plantea un método de enseñanza para la lectura y la escritura sino una metodología que es fiel al proceso de adquisición de la lengua; por ende, el maestro debe conocer dicho proceso para poder propiciar

la adquisición de la lectura y la escritura, puesto que se trata de una concepción completamente diferente de la noción tradicional que plantea la enseñanza en forma fragmentada. Desde esta perspectiva la enseñanza de la lectura y la escritura en la que está sustentado el enfoque y, en consecuencia, los materiales de apoyo para el maestro, se fundamentan en las siguientes ideas:

- El aprendizaje de la lectura y la escritura se da por la interacción entre los esquemas que posee el niño, los aportados por el texto y el intercambio con los otros en contextos sociales altamente significativos, en contraposición con la concepción de que la enseñanza de la lectura y la escritura debe ir de los componentes más simples hacia los más complejos a través de la ejercitación por medio de planas o de copias.
- Se propicia permanentemente relacionar los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, recuperando sus funciones sociales y culturales, y considerando en todo momento los procesos de construcción y comprensión que los niños tienen sobre la lengua.
- Las lecciones están pensadas para trabajarse a partir de la recuperación del sentido, y la función social y cultural de la lengua escrita, estableciendo una relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y el escolar; es por esto que se desecha el trabajo que parte de un lenguaje artificial como: “Susy aseca su oso”, “mi mamá me mima” o “la mona lame la loma”, que originan una brecha entre ambos.
- La escritura se basa en los pensamientos, ideas, sentimientos y vivencias de los alumnos; de este modo escribir es la capacidad de construir y elaborar mensajes con significados, excluyendo la idea de que la escritura es copiar las ideas de otros.
- La lectura se concibe como un proceso en el que el lector participa activamente aportando todo su bagaje cultural, sus experiencias, conocimientos, vivencias y expectativas, para la comprensión y

recreación del significado de lo que lee. Así, la lectura no es asumida como una actividad visual, o como un acto mecánico que sólo demanda un esfuerzo perceptivo con la finalidad de ser fieles al texto para reproducir literalmente el mensaje que el autor quiere transmitir.

Es pertinente realizar una comparación entre la propuesta contenida en el Libro para el Maestro y lo realizado por la profesora observada dado que:

- El libro para el maestro refleja en las estrategias que sugiere las investigaciones sobre la psico-sociogénesis.
- La formación docente en su currículo incluye la enseñanza de la lengua bajo las perspectivas teóricas antes señaladas

Por esto se considera oportuno exponer qué tanto la formación ha aportado conocimientos acerca de estos fundamentos teóricos y cómo los evidencia la docente en su práctica docente.

La finalidad de este contraste, entre lo sugerido por el libro para el maestro y la práctica docente registrada, no es la de dogmatizar la propuesta de éste, ni la de querer formar en la técnica, sino en la reflexión, y demostrar cómo sin el referente teórico no es posible entender la lógica de enseñanza que plantea dicho material; además, la profesora observada es una docente en formación y se considera que este libro es uno de los materiales que le pueden servir de referente para la planeación de sus clases, puesto que el conjunto de estrategias metodológicas que se presentan en este documento están organizadas con base en los principios teóricos fundamentales de la didáctica de la lengua y en consecuencia orientadas hacia objetivos pedagógicos acordes a dicha enseñanza; como se ha dicho con anterioridad, es por esto que este libro puede ser un elemento que puede apoyar la práctica docente de una profesora en formación, como ella misma lo comenta en una entrevista:

Entrevistadora:

¿Y entonces cómo planeas?

Profesora:

Ahí fue donde me enfrenté a ese problema porque al principio yo lo hacía, cuando perdía mucho tiempo porque trabajaba con el material didáctico, entonces todavía tenía que resolver los libros, entonces me llevaba casi la mitad del día con Español, por ejemplo, y ya cuando la maestra me dijo "es que te estás tardando demasiado", yo veía que ella veía la página del libro, ¿me toca ésta verdad?, que podría hacer y se pone a planear y dije o sea que ella primero ve la página para poder planear las actividades

Entrevistadora:

O sea, la maestra te dio la idea de primero ver la página... bueno tú observaste que eso hacía y entonces ya recurriste a los libros del maestro

Profesora:

...a los libros de texto

Entrevistadora:

¡Ah!... ¿Y veías las actividades?

Profesora:

¡Aja! y ya de ahí rescataba el contenido y retomaba las actividades del libro para el maestro y de los ficheros

La comparación entre las actividades que realiza la maestra y las propuestas en el Libro para el Maestro, cobra sentido en tanto que en las actividades realizadas por la profesora subyace su concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, que pone en evidencia en este espacio de práctica docente como parte fundamental de la formación.

En cinco de las ocho sesiones observadas la maestra trabaja con el libro de texto y por consecuencia apoya su planeación en el Libro para el maestro, ya que éste, como se dijo con anterioridad, trae sugerencias para trabajar con el libro de texto; además es el único referente que aporta la práctica de la profesora en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que, durante las clases registradas, no se observaron actividades para la adquisición de la lectura y escritura, como las que sugiere el Programa Nacional para el Fomento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), tales como:

- Escritura y lectura de cartas, chistes, trabalenguas, rimas, poemas, cuentos, noticias, avisos, recetas, textos científicos, mensajes, recados.
- Búsqueda y consulta de información en libros especializados
- Conferencias, exposiciones, escenificaciones, asambleas, debates, conversaciones, juegos

- Realización de periódicos murales, álbumes, antologías, boletines, carteles, folletos, recetarios, instructivos, enciclopedias.

En virtud de que el propósito fundamental del primer grado es la adquisición de la lectura y la escritura, es importante señalar que en las sesiones destinadas a ese fin, no se observó que la profesora en formación trabajara con un método específico; en todo caso, la actividad se concretó en la resolución de las páginas del Libro de Actividades Español, retomando parcialmente las sugerencias aportadas por el Libro para el Maestro. Así lo comenta la docente “*y retomaba las actividades del libro del para el maestro...*”

Bajo esta lógica, se realiza un contraste entre la propuesta didáctica del libro para el maestro y la práctica docente realizada por la profesora; los resultados de este análisis se concentran en sendos cuadros comparativos cuya columna izquierda presenta la propuesta del Libro para el Maestro mientras en la derecha se describe lo realizado por la docente observada. Así, se estructura un análisis comparativo entre ambos definiéndose tres categorías de modificaciones a la propuesta del libro del maestro:

- a) Actividades omitidas. La docente no considera la sugerencia del *Libro para el maestro* excluyendo la actividad de su plan de clase.
- b) Actividades reestructuradas. La maestra conserva una parte de lo propuesto en el *Libro para el maestro*, pero efectúa algunos cambios importantes.
- c) Actividades sustituidas. La profesora sustituye una actividad por otra.

En un primer momento se muestra una sesión completa, como un primer acercamiento a las modificaciones que realiza la docente en relación con la propuesta del Libro para el Maestro, con la finalidad de empezar a vislumbrar las constantes utilizadas por la maestra en la enseñanza; en un segundo momento, y partiendo de las constantes, se exponen las particularidades de la práctica docente de la profesora observada.

Dicho análisis se realiza con el fin de encontrar el patrón de enseñanza de la maestra a través de las regularidades que devela su práctica docente para tratar de entender las concepciones que posee sobre la didáctica de la lengua, y que guían su práctica.

2.2.1 *Los músicos de Bremen...Contraste entre la propuesta didáctica y la práctica docente*

A continuación se presenta la comparación de una sesión en la cual se analizan los cambios que realiza la docente a la secuencia sugerida por el *Libro para el maestro* en cuanto a las actividades omitidas, reestructuradas y sustituidas.

En esta clase se trabaja con la lección *Los músicos de Bremen*; según la propuesta del Libro para el maestro se sugiere comenzar con la lectura del texto* y después resolver el Libro de actividades. En primera instancia se recomienda que antes de leer se realicen predicciones sobre el texto con el propósito, por un lado, de ayudar a los niños a saber de qué trata el texto, y, con ello, apoyar a la comprensión del mismo, y por otro, para establecer una discusión que le puede ayudar a la docente a conocer lo que sabe el grupo sobre lo que se va a leer, ya que se abre un espacio en el que los niños pueden exponer sus conocimientos acerca del tema.

A partir de esta propuesta la clase se desarrolla como se ve a continuación.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Leer y compartir (lectura)	Trabajo que realiza la maestra Leer y compartir (lectura)
* Antes de leer: • Explique a los alumnos que leerán un cuento titulado “ <i>Los músicos de Bremen</i> ” pregúnteles de qué creen que tratará.	* Antes de leer: • Preguntas de respuesta corta y sólo una de predicción.
• Pida que observen las ilustraciones y pregúnteles de qué creen que tratará el cuento • Lea el título del libro y explique que Bremen es el nombre de una ciudad de Alemania <i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i>	• No se realiza • La maestra pregunta qué es Bremen y no permite ver el libro

* Ver anexo

La maestra considera que cuando se trabaja la fase *Antes de la lectura* no se puede ir al texto, de esta forma omite el muestreo como actividad antes de leer lo que ocasiona que las predicciones se vuelvan adivinanzas y no hipótesis que activen el conocimiento previo de los alumnos; es posible, entonces, que la profesora desconozca que interactuar con el texto antes de leer, ayuda a la comprensión lectora; por otro lado, las preguntas que realiza no son de predicción, tal vez porque no ha tenido modelos durante su formación docente y en sus estudios pre-profesionales que le permitan retomar el tipo de preguntas adecuadas para propiciar la predicción en los estudiantes y por tanto realice mayoritariamente preguntas de respuesta corta.

Ma: quiero ver libros cerrados, Aldo cierra tu libro, Kevin, mesa uno, A ver todos vamos a esperar hasta que la mesa uno guarde silencio y cierre todos sus libros (va hacia la mesa uno), les preguntamos si ya podemos iniciar

Alumnos de la mesa dos: ¿ya podemos iniciar?

Ma: ¿ya podemos iniciar mesa uno?, fijate cual es la lectura del día de hoy (abre el libro), Aldo no he dicho que lo abras

Aldo: ¡Los músicos animales! (grita)

Ma: ¡noo!, es los músicos de Bremen, oigan ¿qué es Bremen?... ¿qué será Bremen? A ver, entonces tú Luis dime qué será Bremen, es un lugar, es una persona o es un animal ¿qué es?

Luis: es...

Ma: Telma dice que es un animal

Alumnos: es un animal

Ma: ¿es un animal?

Alumno: ¡son animales músicos!

Ma: oigan pero no se les ocurre... Telma cierra, cierra ese libro

Alumno: es una cabra

Ma: oigan ¿y no se les ocurre? ¡Aldo, Aldo! ¿Que quizá Bremen sea el nombre de una orquesta que a la mejor forman muchos animales?

Alumnos: ¡síííí, eso es! (coro)

En la lógica de enseñanza de la maestra no se realiza la siguiente actividad señalada en Libro para el Maestro, porque la pregunta acerca de lo que era Bremen fue realizada al inicio de la sesión; sin embargo la docente realiza un buen intento al tratar de trabajar la lectura como un proceso en el que hay tres fases: un antes, un durante y un después, puesto que antes de leer pretende propiciar predicciones, al preguntar a los niños qué es Bremen, intentando activar los conocimientos previos de los alumnos, lo que es un acierto; incluso

esta pregunta lleva a los alumnos a dar diversas respuestas, sin embargo la docente no toma en cuenta las contestaciones de los estudiantes, ya que nunca les pregunta el por qué de sus aseveraciones, en su lugar ella da una propuesta: *oigan ¿y no se les ocurre?.. ¿qué quizá Bremen sea el nombre de una orquesta que a la mejor forman muchos animales?* Los niños dan por correcta esa respuesta: *Alumnos: ¡sííí, eso es! (coro)*, se cierra la discusión y después inicia con la lectura, no obstante, la docente procura abrir un espacio, aunque sea breve, para el antes de leer.

Durante la lectura se propone que la docente lea el texto, permita participaciones por parte de los niños y propicie preguntas que vayan hacia la anticipación, ya que se pretende que la relación del lector con el texto sea activa, de manera que a medida que el alumno interactúa con el contenido, éste se adentre más en la comprensión; por esto es importante que las preguntas que se realicen durante la lectura fomenten la anticipación para que los niños puedan ir comprobando si sus hipótesis son ciertas o hay que modificarlas o si es necesario plantearse nuevas.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Leer y compartir (lectura)	Trabajo que realiza la maestra Leer y compartir (lectura)
<p>* Al leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lea en voz alta el cuento haciendo pausas para permitir la participación de los niños. Puede plantear preguntas que propicien la anticipación. <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i></p>	<p>* Al leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento los niños leen (deletrean) sin hacer pausas para plantear preguntas de anticipación. • En un segundo momento la maestra lee realizando preguntas en su mayoría de respuesta única

La maestra no utiliza preguntas que estimulen el pensamiento y la reflexión, posiblemente porque en la confluencia de las diferentes voces* que han estado presentes en su vida académica no ha tenido ni prácticas, ni modelos en donde se hayan estructurado otro tipo de preguntas; tal vez, por eso sólo se enfoca a preguntas cerradas, es decir, pretende conseguir una respuesta única, que poco aporta al establecimiento de una conversación sobre el texto.

Ma: comer en un caldo, el burro le dijo vamos ¿a...?

Alumnos: Bremen

Ma: y formaremos ¿una...?

Alumnos: orquesta

Ma: una orquesta (leyendo), "cuando llegaron a Bremen todos vieron una casa con las luces encendidas y el burro dijo: ¿qué les parece si cantamos?, tal vez nos den de comer, pero dentro de la casa ¿estaban?"

Alumnos: tres ladrones (en coro)

Ma: (sigue leyendo) tres ladrones, "el perro se subió sobre el burro, el gato sobre el perro y el gallo" ¿sobre?

Alumno: el gato

De esta manera, las preguntas que realiza la maestra no llevan a los niños hacia la construcción de significados ni, por tanto, a la comprensión del texto ya que este tipo de preguntas no favorecen la reflexión y tampoco dan la oportunidad de manifestar los puntos de vista de los niños; puesto que las oportunidades para exponer las ideas son limitadas; no obstante, las preguntas en la enseñanza son importantes siempre y cuando éstas ayuden a incitar el pensamiento de los alumnos y a contribuir en su comprensión. Pese a las limitaciones señaladas la docente, propicia la fase *durante la lectura* en la cual realiza preguntas, que bajo su perspectiva están ayudando a los niños a comprender el texto, de este modo la docente intenta seguir un proceso de comprensión lectora, aunque las preguntas que ella realiza no sean del todo adecuadas para el mismo.

* Ver marco teórico: nota a pie 10, pág. 30.

Después de leer, se sugiere que se propicie una conversación acerca de los personajes del cuento, puesto que la conversación sobre el texto se convierte en una parte importante del proceso de lectura; de hecho, es deseable que se fomente un ambiente en el que se haya creado una atmósfera de comunicación, es decir, cuando los estudiantes hablan sobre el texto es porque el lenguaje es importante y pertinente para ellos (Cairney, 1990)

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Leer y compartir (lectura)	Trabajo que realiza la maestra Leer y compartir (lectura)
* Después de leer: • Propicie que los niños conversen acerca de los personajes del cuento. <i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i>	* Después de leer: • Se realizan preguntas con un corte memorístico a manera de competencia

La profesora sustituye la actividad propuesta y en su lugar realiza preguntas, que se convierten en un juego de adivinanzas puesto que los niños van dando respuestas correctas, una tras otra, a las preguntas que hace pero ella no parece tomarlas en cuenta, hasta que dan con la respuesta que quiere oír; esto propicia que las preguntas vayan hacia “adivina lo que estoy pensando” dejando de lado con esto la comprensión lectora y el sentido mismo de la actividad.

Ma: y ahora la pregunta, nada más que se callen tus compañeros (espera a que se callen) y la pregunta es, y la pregunta es... ¿qué es lo que hacía ese burro y porque ya no podía hacerlo?

Abraham: porque ya estaba viejo

Ma: ¿pero qué hacía?

Abraham: caminaba pero ya estaba viejo

Ma: caminaba pero qué...su trabajo era...¿era qué...?

Abraham: cargando

Ma: cargando, pero ¿ya estaba qué?

Abraham: cansado

Ma: pero el burro ¿ya era qué?

Abraham: pesado

Ma: pero el burro ¿ya era qué?...

Abraham: viejo

Ma: viejo y entonces ¿qué fue lo que decidió hacer el burro por qué ya no podía trabajar?

Alumnos mesa 1: ¡cantar!

Como se observa, el niño responde correctamente a las preguntas que hace la docente; sin embargo, no contesta lo que la profesora desea oír, lo que provoca que sus respuestas no sean valoradas como correctas, ya que ante la pregunta *¿qué es lo que hacía ese burro y por qué ya no podía hacerlo?* la respuesta acertada, para la profesora, era *cantar*; por tanto, las demás contestaciones dadas por el niño, aunque sean respuestas lógicas ante la pregunta de la profesora, no son tomadas por buenas; la maestra decide cuál conocimiento es válido y cuál no, además de no propiciar oportunidades para poner en común los distintos puntos de vista de los estudiantes, como era el propósito de la actividad sugerida.

La siguiente actividad propuesta por el Libro para el Maestro recomienda el planteamiento de preguntas dirigidas hacia el contenido de la historia del cuento, ya que el que los niños respondan preguntas acerca del texto es una estrategia esencial para la lectura activa, además de que es importante que los estudiantes aprendan a hacerle preguntas al texto, puesto que el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz (Solé, 1992)

En esta actividad la docente realiza preguntas de respuesta corta sobre el texto, sin embargo para contestarlas los niños no pueden recurrir al cuento, ya que la docente les pide que cierren el libro de lecturas en donde se encuentra la narración que leyeron; de este modo la profesora cierra la posibilidad de regresar cuantas veces necesite el alumno a la lectura; lo que propicia que algunos estudiantes no puedan contestar las preguntas, no tanto porque no hayan comprendido la lectura, sino por que no recuerdan el dato exacto que la maestra solicita; es en este sentido que se puede decir que la docente confunde comprensión lectora con el recuerdo de los detalles de lo leído; ya que un uso correcto del material escrito es el de poder consultarlo cuantas veces lo quiera y requiera el lector (Aranda, 1993).

<p>Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro</p> <p>Leer y compartir (lectura)</p>	<p>Trabajo que realiza la maestra</p> <p>Leer y compartir (lectura)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Plantee preguntas al grupo sobre la trama del cuento. <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de respuesta corta

Ma: Bien quiero ahora que cierres tu libros (va al escritorio y deja el libro) .y vamos a hacer un.... Donovan, ¡ah! ¿Qué crees? vamos a esperar hasta que Kevin cierre su libro... (Después de un rato elige a una niña para hacerle preguntas sobre el texto sin que ella ni sus compañeros puedan consultar la lectura) la pregunta para Salma es, equipo uno escucha, el burro quería llegar a Bremen junto con todos los animales y llegaron a ¿una qué....?

Salma: a una casa

Ma: a una casa pero en esa casa ¿quiénes estaban ahí?

Salma: dos ladrones

Ma: ¿dos ladrones?

Alumno: sííí, dos ladrones

Alumno: ¡no, no digas Brandom!

Ma: bueno, había unos ladrones en esa casa y ¿qué decidieron hacer los animales....? (Salma se queda callada) ¡ay, equipo uno!..¿Qué decidieron hacer Salma?

Alumnos equipo uno: di por favor... (Comienzan a gritar)

Ma: oigan están pasando uno por uno, Aldo, una, dos, tres, se acabó su tiempo, ve a tu lugar (la niña regresa a su lugar) ¿qué fue lo que decidieron hacer? (pregunta al equipo dos)

Alumnos mesa 2: ¡cantar! (la maestra va hacia el pizarrón para anotar un punto al equipo dos)

Se observa como Salma contesta correctamente las preguntas, pero como no adivina lo que la maestra está pensando como respuesta correcta, no son validadas sus respuestas, este tipo de preguntas repercuten en el sentido de que los alumnos se acostumbran a responder una serie de preguntas de respuesta corta y en varias ocasiones de adivinación, por lo que pueden aprender a encontrar caminos que les permitan responder acertadamente a este tipo de preguntas en lugar de elaborar estrategias que les proporcionen herramientas para comprender el texto.

También llaman la atención las siguientes preguntas que realiza la maestra ya que los niños contestan correctamente los cuestionamientos que les hace y, a pesar de esto, sus respuestas son calificadas como respuestas incorrectas.

Ma: pero ¿qué creen? que todavía no le he hecho la pregunta, a la mejor no la contesta bien. Quiero que me digas, escucha bien Brandon, ¿qué era Bremen?

Alumno: ¡no se vale mano negra!

Ma: no, no hago mano negra, escucha Brandon quiero que me digas ¿qué es Bremen?

Brandon: este...la ciudad

Ma: la ciudad ¿dónde vivían quien?

Brandon: los músicos

Ma: ¿los músicos?

Brandon: los ladrones, la gente

Ma: ¡shhh!...A ver otra oportunidad

Según la historia “Los músicos de Bremen”, los animales van a Bremen, que es una ciudad (como correctamente lo dijo el niño) a formar una orquesta y allí encuentran a unos ladrones. Es evidente que Brandon ha entendido la historia del cuento, pero no contesta lo que la maestra quiere oír; ante esto, se podría plantear una disyuntiva: o bien la maestra no planteó la pregunta adecuada (¿quién llegó a vivir a Bremen? o ¿quién se quedó a vivir en Bremen?) para la respuesta que quería oír; o bien pudo tener una confusión en el hilo narrativo de la historia.

Asimismo, en las siguientes preguntas que realiza la maestra —ahora a Paola— pareciera, una vez más, que la profesora tiene confusiones sobre la trama de la historia.

Ma: ahora dime Paola ¡shhh! ¿A qué animales invita el burro a participar en su orquesta?

Paola: al perro

Ma: al perro

Alumnos: ¡sííí!

Ma: ¿a qué otro?

Paola: al gato

Ma: al gato

Alumnos: ¡sííí!

Ma: ¿qué otro?

Paola: al...gallo

Alumnos: ¡sííí! ¡nooo!

Ma: al gallo ¡no Iván!

Alumnos: ¡sííí!

Ma: a otro, a otro más

Alumnos: ¡sííí!

Ma: A ver Pao, ¿qué otro más? , me dijiste el perro, el gato, el gallo

Alumnos: ¡ y nada más!

Alumno: no falta uno

Alumnos: no, nada más
Ma: ¡mmm!...¿qué Pao me diga si falta uno más?
Alumnos: ¡ ¡sííí el burro!
Ma: ¡shhhhhh...!
Paola: el burro
Ma: ¿y son todos?
Alumnos: ¡sííí!
Ma: ¿seguritos?
Alumnos: ¡sííí!
Ma: ¡punto para el equipo 2! (va al pizarrón y anota el punto)

En este sentido cabe destacar que la maestra pregunta. *¿a qué animales invita el BURRO a participar en la orquesta?* En un primer momento la niña responde *el perro, el gato y el gallo*, correctamente; después, ante la insistencia de la maestra, anexa al BURRO. A partir de la interacción puede observarse que:

- a) La maestra olvida la pregunta inicial y cree que la pregunta es: *¿qué animales FORMABAN la orquesta?*
- b) Los niños confunden la pregunta y por eso incluyen al burro; sin embargo, la maestra no aclara que la pregunta no es ésta y da por buena una respuesta que no lo es.
- c) Los niños contestan de acuerdo a las pistas que la maestra va dando

Alumnos: no, nada más
Ma: ¡mmm!...¿qué Pao me diga si falta uno más? (pista onomatopéyica)

Alumnos: ¡ ¡sííí el burro!
Ma: ¡shhhhhh...! (pista onomatopéyica)

Paola: el burro
Ma: ¿y son todos?(pista a partir de la entonación)
Alumnos: ¡sííí!
Ma: ¿seguritos? (pista a partir de la entonación)
Alumnos: ¡sííí!

Con estas pistas los alumnos dan con la respuesta que la maestra considera correcta o la que quiere oír; de este modo; se podría decir que lo que sucede en esta clase es que la estructura de la lección está solidamente conformada por lo que los estudiantes están aprendiendo del modelo discursivo del aula. De esta manera la docente está promoviendo:

- Que los niños aprendan la estructura del discurso y que no presten atención al núcleo formativo de la clase (Cazden, 1988); es decir, los alumnos aprenden que una regla de la clase es contestar lo que maestra desea escuchar, lo importante es dar la respuesta que a la profesora le parece acertada, independientemente si la respuesta es correcta o no, olvidando que lo medular no es contestar “bien” a las preguntas sino, en este caso, comprender la lectura.
- Un tipo de preguntas que conducen a los niños a decir “estrictamente” lo que dice el texto, lo que propicia que no se fomenten situaciones en las que los alumnos tengan un papel activo y puedan opinar, compartir ideas, formular hipótesis, desarrollar su imaginación y, así, favorecer los procesos de comprensión de los textos.

En cuanto al trabajo de escritura, el Libro para el maestro propone que los niños, en parejas, discutan el nombre que le quieren dar a los animales del cuento, dado que es importante que los niños aprendan a argumentar y compartir sus ideas, además de que propiciar ambientes en los que se discuta acerca de lo que se va escribir, ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre la relación que pudiera existir entre su propia oralidad y los elementos que conforman la escritura, comenzando, así, a buscar las relaciones que se establecen entre la lengua oral y la escrita; sin embargo, la docente reestructura esta actividad y en lugar del trabajo en parejas realiza una consulta grupal

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Tiempo de escribir ¹⁵ (escritura)	Trabajo que realiza la maestra) Tiempo de escribir (escritura)
<ul style="list-style-type: none"> - “Los personajes” (<i>actividades, p.168</i>). Organice a los niños en parejas para que inventen los nombres propios de los personajes que aparecen en el cuento. (<i>Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29</i>) 	Omite el trabajo en parejas y organiza una votación

¹⁵ El libro para el maestro marca estos ejercicios como “Tiempo de escribir” aunque son actividades dirigidas a la expresión oral, dada la importancia de la vinculación de la lengua oral con la escrita.

En la votación la maestra no propicia la conversación entre los niños, ya que sigue en su esquema de preguntas test; es posible que considere que es una manera de controlar el aprendizaje de los alumnos, incluso hay ocasiones en que no toma en cuenta las sugerencias de los niños:

Ma: un perro, ahora quiero que me digas, vamos a bautizar a estos animales; y yo voy a proponer un nombre mesa uno, para el perro, a mi me gustaría que ese perro se llamara

Alumnos: Chente, Chuleta

Ma: ¡ay! yo voy a proponer, ese perro quiero ¿qué se llame?

Alumno: ¡El Pejelagarto!

Ma: No, el Pejelagarto no! Quiero que se llame Bomboncito, ahora tenemos un nombre, es el primero, ahora quiero que propongas mesa uno, ayúdame Abraham ponle nombre a ese perro (señala en el libro al perro), ¿cómo quieres que se llame?

Abraham: Pili

Ma: ¿Cómo?

Abraham: Pili

Ma: (va de una mesa a otra) Pili, ya tenemos dos nombres, Bomboncito y Pili y ayúdame Diana, ¿Cómo quieres que se llame ese perro?, ¡shhhh!, ¡siéntate Omar!

Diana: Popis

Ma: Tenemos tres nombres, primero, Bomboncito, segundo Pili y tercero Popis, ¿quién vota por el nombre uno?

Alumnos: ¡yoooo! (dos niños levantan la mano)

Aunque la docente propicia que los niños opinen acerca de los nombres de los animales, ella es la que elige cual de las propuestas que hacen los niños son por las que se van a votar, frenando con esto el intercambio de ideas y la construcción del conocimiento de manera colectiva.

En la siguiente actividad se propone que los niños vuelvan a narrar el cuento incluyendo los nombres de los personajes, con la finalidad de observar que se ha comprendido globalmente el texto, puesto que los niños expresarán su versión de la trama del cuento, propiciándose así, un espacio en el que los niños pueden expresar, reflexionar y analizar tanto sus ideas como las de sus compañeros. En este caso la profesora omite la actividad.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Tiempo de escribir (escritura)	Trabajo que realiza la maestra Tiempo de escribir (escritura)
<ul style="list-style-type: none"> • Pida a varios niños que narren el cuento, incluyendo los nombres que inventaron para los personajes. <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se omite

Como se señaló anteriormente, esta actividad no se realiza, al parecer porque previamente los niños narraron un final alternativo; además, se ha visto que la mayoría de las veces en que se solicita que los niños expresen ideas, la profesora omite la actividad, tal vez por considerarla aburrida al no vislumbrar el propósito de la misma, esto podría ser porque la docente no considera que este elemento sea importante en el proceso de adquisición de la lengua para el diseño de sus actividades.

Para cerrar la sesión, el Libro para el Maestro sugiere que los niños narren lo que podría pasar después en el cuento *Los Músicos de Bremen* a partir de la ilustración que aparece en el Libro de actividades, abriendo con esto la posibilidad de que reflexionen acerca de la secuencia del cuento (qué pasó al principio, en medio y al final) y lleguen, de este modo, a una adecuada interpretación del mismo; se pretende que los estudiantes expresen una continuidad de la historia, es decir, narrar la continuación del cuento, de manera que puedan relacionarlo con la parte precedente de una manera lógica ya que si los alumnos logran vincular coherentemente lo que van a narrar con la historia del texto, se podrá observar si han comprendido, o no, el texto ayudando así, a la metacompreensión¹⁶; no obstante, la docente omite la sugerencia y pide a los niños que observen la ilustración y digan cuáles son los objetos que aparecen en ésta.

¹⁶ Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión (Díaz-Barriga, 1998)

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Tiempo de escribir (escritura)	Trabajo que realiza la maestra Tiempo de escribir (escritura)
Pídales que observen la ilustración de la parte inferior de la página y que imaginen cómo continuaría el cuento con los músicos en la nueva casa. <i>(Libro para el Maestro. Español. Primer grado. Lección 14)</i>	Pide que los niños nombren los objetos que aparecen en la ilustración.

Parece que la maestra al realizar esta actividad tenía como finalidad ligarla al concepto de sustantivos, y es por esto que da la explicación sobre los objetos; no obstante, no propicia en los niños la construcción del concepto de sustantivo, tampoco promueve una reflexión sobre su uso y continúa con la resolución del libro, sin definir una estrategia para la escritura, por lo que esta actividad queda sin sentido, ya que no se vislumbra un propósito claro por el cual la maestra haya utilizado la imagen para que los niños nombraran los objetos.

Ma: página 168. Quiero que observes detenidamente este dibujo (toma un libro y lo muestra a los niños señalando el dibujo)

Alumno: ya lo vi.

Ma: no, pero bien, despacio, (va caminando por el salón mostrando el libro y revisando que los niños hayan puesto la fecha) ...no he dicho puedes resolver la página del libro ¡eh!, todavía no, ahora quiero que me digan, levantando la mano, (va a dejar el libro al escritorio) porque si gritas yo no te doy turno ¿qué objetos, escucha bien, objetos puedes observar en ese dibujo?

Alumnos: gato

Ma: ¡escucha! por ejemplo aquí en el escritorio, ¡escucha!, tengo el labial que le quité a Alejandra, tengo unas tijeras, tengo un diurex, tengo un libro, tengo una bolsa también, (va levantando los objetos que hay en el escritorio) ahora quiero que me digas ¿qué objetos hay en ese dibujo?

Aldo: el violín, la guitarra (gritando)

Ma: ¿Qué crees Aldo? ¡qué no te dije que gritaras! ¡Levantando la mano! ¡Iván!

Iván: ¡platos, platos!

Ma: platos ¿que más hay Jesús?

Alumno: Cucharas (no es Jesús)

Ma: ¡aaah! ¿Dónde está la mano arriba?, ¡Jesús! (va hacia la mesa uno y va señalando a los niños, éstos le van diciendo diferentes objetos)

Jesús: cuchara

Aldo: guitarra

Al omitir la actividad la docente cierra la oportunidad de construir una representación coherente de lo leído. La comprensión de textos es un proceso interactivo e inferencial que implica la construcción de un modelo mental del

significado de lo leído (Tolchinsky, 2001) de manera que cuando la maestra no realiza la actividad sugerida, y prefiere hacer preguntas cortas acerca de lo que ven los niños en la ilustración pone en evidencia un paradigma de enseñanza, el cual se basa en creer que la lectura es una transferencia de significados en la que el lector juega el papel pasivo de repetir la información contenida del texto.

A partir de los que se ha descrito en la sesión *Los músicos de Bremen* se puede decir que la profesora:

- Sustituye las actividades que van dirigidas hacia la conversación o discusión, por preguntas de respuesta corta.
- Reestructura las sugerencias que proponen realizar preguntas que propicien la reflexión o el análisis y los ejercicios que promueven el trabajo en parejas, promoviendo, en su lugar, ejercicios que se desarrollan, de manera individual, a través de preguntas con respuesta única.
- Omite las propuestas que van orientadas hacia la expresión de ideas y la socialización del trabajo.

Estas circunstancias analizadas en dicha sesión son patrones recurrentes en otras sesiones observadas, como se referirá en el siguiente apartado.

2.2.2 ¡Voy tomando de todo un poquito!.. Constantes en la práctica docente

Como se dijo con antelación, en cinco de ocho sesiones observadas, la docente se apoya en la propuesta del Libro para el Maestro; en la sección anterior se hizo referencia a una sesión en general. En este análisis se toman las particularidades de las cuatro observaciones restantes, en las que se advierte que la profesora repite las variantes antes mencionadas.

✓ **Actividades omitidas**

Como se señaló, en esta categoría se describen las actividades de la propuesta del Libro para el maestro que la profesora elimina.

• **De análisis y reflexión sobre la escritura**

La docente omite, en algunas ocasiones, las actividades que sugieren que los niños analicen y reflexionen, como se muestra en los siguientes ejemplos:

<p>Propuesta de trabajo que marca el Libro para el maestro HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>	<p>Práctica docente HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>
<p>• Pida al grupo opine sobre la forma de escribir esas palabras y anótelas en el pizarrón. Analice con los niños la escritura de esos nombres, por ejemplo, pregunte cuáles comienzan con la misma letra, cuáles contienen una sílaba igual</p> <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<p>• Se omite esta actividad</p>

En esta actividad se trata de indagar qué hipótesis poseen los niños sobre lo que puede representar cada parte de la palabra, con el objetivo de que los alumnos empiecen a vincular la información que proporciona el maestro (se pide que el maestro junto con los estudiantes “analicen” la escritura de los nombres), la información gráfica que aporta la escritura (al escribir las palabras en el pizarrón) y sus propias conceptualizaciones sobre lo que puede estar escrito (al preguntar cuáles palabras consideran que tienen rasgos parecidos, la misma letra o sílaba); de esta manera, se propicia que los niños puedan reflexionar sobre la escritura y sus características, además de que, al promover la búsqueda de la letra más adecuada para escribir lo que se desea, lleva a la

construcción de hipótesis (alfabética) sobre lo qué se escribe y cómo se escribe. No obstante, la practicante no realiza esta actividad, ya que en los pocos momentos que dedica a la escritura, la trabaja preguntándole a los niños el nombre o el sonido de las letras, lo que evidencia cómo, en su quehacer docente, se encuentran subsumidos sus saberes sobre enseñar a leer y escribir:

Entrevistadora:

¿Quería saber si trabajas por ejemplo: la "P" con la "A" como suena, la "P" con la "E", o sea combinan sonidos con el nombre de las letras o cómo lo haces?

PROFRA:

Si combinamos los sonidos de cada una de las letras para después con las vocales, es como la estamos enseñando.

Pareciera que, esta actividad no es importante, y que para ella la enseñanza de la lectura y la escritura se basa en la enseñanza de los sonidos de las letras, de modo que la enseñanza de la escritura es concebida como un proceso mecánico y memorístico y, por esto, recurre al uso de métodos de marcha sintética¹⁷; sin embargo, esta enseñanza evidencia el desconocimiento de la teoría del aprendizaje en general y del proceso de adquisición de la lengua en particular que, como se mencionó, es necesario para poder propiciar la adquisición de la lectura y escritura bajo la metodología propuesta por el Libro para el maestro, expuesta al inicio de este capítulo.

De modo que si partimos del supuesto de que la docente considera que la enseñanza de la escritura se basa en la fragmentación, se puede entender por qué la escritura de las palabras, y el análisis de la mismas, se encuentra ausente; así también se creería que en los saberes docentes de la profesora, no está conformada la idea de que los niños tienen que construir hipótesis

¹⁷ Esta clasificación hace referencia a los métodos de *marcha sintética* y *marcha analítica*. Ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada. La diferencia es que la enseñanza puede partir de lo general a lo particular, o de lo particular a lo general. Así los métodos de marcha sintética comienza por el estudio de los signos o por el de los sonidos, para luego agrupar estos sonidos en palabras y luego en oraciones. El niño debe aprender cada signo para después condensar estos diferentes elementos en uno solo; se trata de una operación de síntesis. En este tipo de métodos se encuentran: a) el alfabético: parte de los signos simples (las letras), para formar palabras y luego frases; b) el fonético: parte de los sonidos simples o fonemas o del sonidos de las sílabas, para formar las palabras y después las oraciones. (Braslavsky, 1962).

acerca de la estructura de las palabras, a través de la lectura de las mismas, puesto que la lectura y la escritura son actividades de lenguaje y cognición profundamente relacionadas, que adquieren forma mediante el uso, como una totalidad en íntima relación con un significado, por medio de un proceso que nada tiene ver con un procedimiento de acumulación de información aislada.

<p>Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>	<p>Práctica docente HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Solicite a los niños que mencionen el nombre de algunas partes del cuerpo de los seres humanos (pies, brazos, boca) y también escríbalas en el pizarrón. Analice con ellos la escritura de las palabras <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se omite esta actividad

La docente en formación trabaja con los niños las partes de los seres humanos de manera oral:

Mtra: ¿cómo se llama? (señala con su dedo los dibujos que están por todo el salón) (los niños contestan en coro y a veces gritan, saltan, levantan la mano y siguen a la maestra por el salón)

Alumnos: hocico

Mtra: ¿cómo se llama?

Alumnos: pies

Mtra: ¿cómo se llama?

Alumnos: patas

Mtra: ¿cómo se llama?

Alumnos: ojos

Nunca escribe las palabras en el pizarrón y, por tanto, tampoco las analiza con los niños; ante esto se creería que las concepciones de la maestra sobre la enseñanza de lectura y la escritura se encuentran sustentadas en el supuesto de que la relación entre la lengua oral y la lengua escrita se da mediante la traducción de los signos orales a los signos gráficos, y dicha traducción se realiza a través de la recepción pasiva del código a aprender; es por esto que para ella no es importante la escritura de las palabras; de esta forma omite, una

vez más el análisis de las palabras y prefiere realizar preguntas de respuesta corta, las cuales no dan pie a la reflexión.

Por estas mismas razones es que la docente tampoco realiza la siguiente actividad, ya que, por un lado, no trabajó con la actividad anterior en la que se sugiere que los niños visiten la biblioteca y busquen información, lo cual conlleva a que no se realice ni la recapitulación del trabajo, ni la reflexión sobre las características de los animales.

<p>Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>	<p>Práctica docente HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Recapitule con los niños el trabajo realizado a lo largo de la semana sobre el tema de los animales. Invítelos a reflexionar sobre las características de los animales en la realidad, y cuando aparecen en un cuento o en libros como enciclopedias u otros <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Se omite esta actividad

Al parecer la docente no cree que sea importante que los niños indaguen acerca de los animales, relegando con ello, por un lado, la importancia de que cuando el alumno investiga se promueve el aprendizaje significativo¹⁸ y la autorregulación¹⁹, puesto que descubrir por sí mismo información y reflexionar sobre ésta potencia, hace que los alumnos se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender²⁰; y por otro, la importancia de familiarizar a los estudiantes con el mundo de la escritura a

¹⁸ El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz-Barriga, 1998)

¹⁹ Autorregulación: Se refiere a las actividades de control y regulación de conocimiento. (Díaz-Barriga, 1998)

²⁰ Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias que se van adaptando a las situaciones de aprendizaje que se requieran (Díaz-Barriga, 1998)

través de un ambiente alfabetizador²¹ en el que los niños tengan la oportunidad de relacionarse con diferentes tipos de textos como cuentos, revistas, enciclopedias, fábulas, etc.

Se cree que este es el motivo por el cual la profesora prefiere narrar un cuento para introducir a los niños en el tema de personajes “fantásticos y reales”

Mtra: les voy a contar una historia, pero necesito que todos pongan mucha atención (los niños siguen jugando) ...nada más les voy a contar la historia, pero ahorita quiero que todos los libros estén cerrados (sigue el ruido en el salón) y vamos a cruzar bracitos..., bracitos cruzados y nos recargamos en la mesita

Alumno: ¿el cuaderno cerradito?

Alumno: ¡ya empiece maestra!

Mtra: hasta que no estés en la posición que te dije, no podemos empezar

(el ruido sigue);no te veo sentado Brandon! fíjense bien porque después de la historia voy a hacer algunas preguntas

Alumno: ¿de qué es el cuento?

Alumno: es del lobo

Mtra: ¡noo! La historia es de un dragón...este dragón vivía en un pueblo, pero ¿qué creen...?

Alumno: ¡cállense!

Mtra: que el pueblo era de este tamaño, era muy pequeño y estaba a la orilla de un lago, pero de ¿quién creen que era ese pueblo?...si era tan chiquito (narra la historia por todo el salón y poco a poco va atrayendo la atención de los niños)

De este modo se pierde de vista que este tema es un mero pretexto para que los niños hablen, comenten y discutan entre ellos lo aprendido en los libros consultados.

- **De conversación, comentario e intercambio de ideas**

La profesora también omite algunas actividades que proponen el desarrollo de la conversación y comentario por parte de los niños, como veremos a continuación:

²¹ Creación de un ambiente en el salón de clases en donde el niño esté rodeado de material escrito (cuentos, recados, calendarios, anuncios, revistas enciclopedias, historietas, recetas, etc.) el cual se utiliza constantemente con usos funcionales y comunicativos

<p>Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>	<p>Práctica docente HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>
<p>Pida a los niños que comenten lo que saben de los burros: cómo son, dónde viven, qué hacen. Explique el significado de algunas expresiones como “trabajar como burro” o “ser terco como un burro”</p> <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<p>La maestra no realiza esta actividad e inicia con un ejercicio de coordinación motora</p>

En este apartado es posible observar cómo la maestra no sigue la propuesta del Libro para el maestro; ella inicia la clase de acuerdo con los supuestos de enseñanza que ha adquirido, posiblemente, en su formación docente, ya que ella expresa en una entrevista que *toda clase debe iniciar con una motivación*. Para ella, el ejercicio de apertura o de motivación no es que los niños activen conocimientos previos y traigan a la clase su saber cultural²² hablando de lo que ellos conocen sobre el mundo; de este manera se puede pensar que en el saber docente²³ de la maestra la apertura de una clase debe ser un juego que es el que motiva a los niños; dejando de lado la activación del conocimiento previo de los estudiantes como elemento fundamental para la conducción de la enseñanza, puesto que crear los enlaces adecuados entre estos conocimientos y la información nueva a aprender, asegura una mayor significatividad de los aprendizajes.

Es en este marco de referencia que cobra sentido la actividad de pedir a los niños que comenten y expliquen lo que saben de los burros y sobre el significado de las expresiones coloquiales; sin embargo, si este marco de referencia no forma parte de los saberes del docente es posible, como lo vemos

²² El conocimiento cultural, dice Paradise, se manifiesta en aula a través de los comportamientos y actitudes de los niños, de tal manera que este conocimiento implica aspectos psicológicos y sociales que están inmersos en un determinado contexto que al interactuar con la práctica escolar impactan en ésta, es decir, el conocimiento cultural tiene su origen en la experiencia extra escolar, pero condiciona lo que sucede en el aula.

²³ Los saberes docentes de los maestros incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica.

en este caso, que no se tenga mucha claridad sobre el propósito de esta actividad y la omite, como sucede con la profesora observada.

Como se ve a continuación, la docente tampoco propicia el intercambio de ideas entre los estudiantes; omite la actividad propuesta y prefiere realizar preguntas a los niños sobre las imágenes del libro y después solicitar la escritura de los oficios y profesiones que se encuentran en el pizarrón. Luego pedir que se contesten las preguntas del libro.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro TIEMPO DE ESCRIBIR Escritura	Práctica docente TIEMPO DE ESCRIBIR Escritura
<ul style="list-style-type: none"> • “¿Qué te gustaría ser?” (<i>Actividades Pág. 90</i>). Pida a los niños que escriban los nombres de los oficios o profesiones que mencionaron y que platiquen cual de ellos les gustaría desempeñar cuando crezcan. <p>(<i>Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La maestra no realiza las actividades

En este sentido, parecería que la maestra se aparta de la visión de fomentar en los estudiantes *discusiones cruzadas*²⁴; en su lugar promueve preguntas que van hacia una sola respuesta correcta; sin embargo, existe una diferencia esencial entre ayudar a que un niño dé una respuesta correcta y ayudarlo a lograr una comprensión conceptual (Cazden, 1988) además de que el diálogo entre iguales intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognoscitiva activa (Cazden, 1988). Puede ser que la profesora no considere estos beneficios porque, tal vez, la formación docente no le haya brindado este tipo de referentes y por tanto, se aleje de la actividad y

²⁴ La discusión cruzada es el diálogo entre alumnos en el que el maestro no aparece permanentemente como intermediario (Lemke, 1982)

termine dando una explicación de lo que tienen que hacer los niños para poder resolver el libro que después calificará.

Mtra: (va hacia el centro del salón con un libro y lo muestra a los niños para indicar lo siguiente) ya que terminamos la primera actividad, vamos con la segunda, aquí dice (señala con el dedo y lee la pregunta) ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande? Ahí vamos a anotar lo que me comentaron, que les gustaría ser, si alguien dijo médico, allí voy a anotar médico, abajo (señala con el dedo la pregunta) voy a anotar porque, porque me gustaría curar a los enfermos, todo lo que quieran decir ahí lo van a escribir. Aquí (señalando en libro)

- *De trabajo entre pares y socialización*

Para analizar el tipo de trabajo que promueve la maestra, desde la perspectiva de lo individual y lo colectivo, se retoma la actividad que promueve, derivada del el ejercicio que se presenta en la página 88 del Libro de actividades, titulada “Los animales son diferentes”. Se trata de que los niños en parejas escriban el nombre de las partes del cuerpo humano y de los animales.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro TIEMPO DE ESCRIBIR (escritura)	Trabajo que realiza la maestra TIEMPO DE ESCRIBIR (escritura)
<p>“Los animales son diferentes” (<i>libro de actividades p. 88</i>) Explique que, para resolver esta actividad, deben escribir los nombres de las partes del cuerpo humano y de los animales en su libro. Sugiera que trabajen en parejas y que consulten en el pizarrón la escritura de las palabras que analizaron</p> <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<p>Se omite esta actividad</p>

Se observa que la profesora omite las actividades que sugieren el trabajo en parejas, la socialización de los trabajos producidos por los niños, y la lectura de sus escritos al grupo.

Esta propuesta es modificada por la docente; en lugar de explicar a los niños cómo resolver la actividad, les pregunta qué palabras deben ir escribiendo en

cada línea, sin anotarlas en el pizarrón, omitiendo la sugerencia del trabajo en equipos. Los niños van contestando su libro de manera individual y ella va, lugar por lugar, ayudando y haciendo observaciones sobre lo que los niños escriben.

Se puede observar que la maestra centra la resolución del libro en el trabajo individual de los niños y la ayuda pedagógica que ella proporciona es a través de preguntas; sin embargo, nunca escribe las palabras en el pizarrón, por lo que los niños no pueden recurrir a la consulta de esta escritura. Por otro lado tampoco propicia el trabajo en pares, al parecer porque no tiene modelos a los cuáles recurrir, tal vez por que en su formación no ha valorado o vivenciado esta forma de trabajo y, en consecuencia, desconoce que el estudio conjunto se considera el mejor modo de lograr precisión y claridad en las ideas (Cazden, 1988). Tal vez sea por esto que omita el trabajo entre iguales.

En el siguiente recuadro, se observa cómo la maestra también deja de lado la socialización del trabajo, omitiendo la actividad que sugiere que los niños lean sus textos al grupo

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Tiempo de escribir (escritura)	Trabajo que realiza la maestra Tiempo de escribir (escritura)
<p>Para terminar, invite a algunos niños a leer su texto sin mencionar el nombre del personaje para que los demás traten de adivinar de quién se trata.</p> <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i></p>	<p>Se omite esta actividad</p>

Cabría suponer que este ejercicio no se realiza porque la profesora concibe que el aprendizaje en clase es esencialmente un proceso individual de cada alumno; sin embargo, se ha observado que lo que sucede en las clases son procesos altamente sociales, en donde se producen interacciones entre todos los

participantes (Michaels, 1985), y es en este sentido que cobra relevancia la propuesta del Libro para el Maestro; no obstante, pareciera que una vez más la profesora observada no toma en cuenta este tipo de sugerencias, debido a que en la formación docente no se ha propiciado que este tipo de conocimientos sobre la socialización de los textos escritos por los niños, formen parte de su saber docente.

✓ **Actividades reestructuradas**

Como ya se mencionó, en varias ocasiones la docente realiza cambios a ciertas actividades sugeridas por el Libro para el Maestro, pero conserva parte de las propuestas.

- **De conversación y comentario al juego**

No obstante que son sugeridas en el Libro para el maestro, la docente observada tiende a reestructurar las actividades que se dirigen hacia la discusión o el comentario por parte de los niños. La profesora prefiere que los niños jueguen o contesten preguntas realizadas por ella a propiciar situaciones en la que los estudiantes expresen sus ideas.

<p>Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>	<p>Trabajo que realiza la maestra HABLAR Y ESCUCHAR (expresión oral)</p>
<p>Pídales que comenten algunas diferencias, por ejemplo: en los cuentos los animales hablan; mientras que en otros libros sobre animales esto no sucede <i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<p>Juego de sentado y parados</p>

La sugerencia del libro tiene el propósito de que los niños reflexionen sobre ciertas características discursivas en los diferentes tipos de texto (literarios y científicos); y las comenten entre ellos con la finalidad de crear un espacio en donde se promueva la capacidad de reflexión de los alumnos acerca de sus conocimientos (sobre la caracterización de los animales en los cuentos), a través de la interacción con los otros, y a través de expresar un comentario y escuchar el de los otros. Sin embargo, este propósito no lo vislumbra la maestra, tal vez debido a que en la formación no hubo oportunidades de conocer otras posibilidades de enseñanza de la lengua; y por esto instrumenta un juego en el cual los niños deben de elegir entre dos opciones: si el personaje que ella menciona es real, los niños tienen que ponerse de pie y si ellos determinan que es falso permanecen sentados.

Mtra: Vampiro (algunos niños se paran) ¡ah, ah!, no veo a todos de pie, no veo a todos sentados, lo que significa que no escuchamos, personajes fantásticos que no existen nos paramos, personajes reales nos sentamos...niño (algunos se sientan otros permaneces de pie)

Alumnos: sí existe, niño sí existe

Mtra: si existe entonces nos sentamos Telma

Mtra: Pegaso (algunos alumnos de ponen de pie)

Alumno: no existe, es un caballo con alas

Mtra: A ver es un caballo con alas ¿existe?

Alumno: es de un cuento

Mtra: A ver ahorita vamos a hablar de eso...una señora

Alumnos: señora, señora (se sientan)

Mtra: señora, ¡ah!, para Abraham (se queda parado) la señora no existe, Abraham (los demás niños se ríen)

Al sustituir la actividad de comentarios en grupo por un juego, la docente cierra las oportunidades de que los niños expresen y escuchen sus ideas, a pesar de que para la didáctica de la lengua es de crucial importancia brindar a los estudiantes muchas oportunidades para hablar y contrastar puntos de vista; incluso cuando un niño trata de argumentar su respuesta, la profesora no lo alienta a que siga hablando. Al parecer la maestra concibe que para la enseñanza del español no es necesario propiciar espacios para hablar y escuchar.

- **De la discusión grupal a la respuesta individual**

Otra actividad que contiene el Libro para el Maestro es la concerniente al ejercicio que aparece en la página 92 denominado *Fantasía o realidad*. En ese ejercicio los estudiantes deben escribir los nombres de los personajes que aparecen en el libro, según corresponda, si pertenecen a la realidad o la fantasía en las listas que aparecen en el ejercicio, pero antes de escribir los alumnos tiene que discutir en equipos cuáles personajes son fantásticos y cuáles son reales.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro TIEMPO DE ESCRIBIR (ESCRITURA)	Trabajo que realiza la maestra TIEMPO DE ESCRIBIR (ESCRITURA)
<p>“Fantasía o realidad” (actividades, p.92). Pida a los niños que observen las ilustraciones de esta página y que discutan en equipo cuáles representan personajes reales y cuáles personajes fantásticos. Luego deben escribir los nombres de los personajes en cada una de las listas que se presentan en esta página</p> <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<p>Se realizan preguntas sobre los dibujos que aparecen en el Libro de Actividades</p>

A pesar de la sugerencia dada, la docente no fomenta esta discusión en equipos, a pesar de que los niños se encuentran sentados agrupadamente, y de que el enfoque para la enseñanza de la lengua plantea que las actividades de expresión oral deben favorecer la participación de todos los alumnos con el propósito de ampliar sus posibilidades de relación y de integración social; la docente, en lugar de propiciar la discusión y la reflexión en equipos, realiza preguntas sobre las ilustraciones que aparecen en el texto para que después los niños contesten el libro de manera individual.

Mtra: vamos a observar detenidamente los dibujos y vamos a anotar el nombre del dibujo que corresponde a cada columna, por ejemplo, fantasía, (señala los dibujos en el libro) ¿cuál será el primero que tenemos que anotar de aquí?

Alumnos: maestra, maestro

Mtra: maestro...maestra, lo vamos a anotar (señala la columna donde dice fantasía)

Alumnos: noo (en coro)

Mtra: el segundo es un Pegaso, lo vamos a anotar (señalando la misma columna)

Alumnos: sííí (en coro)

Mtra: entonces anotamos el primero, Pegaso (deja el libro)

De este modo, la maestra reestructura una actividad que tiene como finalidad que los alumnos incrementen su capacidad de hablar y escuchar mensajes, convirtiéndola en una secuencia de pregunta-respuesta que cierra toda posibilidad de interacción entre los niños. Al parecer la maestra realiza este tipo de reestructuraciones porque en la formación docente, en específico en la asignatura de Español y su Enseñanza^o, no se abordaron los fundamentos de la didáctica del español, ni sobre la importancia que tiene la interacción cara a cara; asimismo desconoce que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí (Díaz-Barriga, 1998)

✓ Actividades sustituidas

La docente tiende a sustituir las actividades sugeridas en el Libro para el maestro, que van dirigidas a que los niños comenten, expliquen o conversen; en su lugar, de manera recurrente reduce el ejercicio a preguntas realizadas por ella, las cuales no propician la reflexión por parte de los estudiantes, sino que son preguntas que sólo tiene una sola respuesta “correcta”; curiosamente, en las ocasiones que no realiza ese tipo de preguntas, entonces sustituye las actividades antes mencionadas por juegos.

Sirva de ejemplo la siguiente actividad: en ella se sugiere que los alumnos observen las imágenes que presenta el libro y que comenten sobre los

^o Ver págs. 93 y 94

parecidos y diferencias que hay entre ellas para, después, contestar las preguntas. Sin embargo, la maestra sustituye la actividad de los comentarios por preguntas sobre las ilustraciones del libro; aunque sí pide a los niños que las respondan.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro TIEMPO DE ESCRIBIR (escritura)	Trabajo que realiza la maestra TIEMPO DE ESCRIBIR (escritura)
<p>“Mundo animal” (<i>libro de actividades p. 89</i>): -Explique que para esta actividad se presentan cuatro ilustraciones las cuales tienen que observar para luego comentar en qué se parecen y en qué son diferentes -Lea junto con los niños las preguntas que aparecen al final y pídale que escriban sus respuestas</p> <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 14)</i></p>	<p>“Mundo animal” (<i>libro de actividades p. 89</i>): - Sustituye la explicación y el comentario por preguntas sobre la ilustración de libro</p> <p>- Lee las preguntas y pide que contesten las preguntas</p>

Mtra: vamos a ver estos cuatro dibujos detenidamente y van a decirme a cuál nos parecemos más

Alumnos: al cuarto

Mtra: no, ¿ al pájaro ¿ ¿A poco tenemos plumas?

Alumnos: no

Mtra: ¿ tenemos pico?

Alumnos: no

Mtra: ¿ tenemos alas?

Alumnos: no

Mtra: entonces observen bien a cuál nos pareceremos más y vamos a escribir el nombre

Alumno: a ninguno

Mtra: observen bien... ¿ nosotros tenemos..?

Alumnos: tenemos brazos

Mtra: tenemos cabello, ojos, dedos, boca, no me lo digan escríbanlo. Y ahora en el siguiente renglón ahí puedes escribir porque ese animal que tú elegiste tiene brazos, tiene ojos, es lo que vas a escribir en el renglón

Como se observa, la maestra no propicia que los niños comenten las respuestas que van dando, además de que no le pregunta al niño el por qué él considera que nos parecemos a las aves; al final ella da la respuesta a la pregunta que plantea el libro; dejando a los niños la tarea de rescatar la idea de la docente y escribirla en el libro, sin propiciar la reflexión y la discusión de las

respuestas dadas por los estudiantes, como plantea el Libro para el maestro, y a pesar de que la finalidad de esta actividad es la de propiciar en los alumnos el uso del lenguaje oral en una situación comunicativa, permitiéndole a los niños aprender cómo se habla y de qué manera dependiendo del contexto. Se trata, entonces, de que los estudiantes tengan acceso a las prácticas sociales, es decir, interactuar con los otros a través del lenguaje. Sin embargo una vez más parece ser que la docente no ha tenido acceso a este tipo de principios de enseñanza, tal vez, porque la formación docente no ha vuelto la mirada a este enfoque y por lo tanto no ha sido trabajado con sus estudiantes.

Por otro lado, en la siguiente actividad se propone que la maestra lea el fragmento de un cuento, en el cual se encuentra una descripción, y luego lo comente con los niños. La docente también sustituye los comentarios pero en esta ocasión promueve un juego.

Propuesta de trabajo que marca el libro del maestro Tiempo de escribir (escritura)	Trabajo que realiza la maestra Tiempo de escribir (escritura)
<ul style="list-style-type: none"> Lea a los niños un fragmento de algún cuento donde se haga una buena descripción de los personajes o de los lugares y después pregúnteles: ¿Con lo que dice en el libro se puede saber cómo era el personaje? ¿Cómo era el lugar donde estaban? Comente con los niños cómo una buena descripción ayuda al lector a imaginar los personajes, lugares y sucesos en un relato <p><i>(Libro para el Maestro. Español Primer grado. Lección 29)</i></p>	<p>* Juego de adivinanzas</p>

El propósito de esta actividad es mostrar a los niños las características y la función de la descripción, es por esto que el libro del maestro sugiere que el docente lea un narración en la cual haya una descripción y posteriormente se reflexione acerca de ésta; sin embargo; esta actividad es sustituida por un juego, en el cual los niños deben adivinar de qué objeto están hablando sus compañeros y esta adivinanza se da por medio de la descripción. Cabe suponer

que la docente prefiere realizar un juego competitivo, tal vez porque supone que es más atractivo para los estudiantes y porque no siente necesario propiciar discusiones entre los alumnos, a pesar de que este tipo de actividades enriquecen su lenguaje y ayudan a desarrollar las habilidades de escuchar y escribir

2.2.3 ¡Fui tomando de donde se me ocurría!.. Patrones de enseñanza

En el siguiente cuadro se muestran las constantes en la práctica de la maestra observada

Modificaciones a la propuesta del Libro para el Maestro	Actividades sugeridas	Actividades realizadas
OMITIDAS	* De análisis y reflexión <i>*De conversación y comentario</i> * De socialización del trabajo	
REESTRUCTURADAS	<i>* De conversación</i>	* Por juegos
	* De preguntas dirigidas hacia la reflexión	* Por Preguntas de respuesta corta
	* De trabajo grupal	* Por trabajo individual
SUSTITUIDAS	<i>* De comentario</i>	* Por preguntas de respuesta corta o juegos

En el cuadro anterior se observa que la docente omite, sustituye o reestructura actividades que van dirigidas al desarrollo de la expresión oral; asimismo, el trabajo grupal y la socialización son omitidas o reestructuradas, al igual que las sugerencias que fomentan el análisis y la reflexión.

A partir de esto se observa que la profesora evidencia una práctica docente contraria a los fundamentos de la didáctica de la lengua, ya que éstos proponen el desarrollo de las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar, de la reflexión, del trabajo entre equipos y de la socialización como elementos básicos para la enseñanza del español.

Dentro de este marco de referencia, se cree que la profesora no ha tenido la oportunidad, en su formación docente, de construir los referentes teóricos antes descritos, que le ayuden a reflexionar el propósito de las actividades que sugiere el libro del maestro, por lo tanto cambia u omite actividades que pueden ser importantes, dando como resultado que se rompa la lógica de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura que propone el Libro para el maestro

Otra ruptura importante que realiza la maestra con el enfoque de la didáctica de la lengua al modificar la lógica de enseñanza que propone el Libro para el maestro, es la desvinculación de la lengua oral con la escrita puesto que bajo los supuestos del enfoque del español en el proceso de alfabetización, la lectura, la escritura y la oralidad están estrechamente interrelacionadas. Por un lado, las situaciones de comunicación oral más formales se apoyan generalmente en la lectura y la escritura, por otro, el lenguaje oral tiene un papel fundamental en las situaciones de lectura y escritura, debido a que muchas de las actividades que realizan el lector y el escritor se cumplen conversando con otros.

Por lo tanto, la oralidad, la lectura y la escritura si bien son procesos diferenciados deben articularse en el aula porque están estrechamente relacionados. Al respecto, Walter Ong (1987) afirma que:

la escritura nunca puede prescindir de la oralidad (...) La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad²⁵

Bajo esta perspectiva es importante que el docente fomente situaciones comunicativas que orienten al niño en el uso de la oralidad, articulada a los contenidos del español. Sin embargo, la docente no propicia esta relación aunque las sesiones constan de dos partes, una de lectura y otra de escritura; las actividades internas de cada etapa no siempre van ligadas; se puede decir que la lectura se trabaja en tres etapas (antes, durante y después) unidas por las preguntas de la maestra, sin embargo, las actividades de después de leer no se vinculan con el ejercicio del libro.

Puede suponerse que la docente concibe que los procesos de lectura y escritura no deben vincularse y que la expresión oral sólo se trabaja a través de las repuestas que dan los niños a sus preguntas; de este modo; al parecer la maestra concibe la enseñanza de la lengua no de una forma integral sino fragmentada, de tal manera que hay un espacio para leer, otro para hablar y otro para escribir, sin que éstos se relacionen o se integren como un contenido.

A partir de lo antes expuesto se puede decir que la docente no diseña sus actividades bajo la lógica de vincular la lengua oral con la lengua escrita; sus estrategias no van dirigidas hacia la reflexión permanente sobre la relación que pudiera existir entre la oralidad y los elementos que conforman el sistema de escritura, además de que en los momentos dedicados a la escritura ésta no se desarrolla con fines comunicativos. El objetivo al escribir es responder los ejercicios del Libro de Actividades, en consecuencia los componentes no se relacionan en ninguna de las actividades observadas, y pareciera ser que el propósito fundamental, enseñar a leer y escribir, es suplido y lo que se pretende en realidad es sólo contestar la página del libro de texto.

²⁵ Ong, Walter (1987) *Oralidad y Escritura*. México, F.C.E

Con esto no se quiere apuntar que al asumir la propuesta del Libro para el Maestro se deban abandonar las actividades sugeridas por los profesores en formación; lo que se quiere decir es que esas actividades tienen que ser sometidas a un análisis que permita al docente en formación determinar cuáles de ellas responden a una concepción de enseñanza de la lengua, que en este caso es la del enfoque comunicativo y funcional, y cuáles deben ser descartadas con la finalidad de darle la coherencia necesaria a la práctica docente.

En síntesis, como resultado del análisis de la práctica docente de la profesora, en cuanto a la enseñanza de la lengua se puede decir que, desde la perspectiva de los patrones de interacción que se evidenciaron en las sesiones de la profesora observada, la estrategia de enseñanza a la que recurre la docente con mayor frecuencia, es la de realizar preguntas, puesto que es el ámbito de certidumbre²⁶ que le ofrece y garantiza:

- El control de grupo, ya que los niños deben centrar su atención en dar la respuesta correcta.
- El control del contenido, porque las preguntas van orientadas hacia lo que ella quiere enseñar.
- El control de resultados homogéneos, en tanto que desea que los aprendizajes sean adquiridos por todos los niños al mismo tiempo.
- El control de procedimientos, en virtud de que ante la eventualidad de que los niños se alejen de lo que tiene planeado enseñar, las preguntas le ayudan a reorientar la enseñanza.

Ahora bien, desde el análisis comparativo realizado entre la propuesta didáctica del libro para el maestro y la realizada por la profesora observada, se puede plantear que la docente hace cambios importantes a las estrategias sugeridas por el Libro para el maestro, lo que podría ser deseable siempre y cuando las

²⁶ Se refiere a todo aquello que proporciona seguridad, comodidad y tranquilidad al profesorado (Carbonell, 2001)

actividades que se sustituyan o agreguen, estén sustentadas por los mismos supuestos teóricos para la enseñanza de lengua en los que se basa el Libro para el Maestro. Sin embargo, lo que observamos en el caso de la profesora es que, aunque el cambio de actividades parece eficaz ya que le resuelve en ese momento el cómo trabajar con los niños, es incoherente con los principios y objetivos que orientan la propuesta de enseñanza de la lengua; es decir, las transformaciones realizadas son altamente contradictorias con la didáctica de la lengua desde un enfoque comunicativo y funcional.

En este sentido, cabe preguntarse qué pasa con la formación docente, es por esto que en el siguiente capítulo se aborda este tema, con la finalidad de explicar las contribuciones que la formación inicial aportó en los saberes docentes que la maestra evidencia.

CAPITULO III

Pero en realidad ¿y la enseñanza dónde quedó?..La formación docente y sus implicaciones en la didáctica de lengua

3.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

En el presente capítulo se aborda el análisis de las aportaciones de la formación inicial a la práctica docente realizada por la maestra en formación observada, con la finalidad de entender cómo construye sus saberes docentes a través de lo aprendido en su escuela formadora. Este ejercicio interpretativo está basado teóricamente en investigaciones orientadas hacia la formación docente, y deriva de los registros de aula y de las entrevistas realizadas (aunque se toman otras fuentes informativas, que ya han sido mencionadas en el primer capítulo), así como en lo sustentado por el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria, mismo que, a continuación, se describe brevemente

En 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se anunció un conjunto de acciones entre las que sobresalían reformas curriculares a la educación primaria y secundaria, así como a la educación normal. Un año después empezó a operar un nuevo modelo curricular para la educación primaria; no obstante que en dicho Acuerdo se anunciaba una reforma a la Educación Normal, tuvieron que transcurrir cinco años para que ésta se concretara.

En 1997 se implantó el nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria (PELEP-1997). Las críticas vertidas hacia la estructura y contenidos del plan de estudios anterior (enciclopedismo, énfasis en la formación de investigadores educativos y, en consecuencia, alejamiento de la visión didáctica y de la realidad educativa), constituyeron la base para un nuevo plan de estudios:

El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. [...] Tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas

nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículo. [...] Una conclusión general sobre el plan 1984 es que, al proponer un número excesivo de objetivos formativos [...] se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. (SEP, 1997)²⁷

Paralelamente, la SEP reconocía que el plan 1984 había generado cuatro problemas centrales: a) la fragmentación y desarticulación de los contenidos formativos, ocasionado por el número excesivo de asignaturas por semestre; b) un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, al margen de la comprensión de los procesos escolares; c) una atención limitada al currículo de educación primaria y a los enfoques para la enseñanza; y, d) alejamiento del trabajo real del maestro. Aunado a estos problemas, o como correlato de ellos, se concibió la formación docente como un proceso formativo de investigadores educativos. Además, la implantación del nuevo currículo en educación primaria desde 1993 creó un desfase entre las nuevas características curriculares y el tipo de maestro que se estaba formando en las escuelas normales.

Todo ello derivó en un nuevo diseño curricular para la formación de maestros de educación primaria, cuyo eje nodal lo constituyó el énfasis en la formación para la docencia. En su estructura resalta la presencia de una línea de formación dirigida al acercamiento a la práctica docente en condiciones reales, en la que destaca la modalidad de un trabajo pedagógico intenso durante los semestres séptimo y octavo, denominados “último tramo de la formación inicial”, que se desarrolla mediante la alternancia de periodos prolongados de prácticas docentes (6 semanas, aproximadamente) en la escuela primaria, con otros tantos en la escuela normal, destinados al desarrollo del seminario análisis de la práctica docente y a la elaboración del documento recepcional, concebido este último como un documento que recoge y refleja el trabajo realizado en la escuela primaria.

²⁷ SEP (1997) Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México, p. 17

Uno de los componentes fundamentales de este plan de estudios lo constituye el perfil de egreso, integrado por competencias agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Dentro de estos rasgos, es conveniente destacar aquellos que tienen que ver con la enseñanza del español y su enfoque didáctico:

1. Habilidades intelectuales específicas

- Posee alta **capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura**; en particular, **valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.**
- **Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral**; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- **Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo**, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza

- **Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza**, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- Tiene dominio de los campos disciplinarios para **manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.**
- Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

3. Competencias didácticas

- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela (SEP, 1997)

Con un total de 45 asignaturas para su desarrollo en ocho semestres, el Plan de estudios las agrupa en tres campos de formación:

- A.** Actividades principalmente escolarizadas. Esta área se forma con 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas en los primeros seis semestres. En este caso nos abocaremos únicamente a describir las materias de Español y su Enseñanza I y II, ya que los contenidos abordados por dichas asignaturas es uno de los antecedentes que debe tener la docente en formación que a este trabajo ocupa.

Español y su enseñanza

Por lo que corresponde a la enseñanza del español, en este plan se destinan dos espacios curriculares, ubicados en los semestres segundo y tercero, para el

desarrollo de las asignaturas de Español y su enseñanza I y II, respectivamente, con una carga horaria de ocho horas semana-mes, y catorce créditos, cada una.

Si bien, por su naturaleza instrumental, las asignaturas de Español y su enseñanza, y específicamente las actividades de expresión oral, lectura y escritura, se relacionan con todas las asignaturas del plan de estudios, hay también un conjunto de asignaturas que se vinculan directamente a aquéllas:

- Como antecedente de las asignaturas de Español y su enseñanza, se encuentran dos cursos de *Estrategias para el estudio y la comunicación I y II*, que se encuentran ubicadas en los semestres primero y segundo, con una carga horaria de seis y dos horas semana-mes, respectivamente. El propósito central de estas asignaturas es desarrollar y consolidar el dominio y la aplicación de las competencias de la lectura comprensiva y crítica y las de la expresión oral; sus contenidos se agrupan en cuatro campos: a) aprovechamiento de la información obtenida verbalmente, b) trabajo con libros y material impreso para usos académicos, c) redacción eficaz para propósitos definidos, y d) expresión oral fluida.
- La asignatura de *Propósitos y contenidos de la educación primaria* que, como su nombre lo indica, está dirigida al estudio y revisión de las finalidades, de los enfoques y contenidos del plan de estudios de educación primaria, en sus dos tipos de relaciones, longitudinal o diacrónica y sincrónica.
- En una relación longitudinal, las asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar: a) *Iniciación al trabajo escolar* y b) los cuatro cursos de *Observación y práctica docente* que se desarrollan del tercer al sexto semestres; "destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria" (SEP, 1997); su desarrollo contempla cinco ejes de análisis: a) las condiciones y la organización del trabajo en la escuela; b) las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula; c) la interacción y la participación de los alumnos en la clase y la escuela; d) la circulación y uso de los materiales y recursos educativos; y, e) las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.
- La asignatura de *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje*, ubicada en el sexto semestre, cuyo propósito central es que los alumnos estudien y revisen los procedimientos para organizar las actividades de enseñanza y evaluar los avances y dificultades en el aprendizaje de los niños.
- Las asignaturas de *Trabajo docente* y *Seminario de análisis del trabajo docente, I y II*, que se desarrollan intensivamente en los dos últimos semestres de la carrera, en tanto que, derivado de las exigencias y condiciones reales del trabajo docente en la escuela primaria, los estudiantes normalistas tienen que estar diseñando, aplicando y evaluando estrategias de enseñanza del español, bajo la asesoría de su maestro titular y, en algunos casos de los maestros de Español y su enseñanza, además de la tutoría de su maestro de grupo de la primaria. (SEP, 1997)

Propósitos de los programas de español y su enseñanza

De manera particular, el propósito central de los programas de Español y su enseñanza I y II es que los estudiantes normalistas

(...) comprendan y asuman plenamente la importancia decisiva de las competencias de expresarse con claridad en forma oral o escrita y de comprender lo que se lee y lo que se escucha, pues los resultados que se logren en este campo determinan en buena parte las posibilidades futuras de aprendizaje de los niños y su desenvolvimiento exitoso en las distintas situaciones de su vida adulta (SEP, 1997)

es decir, que desarrollen de manera integral y articulada su competencia comunicativa y su competencia didáctica; tienen como finalidad, entonces, comprender la importancia del dominio de la lengua oral y escrita tanto como herramienta para la comunicación y el aprendizaje, como para su desempeño docente y el aprendizaje de los niños.

Desprendidos de este propósito central, los programas de Español y su enseñanza I y II establecen los siguientes propósitos generales, mediante los cuales se pretende que los estudiantes:

Español y su enseñanza I

Mediante el curso Español y su enseñanza I se pretende que los estudiantes:

- Comprendan que el desarrollo de las habilidades para usar con eficacia la lengua oral y escrita en diversas situaciones y con propósitos distintos es un proceso permanente, y reconozcan la función de la escuela y del maestro para favorecer este proceso en los niños que cursan la educación primaria.
- Comprendan que el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral son propósitos prioritarios en la formación de los alumnos de educación primaria y en el desarrollo de las competencias didácticas de los maestros.
- Conozcan los rasgos que caracterizan los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito en los niños e identifiquen los factores del entorno familiar y escolar que intervienen para estimular su evolución.
- Diseñen estrategias didácticas para promover la expresión oral, la lectura y la escritura con niños de primero y segundo grados de educación primaria,

aprovechando los materiales educativos de apoyo a maestros y alumnos, así como otros recursos que existen en el entorno. (SEP, 1997)

Español y su enseñanza II

Mediante el curso Español y su enseñanza I se pretende que los estudiantes:

- Comprendan que el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral son propósitos prioritarios en la formación de los alumnos de educación primaria y en el desarrollo de las competencias didácticas de los maestros.
- Conozcan los propósitos y contenidos de Español establecidos en el plan y programas de estudio de educación primaria, identifiquen sus formas de organización y establezcan las relaciones de articulación, secuencia y profundidad en los tres últimos grados de este nivel educativo.
- Amplíen sus conocimientos sobre el enfoque para la enseñanza del Español en la escuela primaria, al diseñar y aplicar estrategias didácticas que propicien el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los niños. Asimismo, utilicen con sentido pedagógico los libros de texto gratuitos y otros materiales con que cuentan los niños y maestros en la escuela primaria, como recursos fundamentales que pueden aprovecharse en la enseñanza del lenguaje.
- Participen de manera libre y creativa en actividades que impliquen la práctica de la lectura, la escritura y la expresión oral, y reconozcan su carácter formativo en el desarrollo de habilidades y actitudes. (SEP, 1997)

Organización de contenidos por bloques y las orientaciones didácticas para los programas de español y su enseñanza I y II

Español y su enseñanza I

El programa de español y su enseñanza I está organizado en tres bloques de contenidos en los que los temas parten del análisis de los usos sociales y escolares de la lengua, la expresión oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela primaria.

Los bloques en los que se organiza esta asignatura son:

El Bloque I está dedicado al estudio de las funciones sociales de la lengua, de la alfabetización como proceso permanente y del papel que desempeñan la familia, los medios de comunicación y la escuela como ambientes alfabetizadores. Las actividades de lectura, reflexión y análisis que se realizan

permiten a los estudiantes normalistas comprender el significado de las *competencias comunicativas*, así como explicar la función que corresponde desempeñar a la escuela y al maestro, al reconocer que el desarrollo de esas competencias es un propósito central de la educación primaria.

En el Bloque II se revisa el proceso de desarrollo de la expresión oral en el niño a partir de los primeros contactos con la madre y en relación con la influencia de otros factores del contexto. Se busca que los estudiantes tomen conciencia de que los niños llegan a la escuela primaria con el dominio de la lengua oral que es la base para acceder al aprendizaje formal de la lectura y la escritura. En este bloque los estudiantes revisan diversas estrategias para favorecer en los niños el perfeccionamiento de la expresión oral al describir anécdotas, imágenes o sucesos imaginarios, así como el gusto por la literatura al escuchar o narrar cuentos, leyendas o interpretar poemas. Las formas de expresión oral presentes en todas las actividades cotidianas, tienen una función clave en las tareas de enseñanza, porque a través de ellas el maestro se comunica con los alumnos para captar su atención, explicar, narrar, describir y promover su participación. Al analizar sus propias formas de expresión, los estudiantes reconocen la importancia de mejorarlas para lograr una comunicación más eficiente con los niños.

En el bloque III se pretende que los estudiantes comprendan, en primer lugar, que una tarea fundamental del maestro de educación primaria es favorecer en los niños el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura, respetando su nivel de desarrollo. Los textos que se analizan y las actividades propuestas brindan oportunidades para confrontar los efectos de las prácticas pedagógicas centradas en la aplicación de una metodología, con las posibilidades que tienen los niños de apropiarse del sistema convencional de escritura cuando se generan en el aula oportunidades diversas en las que los niños hablan, leen y escriben con propósitos específicos. (SEP, 1997)

Español y su enseñanza II

El programa de español y su enseñanza II se organiza en cuatro bloques de temáticos: Bloque I. Lectura. Su desarrollo y fortalecimiento en la escuela primaria; Bloque II. La escritura y la comunicación; Bloque III. La expresión oral; y Bloque IV. Las competencias comunicativas. Estrategias de trabajo en la escuela y el aula.

Los tres primeros bloques se orientan al estudio de los componentes del lenguaje y de algunas estrategias para favorecer tanto las competencias didácticas de los futuros docentes, como las competencias comunicativas de los alumnos de educación primaria. Y el último bloque tiene como propósito orientar

la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza del Español en la escuela primaria.

En el bloque I se analizan los propósitos y las características de la lectura como un proceso intelectual que se desarrolla de manera permanente y con distintas finalidades. Al revisar las características de los diversos tipos de texto y las funciones que cumplen en la vida escolar y cotidiana, los estudiantes profundizan sus conocimientos sobre las estrategias para contribuir a la formación de alumnos lectores, aprovechando los recursos educativos que existen en la escuela y los que forman parte del medio. La comprensión lectora en la escuela, su desarrollo y su evaluación es un tópico que se revisa en este bloque, identificando distintas formas de valorar si los niños comprenden lo que leen, y evitar el uso exclusivo de exámenes que se responden transcribiendo información. Las experiencias que vivan los estudiantes al leer para seleccionar información, analizar, sintetizar o al leer en voz alta para saber cómo despertar en los alumnos el interés y el gusto por leer, constituyen una parte fundamental de las competencias didácticas que se propician durante la formación inicial de los maestros.

El bloque II se dedica al estudio de la escritura a partir de su función social y del papel que corresponde desempeñar al maestro y a la escuela para que los alumnos de educación primaria aprendan a escribir con fines prácticos, de estudio y de creación. Los estudiantes analizan situaciones que demandan la escritura en contextos diversos y se enfrentan a la experiencia de producción escrita para identificar las características del proceso de composición basado en la planeación, escritura y revisión. De esta manera comprenden la importancia que representa favorecer en los niños el interés por escribir. La revisión de textos escritos por niños en la escuela es útil para identificar y explicar las dificultades que reflejan dichos textos, así como para sugerir estrategias didácticas que permitan superarlas, aprovechando las propias producciones de los niños. La discusión sobre cómo enseñar los contenidos gramaticales contribuye a que los estudiantes comprendan la importancia de la revisión y la corrección por parte de quien escribe un texto, como un proceso formativo y de mejoramiento permanente de las habilidades para escribir. Con estos referentes los estudiantes preparan las situaciones de enseñanza para su aplicación en la escuela primaria y analizan los resultados de la experiencia.

En el bloque III se estudia la expresión oral a partir de sus propósitos, del contexto en que se da y de la intención del hablante. Los estudiantes reconocen las formas de expresión oral presentes en todas las actividades cotidianas e identifican su función clave en las tareas de enseñanza, porque a través de ella el maestro se comunica con los alumnos para captar su atención, explicar, narrar, describir y promover su participación. Al analizar sus propias formas de expresión, los estudiantes reconocen los retos que se enfrentan en la comunicación oral. Comprender que la lengua se transforma y tiene rasgos característicos relacionados con el contexto, los usos y las costumbres de la población, permite valorar la diversidad de las formas de habla que utilizan los niños. Las actividades de expresión oral que realizan los estudiantes y el análisis de los libros de texto gratuitos y otros recursos educativos –entre ellos los medios de comunicación– son elementos básicos para el diseño de estrategias didácticas que favorecen en los niños las habilidades para comunicarse con propiedad en distintos ámbitos.

En el bloque IV se propicia la integración de los contenidos estudiados en ambos cursos para que los estudiantes diseñen secuencias de actividades didácticas en las que sistematicen los conocimientos y las experiencias adquiridos. Eligen situaciones de enseñanza y estrategias que permiten integrar los distintos componentes en los que se organizan los programas de Español (lectura, escritura, expresión oral, reflexión sobre la lengua) y su aplicación en actividades de otras asignaturas. Con base en la identificación de los elementos que pueden contener las secuencias de actividades didácticas, así como en la revisión y la selección de los textos sugeridos en la bibliografía básica, organizan las actividades para una semana de trabajo en la escuela primaria. De ser posible, aplican esa propuesta y analizan los resultados en el grupo de la escuela normal. Por las características de este bloque es conveniente que al iniciar el curso se conozcan los contenidos del programa en su conjunto. Esto ayudará a una mejor preparación de las actividades propuestas para el bloque IV, que pueden irse organizando a lo largo del semestre, sobre todo si se toma en cuenta la programación de las jornadas de observación y práctica en la escuela primaria, para que los estudiantes normalistas puedan aplicar con los niños la secuencia de actividades didácticas de Español. (SEP, 1997)

Los cursos de español y su enseñanza I y II se organizan a partir de tres tipos de actividades orientadas para el estudio de los contenidos:

- a) Las relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas de los propios estudiantes normalistas
- b) Las orientadas al conocimiento de las funciones y características de la lengua hablada y escrita
- c) Las encaminadas a favorecer el conocimiento de los propósitos de la educación primaria y de estrategias didácticas

El desarrollo de estos tipos de actividades considera el trabajo en el grupo; la observación y la práctica en las aulas de la escuela primaria y la evaluación del curso.

Para el trabajo en el grupo se sugiere que los alumnos normalistas analicen libros, capítulos de libros, textos y ensayos acerca de las funciones y características de la lengua oral y escrita, evolución del lenguaje en los niños, usos escolares de la lengua, trabajo con libros de texto gratuito, ficheros de actividades didácticas, libros del Rincón; etc., con la finalidad de formarse una visión integral del trabajo en la escuela primaria.

Para la observación de las clases se recomienda que los estudiantes normalistas tengan elementos que orienten la observación de situaciones comunicativas de los niños dentro y fuera del aula. La práctica en la escuela primaria se plantea a partir del diseño de actividades elaboradas por los propios estudiantes, en las que se han de integrar los conocimientos aprendidos durante los cursos, para después analizar los resultados de la observación y de las experiencias obtenidas en el trabajo con los niños, dentro de la clase de español.

En el proceso de formación inicial del docente, en esta asignatura, se considera que para que el alumno normalista desarrolle su competencia didáctica, es decir, los conocimientos, las habilidades y las actitudes idóneas para diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza para propiciar, como mediador entre el alumno y el conocimiento, el desarrollo integral de las habilidades cognitivo-lingüísticas del niño, y, en consecuencia, su competencia comunicativa, es menester que él mismo sea capaz de comunicarse de manera eficiente y funcional en diversas situaciones comunicativas. Dicho con otras palabras, las premisas pedagógicas en torno a la enseñanza del español en la escuela primaria se traducen en la máxima: para que un maestro promueva en sus alumnos una buena expresión oral, la lectura comprensiva y el placer por ella y la escritura, se requiere que sea un buen hablante, un buen escucha, un buen lector y un buen escritor, en el sentido más amplio de los términos.

Luego, todo ello supone que, en la asignatura de Español y su Enseñanza, el alumno normalista desarrolle, bajo una amplia gama de actividades, los diversos usos del lenguaje, vinculados con las distintas situaciones reales, sin perder de vista que la aplicación del enfoque debe ajustarse a las características, condiciones y necesidades comunicativas y académicas de los estudiantes y del nivel académico en el que se encuentren y, en los casos que resulten pertinentes, vincular aquéllas con su proyección en la escuela primaria.

De este modo, en esta asignatura el futuro maestro, aprende la metodología de la enseñanza del Español en la escuela primaria, pero no para aplicarla como si fuera un técnico, sino a través de una mirada reflexiva y analítica, que le ayuda a comprender los fundamentos del enfoque de enseñanza de la lengua en los que se basan los propósitos y contenidos de los programas de Español en la escuela primaria, así también, el alumno normalista adquiere herramientas que le ayudan a diseñar e instrumentar estrategias didácticas, además de elementos que apoyan la reflexión constante de su práctica.

- B.** Actividades de acercamiento a la práctica escolar, que incluye seis asignaturas de duración semestral destinadas a la observación y a la práctica educativa bajo orientación.

ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR (DEL PRIMER AL SEXTO SEMESTRES)

El plan de estudios de educación normal reconoce a la escuela primaria como un espacio indispensable para la formación del maestro. Las actividades de observación y de práctica que los estudiantes normalistas realicen en ella les permiten conocer las condiciones reales del trabajo docente, de modo que las estancias en la escuela se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza

Estos espacios proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela sustentada en cinco ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.
- d) La circulación y uso de los materiales y recursos educativos.

Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual. Se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar.

Las observaciones y las prácticas escolares que se realizan en diferentes momentos cumplen su función formativa cuando son objeto del análisis individual y colectivo, así como de la reflexión informada de lo que ocurre en las aulas y en la escuela. El análisis

es inseparable de esas actividades porque, justamente, otorga sentido a la estancia en las escuelas primarias como elemento indispensable en la formación de nuevos profesores. (SEP, 1997)

Los estudiantes, en esta línea, deben adquirir elementos que les ayuden a analizar sus experiencias de observación y de práctica en la escuela primaria; ya que en estas asignaturas es en donde se debe propiciar la reflexión y la confrontación de sus puntos de vista con los planteamientos de los autores que han estudiado, por medio de la discusión y el debate orientado por el profesor.

En los cursos del Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar el futuro docente debe aprender el proceso que implica la observación de la práctica y el análisis de la misma, con la finalidad de que las estancias en la escuela primaria cumplan su propósito formativo; en este sentido, requieren elementos de reflexión, de análisis y de búsqueda constante para comprender los sucesos del aula y las relaciones que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se espera que los estudiantes, de manera autónoma, revisen constantemente los logros y dificultades para mejorar continuamente su desempeño, ya que en el ejercicio docente cotidiano nunca se deja de aprender (PELEP; 1997).

- C. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se desarrolla en los dos últimos semestres; durante ellos los estudiantes normalistas se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría del maestro de grupo de primaria, quien actúa como tutor; en estos semestres los alumnos también desarrollan dos seminarios de análisis del trabajo docente.

**TRABAJO DOCENTE I Y II / SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL
TRABAJO DOCENTE I Y II
(SÉPTIMO Y OCTAVO SEMESTRES)**

Estos espacios están previstos para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo

escolar, con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional.

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo.

La tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria se complementa con la asesoría que tienen en la escuela normal, dentro del *Seminario de análisis del trabajo docente*, que se desarrolla de manera paralela a su desempeño en la escuela, en tiempos establecidos por la escuela normal, respetando la asistencia y atención al grupo escolar a su cargo. En este seminario los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título.

El desempeño de los estudiantes frente a grupo será valorado, tanto por el maestro tutor como por el profesor de normal responsable del seminario mencionado.

En la elaboración de su documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la escuela normal, de acuerdo con el tema de su trabajo. (SEP, 1997)

A partir de esto es que cobra sentido el último año de formación docente, ya que como se ha visto, el estudiante, al llegar a séptimo y octavo semestres ha tenido un trayecto en la cual, según el PELEP, 97, ha adquirido tanto elementos teóricos y metodológicos de la enseñanza del español, como herramientas de análisis que le apoyan a la constante reflexión de su práctica. Todos estos conocimientos le ayudarán a desarrollar y analizar su quehacer docente en este espacio final de formación. Así esta línea de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo pretende que los normalistas:

a) Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación congruentes con los propósitos de la educación primaria y con las características del grupo escolar.

b) Profundicen los conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento de la escuela primaria en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños del entorno escolar. Reflexionen de manera sistemática sobre su desempeño al trabajar con el grupo de educación primaria y al participar en otras actividades propias de la vida escolar, y comprendan la importancia de esas experiencias reflexivas en el desarrollo de sus competencias profesionales.

c) Fortalezcan sus capacidades para identificar información relevante –tanto en el desarrollo de las experiencias de trabajo como en otras fuentes y posteriormente sistematizarla, analizarla y utilizarla en el desarrollo de las actividades académicas.

d) Intercambien experiencias de trabajo con sus compañeros e identifiquen los retos pedagógicos que se enfrentan en el trabajo escolar cotidiano, así como los medios que permiten superarlos.

e) Avancen en el desarrollo de la habilidad para sistematizar de manera reflexiva las experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito mediante la elaboración del documento recepcional. (SEP, 1997)

Así, la importancia de este espacio de formación radicaría en que, bajo la lógica de formación que se ha descrito, representa el tramo en el cual el alumno normalista entra en condiciones reales de trabajo y conjuntamente con esto en un proceso de análisis de su práctica, lo que le permite además consolidar todos los conocimientos adquiridos a lo largo de los seis semestres anteriores.

Estas tres líneas de formación se evidencian claramente en el mapa curricular que se presenta a continuación:

Plan de Estudios de 1997

I	Hrs.	II	Hrs.	III	Hrs.	IV	Hrs.	V	Hrs.	VI	Hrs.	VII	Hrs.	VIII	Hrs.
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4	La educación en el desarrollo histórico de México I	4	La educación en el desarrollo histórico de México II	4	Temas selectos de Pedagogía I	2	Temas selectos de Pedagogía II	2	Temas selectos de Pedagogía III	2	Trabajo docente I	28	Trabajo docente II	28
Problemas y políticas de la educación básica	6	Matemáticas y su enseñanza I	6	Matemáticas y su enseñanza II	6	Ciencias naturales y su enseñanza I	6	Ciencias naturales y su enseñanza II	6	Asignatura regional II	6				
Propósitos contenidos de la Educación Primaria	4	Español y su enseñanza I	8	Español y su enseñanza II	8	Geografía y su enseñanza I	4	Geografía y su enseñanza II	4	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	6				
Desarrollo Infantil I	6	Desarrollo Infantil II	6	Necesidades Educativas Especiales	6	Historia y su enseñanza I	6	Historia y su enseñanza II	4	Gestión escolar	4				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6	Estrategias para el estudio y la comunicación II	2	Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2	Educación artística III	2				
						Educación artística I	2	Educación artística II	2	Formación ética y cívica en la escuela primaria II	4				
						Asignatura regional I	4	Formación ética y cívica en la escuela primaria	4						
Escuela y contexto social	6	Iniciación al trabajo escolar	6	Observación y práctica docente I	6	Observación y práctica docente II	8	Observación y práctica docente III	8	Observación y práctica docente IV	4	Seminario de análisis del trabajo docente I	4	Seminario de análisis del trabajo docente II	4
Total Hrs.	32		32		32		32		32		32		32		32

A. Actividades escolarizadas 

B. Acercamiento a la práctica escolar 

C. Práctica intensiva en condiciones de trabajo real 

Como se observa la docencia reflexiva es el enfoque con el que PELEP aborda la formación docente, en consecuencia, en los semestres de séptimo y octavo la formación para la docencia y el análisis reflexivo de la práctica cobran vital importancia, puesto que el alumno se encuentra inmerso en la escuela primaria y debe regresar constantemente a la institución formadora a un espacio (Seminario de Análisis del Trabajo docente) que tiene el propósito de analizar la práctica del estudiante. Teóricamente, se puede decir, que en el PELEP la reflexión sobre la práctica es de vital importancia; en este sentido el proceso formativo está fundamentado en una articulación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, en esta perspectiva la práctica no es formadora en sí misma, debe ser objeto de análisis con bases teóricas, de esta manera en este modelo los futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación, puesto que las interrogantes sobre su práctica, no dejarán de provocar nuevas necesidades para la adquisición de constantes conocimientos y a partir de esto decidir qué es lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña; en concordancia con la reflexión en, para y sobre la práctica.

Desde esta perspectiva, el futuro maestro al cursar los seis primeros semestres de su formación docente debe obtener conocimientos, en cuanto a la Enseñanza del Español y al diseño e instrumentación de estrategias didácticas, así como a la reflexión de su práctica, trabajada principalmente en la línea de acercamiento a la práctica escolar.

Como se ha mencionado, el PELEP prefigura un modelo de docente, integrado por los rasgos que constituyen el perfil de egreso, y, en consecuencia, plantea un proceso que responde al propósito de dar énfasis a la formación en la docencia. En esa perspectiva, se considera, desde el currículo formal, que los espacios dirigidos al acercamiento a la práctica docente –que en el mapa curricular se ubican de manera ascendente- son en los que se pone en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación.

A partir de esto cabría preguntarse cómo en este espacio de práctica se evidencian tanto la constante construcción de los saberes docentes como las aportaciones que la formación ha proporcionado a lo largo de los semestres anteriores.

La imagen del profesor como un investigador en el aula configura asimismo un nuevo paradigma de formación de profesores (Gimeno, 1988) que trata de ser la síntesis de las nuevas competencias profesionales surgidas de los estudios cognitivos y ambientales. Para Gimeno y Pérez Gómez (1992), se trata de un *modelo crítico de formación del profesorado* centrado en el desarrollo de las capacidades del profesor que puedan ayudarle a tomar decisiones sobre las complejas situaciones con las que se enfrentará.

El modelo de formación del profesor que subyace en el PELEP es el apropiativo²⁸, en el cual se tiene el fin de formar docentes reflexivos, en el que la práctica adquiere el papel central a lo largo de todo el currículo, ya que ésta se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico; es decir la práctica como eje del currículo de formación del profesor debe permitir y provocar el desarrollo de las capacidades y competencia implícitas en el conocimiento en la acción; por lo tanto se rechaza la separación artificial entre teoría y práctica; puesto que la formación docente, desde esta perspectiva, parte de la práctica con el fin de analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizados de forma habitual, con el propósito de explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción.

En este sentido, el currículo formal pretende formar un profesor con el conocimiento en la acción y la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1987); un docente que aprende haciendo y reflexionando para, en y sobre su práctica.

²⁸ Ver marco teórico, págs. 27 y 28.

3.2. La práctica como espacio de construcción de saberes docentes

Con base en lo anterior, el análisis sobre la formación docente en este trabajo, está basado en la construcción de los saberes docentes de la profesora observada, en concordancia con lo marcado por el PELEP, teniendo como ejes de análisis:

- La organización de la enseñanza en la fase preactiva²⁹ y la estructuración de los saberes profesionales y curriculares
- La reflexión sobre la práctica, la reintoncionalización de la misma y su vinculación con la construcción de los saberes docentes
- Prácticas educativas arraigadas y su relación con los saberes docentes

3.2.1 La organización de la enseñanza en la fase preactiva y la estructuración de los saberes profesionales y curriculares

Esta fase es preparatoria, en ella se idean, planifican y organizan las clases y se toman decisiones de tres tipos, referidas:

- A las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos) y a la elaboración de las estrategias didácticas
- A la distribución del tiempo y a la creación o elección del material que apoyará la enseñanza.
- A la evaluación (a su vez muy relacionada con los dos puntos anteriores)

En este sentido se analiza, desde la perspectiva de los saberes docentes, cómo la maestra observada asume estas decisiones durante la planeación del Taller denominado: *juegos, canciones, caramelos y ¿por qué no, lectura?*

²⁹ Según Jackson, Philip (1968) la actividad de enseñar se puede catalogar dentro de un modelo sistemático de tareas. Las tareas que realizan los profesores se agrupan en tres periodos: una fase de preparación o fase preactiva, una fase de activación de la relación pedagógica o fase interactiva, y una fase de verificación de resultados, de corrección del método empleado, o fase posactiva. Cabe mencionar que los resultados de esta investigación ayudarán al análisis de este trabajo; sin embargo esta categorización no es aplicable a toda actividad de enseñanza.

Uno de los propósitos del Seminario de Análisis de Trabajo Docente, que se encuentra cursando la docente observada, es el de *promover el mejoramiento de las competencias profesionales de los futuros maestros (...) en particular se analizarán aspectos relacionados con la planificación, el diseño de estrategias y de actividades didácticas...*³⁰

En este sentido, el diseño de las planificaciones debe ser apoyado por el maestro titular de dicho espacio curricular, con la finalidad de que los futuros docentes consoliden sus saberes tanto profesionales como curriculares en cuanto al establecimiento de propósitos, organización de las actividades, evaluación y materiales.

Como parte del trabajo que desarrolla en la escuela primaria, la profesora observada planeó y puso en práctica un Taller de fomento a la lectura para promover el hábito lector en los niños; al respecto ella afirma: *decidí que un taller de lectura sería la mejor herramienta para trabajarla, despertando el interés y la necesidad de leer, formando en ellos un hábito (tomado del documento recepcional de la docente en formación, p.58)*

A decir de ella, el propósito del taller fue:

Fomentar el gusto por la lectura mediante la implementación de un taller que permita la interacción con diversos textos, rescatando su funcionalidad a través de juegos, canciones y actividades que le resulten al niño interesantes y divertidas. (Tomado del documento recepcional de la docente en formación, p.82)

Como ella señala, para su diseño se apoyó en el propósito de la enseñanza del Español en la escuela primaria; *los contenidos abordados durante el taller fueron seleccionados con el fin de beneficiar el enfoque del Español: “Comunicativo, es decir, utilizar el lenguaje hablado y escrito de manera efectiva y funcional, a través de distintas actividades de interacción lingüística para la satisfacción de necesidades sociales de comunicación”(SEP, 2000)(citado en el documento recepcional de la docente en formación) (tomado del documento recepcional de la docente en formación p.61)*

³⁰ Tomado de la Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio del Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II (2000) p.11

Así, la maestra considera estos dos elementos para la planificación de su taller: por un lado, el propósito de la enseñanza del Español en la escuela primaria, y, por otro, el fomento a la lectura; a partir de ellos, diseñó las sesiones de su taller.³¹ Sin embargo, como se puede ver en la planeación de una de las sesiones del taller, los propósitos y el tema no se vinculan con las actividades propuestas dando como resultado que el tema no se trabaje y el propósito no se cumpla.

SESIÓN: INVENTAR JUGAR Y ESCRIBIR

TEMA: Inventar jugar y escribir (Expresión oral, corte informativo)

Propósito: Utilizar la expresión oral a través de un corte informativo, para dar a conocer nuestra Feria del Libro, permitiendo al niño expresarse en público.

ACTIVIDADES:

- Organizar lugar de trabajo
- Canción "La Chivita"
- Entrega de dulces
- Crear historias con las imágenes del cuento "La bruja atarantada"

Los temas a tratar son la expresión oral y el corte informativo, el propósito sugiere que los niños se expresarán en público dando un mensaje de corte informativo sobre la Feria del Libro que organiza el grupo; sin embargo ninguna de las actividades pensadas por la maestra evidencia que los niños expresen una información en público acerca de la Feria del libro, la actividad más cercana a la expresión oral es la creación de historias con imágenes del cuento. En consecuencia, y como se dijo con anterioridad, el propósito no se vincula con las actividades, pareciera que éstas no están diseñadas en función del mismo.

Aunque el diseño de estrategias didácticas es una competencia profesional que el PELEP plantea desarrollar desde el primer año de formación, es en los últimos semestres en donde los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar acerca de sus aprendizajes y carencias al respecto, por tanto es de vital importancia que el docente de Seminario de Análisis del Trabajo Docente apoye constantemente esta

³¹ Solo se presentarán tres planes de clases del susodicho taller, ya que estas planificaciones son las correspondientes a las sesiones observadas.

reflexión. No obstante en el caso de la maestra observada parecer ser que este proceso no fue del todo apoyado, como ella misma expresa:

Entrevistadora:

¿Quién te ayudo en el diseño de tus planes para el taller?

PROFRA: Nadie, lo que hice al principio fue el cronograma que es hasta donde el maestro de Seminario y mi asesora tenían entendido que iba a realizar, pero ya el plan, ninguno (entrevista tres p. 5)

Por tanto se puede decir, que el saber profesional que está construyendo la maestra se basa en experiencias empíricas³² y no en los procesos metacognitivos sobre los saberes curriculares adquiridos a lo largo de su formación docente, a pesar de que el diseño de estrategias didácticas basadas en los enfoques actuales de la enseñanza de la lengua es una de las actividades fundamentales en las asignaturas de Español y su Enseñanza I y II.

La maestra observada, se encuentra en el último año de formación, por lo que ya ha cursado Español y su Enseñanza I y II; en consecuencia, se supondría que tiene los elementos básicos para diseñar y evaluar secuencias didácticas adecuadas a los propósitos de enseñanza de la lengua, y que en este último año acrecentará su saber curricular al respecto. No obstante en las planeaciones se advierten algunas carencias al respecto. Un ejemplo de lo anterior, se aprecia en la siguiente secuencia didáctica:

SESIÓN: MI LIBRO FAVORITO ES...

TEMA: Mi libro favorito es... (Mesa redonda)

Propósito: Verificar la calidad de la lectura realizada durante el taller, a través de actividades donde el niño recuerde los textos escritos

ACTIVIDADES:

- Acondicionar espacio para taller
- Canción "Tiburón"
- Lectura del libro "Sofía la vaca que amaba cantar" (la maestra lo lee)
- Organizar equipos para trabajar
- Trabajo en equipos
- Entrega de dulces

³² Conocimientos no sustentados en concepciones teóricas sobre la enseñanza

La docente expone que su propósito es que el niño recuerde la información de los textos para que, por medio de ese recuerdo, se verifique la calidad de la lectura que ha realizado; es decir, la maestra pretende evaluar la comprensión lectora de los niños a través de lo que ellos recuerdan de los textos. Esta idea que sugiere la maestra como propósito de su actividad se contrapone con los principios fundamentales de la enseñanza de la lectura, puesto que como se ha mencionado con anterioridad, la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que se ponen en juego una serie de elementos (conocimientos previos, información visual, y estrategias de lectura) que le permiten al lector construir un significado del texto. Por tanto, *el verificar la calidad de la lectura a través de recordar lo leído* dista de la concepción de un lector activo que procesa la información que lee, siendo esta idea una de las fundamentales en la didáctica de la lengua. Ante esto se puede decir, en primer lugar, que la docente planea sus clases bajo lo que podría identificarse como la *docencia de sentido común*³³ y no en la construcción de saberes curriculares necesarios para la enseñanza de la lengua; y en segundo término, que la maestra no recibió la ayuda pedagógica necesaria por parte de los expertos para poder confrontar sus saberes previos con los saberes curriculares referidos a la didáctica del Español

Entrevistadora: ¿Quién te revisa el diseño del plan?

PROFRA: Eso nadie lo revisó, incluso la primer sesión del taller estaba muy nerviosa porque dije bueno, yo ya planeé, incluso los maestros no sabían los libros que iba a utilizar, y dije ya planeé, pero vamos a ver si resulta de esta forma, igual y lo sigo implementando, que tal si a los niños no les gustan las canciones o no les gusta este tipo de libros, entonces, tengo que cambiar

Por otro lado, en las planeaciones analizadas no se plantean actividades relacionadas con el fomento a la lectura como³⁴:

- Desarrollo de estrategias de comprensión lectora con carácter lúdico y creativo
- Creación de un club de lectores con las siguientes características:

³³ Díaz-Barriga (2002) plantea que un buen número de creencias y comportamientos sobre la enseñanza que evidencian los profesores son acrílicos, y conforman una "docencia de sentido común", que al presentar una fuerte resistencia al cambio se convierte en obstáculo para la enseñanza.

³⁴ INBA. (1990) Propuesta para el fomento de la lectura en escuelas primarias.

- Se leen diversos tipos de textos (en voz alta o en silencio)
- Se dialoga y comenta sobre lo leído
- Se fomenta la lectura voluntaria y privada
- Se desarrollan juegos y pasatiempos en torno a la lectura
- Organización de visitas a librerías, bibliotecas o editoriales

Únicamente se incluye la lectura de cuentos infantiles por parte de la maestra como actividad promotora de la lectura; al respecto la profesora dice: *Los recursos materiales fueron indispensables para hacer atractivas las actividades...en su mayoría resultaron ser cuentos con grandes dibujos.*³⁵

También se observa que en las planeaciones revisadas la estructura de las sesiones se encuentra poco dirigida hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, que es el principio fundamental de la enseñanza de la lengua como se ejemplifica a continuación:

SESIÓN: MANOS A LA OBRA

TEMA: Manos a la obra (Plan de trabajo)

Propósitos: A través de lectura retomar la importancia de la organización para cualquier situación de nuestra vida.

Intercambiar opiniones sobre cómo nos gustaría que fuera nuestra Feria del Libro

ACTIVIDADES:

- Organizar lugar de trabajo
- Canción "La tía Mónica"
- Entrega de dulces
- Leer cuento "Había una vez" (la maestra lo lee)
- Retomar el cuento para comentar la importancia de organizarse
- Organizar actividades para la Feria del Libro

Las actividades no fomentan la lectura, puesto que cuando ella hace referencia a *leer un cuento*, no se está planteando que los alumnos lean, sino la lectura por parte de ella a los niños, lo que sucede en todas las sesiones. Aunque es positivo que los docentes les lean a los estudiantes, también es importante que ellos

³⁵ Tomado del documento recepcional de la docente observada

tengan su propio tiempo de lectura y que interactúen directamente con los textos. En su práctica docente la profesora observada no propicia la escritura, ni la reflexión sobre la lengua; sólo prevé actividades orientadas hacia la expresión oral (hablar y escuchar), olvidando que en las clases de lengua se deben trabajar, en la medida de lo posible, las cuatro habilidades lingüísticas.

Aunque la docente tiene intención de fomentar la lectura de manera lúdica y por medio de estrategias orientadas a la comprensión de textos, los vacíos en su saber profesional no le permiten consolidar ese propósito y la poca ayuda que recibe de sus docentes no le es suficiente para construir un saber curricular que le brinde las herramientas necesarias para poder diseñar estrategias didácticas coherentes con la visión actual de la didáctica de la lengua.

PROFRA.:

Antes de echar andar el taller, yo le mostré a la maestra el formato que tenía, entonces a la maestra le enseñé el plan, al principio tenía pensado iniciar con la feria del libro y después terminar con una mesa redonda donde se platicara acerca de los libros que nos habían gustado, y la maestra lo único que me sugirió, oye, porque no cambias el orden, que tu cierre sea la feria del libro y ya no pienses en obra de teatro o algo más, ése que sea tu producto, entonces lo analicé y dije, sí, porque lo único que tengo que cambiar son las dos últimas actividades, porque en realidad ya todo lo había preparado, era para una obra de teatro, entonces nada más cambie el orden (entrevista tres)

Ante la necesidad real de diseñar las sesiones para su taller, la alumna en formación echa mano de los recursos que ella considera que pueden funcionar, puesto que en el proceso de construcción de sus saberes, tanto curriculares como profesionales, existen carencias que son subsanadas por diferentes voces* que le ayudan a encontrar la solución a sus preocupaciones referentes al diseño de sus planes de clase, dando como resultado que su proceso de construcción de saberes profesionales y curriculares esté basado en tres elementos:

- Conocimientos empíricos. Ideas sobre la elaboración de estrategias didácticas, organización del tiempo y uso de materiales basados en elementos que no están sustentados por enfoques de enseñanza-aprendizaje.

* Ver marco teórico: nota a pie 10, pág. 30.

- Docencia del sentido común. Creencias sobre la organización de la enseñanza, que no son reflexionadas
- Concepciones educativas originadas en su biografía escolar³⁶. Percepciones sobre la enseñanza que operan como “teorías prácticas”, basadas en juicios empíricos, fruto de las experiencias escolares como alumno, que luego son llevadas a la acción.

3.2.2 La reflexión sobre la práctica, la reintencionalización de la misma y su vinculación con la construcción de los saberes docentes

Como se ha mencionado, el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria plantea un proceso que responde al propósito de dar énfasis a la formación en la docencia. En esa perspectiva, se considera, desde el currículo formal, que los espacios dirigidos al acercamiento a la práctica docente —que en el mapa curricular se les otorga una atención e intensidad ascendentes— son en los que se ponen en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación, culminando este desarrollo en el último año. A partir de esto cabría preguntarse cómo se evidencian, en este espacio de práctica, tanto la constante construcción de los saberes docentes como las aportaciones que la formación ha proporcionado a lo largo de los semestres anteriores.

En este sentido, la práctica como espacio de formación, puede verse desde dos dimensiones:

- La reflexión sobre la práctica con el propósito de la reintencionalización de la misma
- La práctica como espacio en el cual se construyen constantemente los saberes docentes

Si partimos de que la práctica docente supone la enseñanza de algo, la creación de determinadas situaciones de aprendizaje, la búsqueda de ciertas cualidades en los aprendizajes del alumnado, las ideas educativas, entonces, sólo llegan al aula en forma de especificaciones curriculares y únicamente pueden ser comprobadas

³⁶ Concepto recuperado de Davini.

por el profesorado a través del currículo (Stenhouse, 1991). Pero en la práctica un currículo no es una especificación que se limita a ser implementado en el aula, necesita ser siempre interpretado, adaptado, e incluso (re)creado a través de la enseñanza que realiza el profesor, como lo dice Stenhouse (1991):

La enseñanza no es la aplicación del currículo, sino la continua invención, reinención e improvisación del currículo.

O, en palabras de Elliot (1990), en una práctica reflexiva *el currículo está siempre en proceso de construcción y transformación*. En esta concepción cobra sentido la idea de que el profesor tiene que reflexionar sobre su práctica docente; es decir, el docente debe estar en disposición de examinar con una visión crítica y sistemática su propia práctica (Stenhouse, 1991).

Es a partir de estas concepciones que se organiza el Seminario de análisis del trabajo docente, ya que una de las finalidades de esta asignatura es que el maestro en formación analice su experiencia docente a través de la reconstrucción consciente de sus acciones en el aula. Se propone, de este modo, que la reflexión³⁷ de la práctica docente sea una actividad permanente; en esta lógica, la formación está centrada en la articulación de la teoría y la práctica, entre el ir y venir de ambas, es por esto que se excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico (Ferry, 1987); en este orden de ideas, la práctica puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual el docente reconstruye su formación adaptándola a la profesión, eliminando lo que le parece no relacionarse con la realidad vivida y conservando lo que considera le puede servir. Así, la experiencia retomada provoca un efecto de recuperación crítica de los saberes docentes, puesto que la reflexión sobre la práctica permite que los docentes examinen sus saberes, los juzguen, los evalúen, y por tanto, construyan los propios; por consiguiente, los maestros dejan de ser los técnicos que aplican los conocimientos

³⁷ La reflexión se entiende como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en los contextos prácticos, en vez de la derivación técnica, el diseño y la racionalización de las reglas de decisiones según concepciones positivistas (análisis de datos, reglas de inferencias, comprobación de hipótesis, etc.) (Schön, 1992).

producidos por otros y se constituyen en profesores constructores de sus saberes docentes.

Sin embargo, aunque en el currículo de la formación docente uno de los ejes sea la reflexión sobre la práctica, el trabajo continuo en aula no conlleva necesariamente a reflexionar sobre lo realizado en ella, en ocasiones el resultado es un *aprendizaje adaptativo*³⁸; así la inmersión en la práctica en la formación inicial corre el riesgo de estimular un pragmatismo que redunde exclusivamente en consolidar rituales, como se ve en caso de la maestra observada:

PROFRA.:

Siempre nos pintan todo muy bonito, pero ya cuando llegamos a la primaria nos damos cuenta de que no, o sea todo lo que vimos fue teoría, pero en realidad en el salón de clases con mis niños es donde más he aprendido

Como puede observarse, la docente jerarquiza sus saberes docentes, dando más valor a su saber experiencial sobre los otros saberes, desvinculándose así la relación teoría-práctica y construyéndose una formación practicista instrumental en la que se han presentado bajos niveles de teorización.

Entrevistadora:

¿Con quién haces la reflexión de tu práctica?

PROFRA:

Hasta el momento no lo hemos hecho, incluso yo creo que sería un poquito difícil porque mi asesor no estuvo presente, entonces yo considero que tuvo que estar presente al menos en tres sesiones para poder discutir las actividades, te funcionó o no te funcionó, porque yo observé esto, esto y esto, porque igual y yo puedo decir todo color de rosa pero el que está del otro lado me dice es que te faltó, en realidad con nadie reflexiono, incluso ahorita que entregué el análisis el maestro lo revisó pero no, no ha habido oportunidad ni creo que la haya de comentarlo.

Entrevistadora:

¿Entonces, qué se hacía cuando regresaban de la práctica?

PROFRA.:

Nada más era, prácticamente se platicaban los problemas, que un niño se salió de mi grupo, se cayó y se abrió la cabeza; qué pasó con la directora y qué dijo la maestra, o sea era más el chisme que a la mejor el análisis de la clase. No lo hubo, los maestros desgraciadamente, se puede generalizar decían: para mañana me traes el análisis de tu práctica por escrito, mínimo cuatro cuartillas, entonces me ponía a redactar qué es lo que pensaba, que había visto bien o qué me funcionó o qué no me funcionó, mis debilidades y fortalezas pero jamás reflexionábamos

En este caso se ve que durante la formación hubo pocos espacios en los que se realizó un trabajo sistemático y continuo en torno a la reflexión de la práctica, a pesar de que el PELEP plantea que se deben analizar las estrategias didácticas

³⁸ El profesor en formación durante su estancia en la escuela primaria aprende las "reglas de juego", las rutinas y rituales de la enseñanza, en lugar de procesos alternativos y de transformación de la misma. (Davini, 1995)

instrumentadas por los profesores en formación; sin embargo lo que sucede es que en los momentos destinados a la reflexión se comenta (...) *más el chisme que a la mejor el análisis de la clase...*, el propósito fundamental de la reflexión se deja de tarea: (...) *el análisis de la clase. No lo hubo, (...) para mañana me traes el análisis de tu práctica por escrito, mínimo cuatro cuartillas...*, y después no hay un intercambio entre el formador y el futuro docente (...) *incluso ahorita que entregué el análisis el maestro lo revisó pero no, no ha habido oportunidad, ni creo que la haya de comentarlo...*, por consiguiente se produce un vacío en la formación que se llena con la asimilación de rutinas escolares, puesto que, si los profesores formadores de docentes, no brindan herramientas que les permitan a los maestros en formación encaminar la reflexión³⁹ hacia niveles conceptuales y de propuestas, se corre el riesgo de que la experiencia de aprendizaje que aporta la práctica se desvíe hacia un aprendizaje por ensayo y error.

PROFRA.:

Estoy utilizando el ensayo y el error, porque, sí, es lo que hago si me funciona lo sigo utilizando si no, pues ya no, pero no tengo...o tengo que buscar otras opciones, pero no con mis maestros, digo, bueno, pues a ver como me sale (entrevista tres)

De este modo, la formación docente, no está impactando en la reestructuración de los modos de pensar, valorar y percibir que la estudiante trae consigo en su biografía escolar; en consecuencia, el aprendizaje en la práctica, para esta docente, se convirtió en un proceso pasivo de adaptación a los ritmos del aula, ajustándose sin cuestionar al tipo de trabajo que instrumenta la tutora:

Mtra. Tutora : Bueno al principio nos costó trabajo a las dos enseñarle a los niños, porque, sí teníamos niños que les faltaba mucho que eran los que venían más, más retrasaditos, solo cuatro niños al inicio del ciclo ya sabían leer y escribir, entonces estuvimos trabajando con la propuesta y obviamente le combinamos de aquí, de allá, no fue la propuesta pura por supuesto, comenzamos a trabajar con los libros y luego las letras, después las dejamos y retomamos el trabajo de los libros , y ya se fueron soltando a la lectura, además del trabajo en el cuaderno que es muy importante, el niño debe aprender a tener un cuaderno limpio, con la letra del tamaño del cuadro, respetando los espacios hacia los lados, y también hay que revisarles la ortografía, porque si nada más trabaja y no se les revisa la ortografía y nadie les corrige su trabajo, el niño va a ir creciendo con esa idea. (Entrevista con la maestra tutora)

Como se observa, la tutora conoce superficialmente el nuevo enfoque de enseñanza de la lengua, pero como la profesora en formación no tiene otros elementos de donde asirse, deja de lado lo estudiado en la Normal, convenciéndose así que la teoría sirve poco y que se puede prescindir de ella.

³⁹ Se entiende reflexión en el sentido trabajado en el marco teórico en el apartado de docencia reflexiva: págs. 28,29.

Entrevistadora:

¿Te identificaste con la forma de trabajo de la maestra tutora?

PROFRA:

Sí, retomé muchas cosas de ella también para evitar que hubiera problemas a lo mejor entre nosotras, pero si se hubieran planeado las primeras actividades con ella hubiera sido más fácil.

Entrevistadora:

¿La maestra tutora te dio muchas ideas?

PROFRA:

Sí, de su práctica, de su experiencia, tenemos mucho en común en cuanto a la forma de trabajar, nunca tuvimos ningún problema, porque yo retomaba ideas de su trabajo. La maestra tutora me ayudó mucho sobre todo porque los niños ya me había agarrado la medida y ella me dijo que yo tenía que aprender que había tiempo para jugar, para divertirnos, pero también y que me quedara muy claro, que hay tiempo para trabajar. (Entrevista cuatro)

Como resultado de lo anterior, la formación docente de la maestra originó un aprendizaje de tipo adaptativo, en el que la práctica se convirtió en un espacio donde se afianzaron los rituales escolares, en lugar de propiciar experiencias alternativas de formación que le permitieran a la profesora avanzar en la construcción de una práctica docente coherente con los enfoques de la enseñanza de la lengua:

Los niños se encuentran resolviendo un ejercicio en su Libro de Español Actividades, en el cual tienen que escribir los nombres propios que les han dado a los animales del cuento que han leído con anterioridad. La maestra va por los lugares de los niños observando su escritura y realiza el siguiente comentario:

Ma: Pero ¿qué crees? Que ahorita estoy viendo cómo escribes los nombres (va por todo el salón) y veo que no hay mayúsculas porque no veo letras rojas, acuérdense que estamos hablando de nombres.

Ante esta situación los saberes experienciales surgen como el eje central del saber docente que está construyendo la maestra. En este sentido el saber experiencial es más fuerte, ya que el trabajo en un contexto real va provocando la evaluación de los otros saberes, puliéndolos y sometiéndolos a certezas construidas en la práctica y en la empiria; el problema radica, que en ausencia de espacios de teorización, el saber experiencial no se está constituyendo a través de un proceso crítico de análisis de los saberes disciplinarios, curriculares y profesionales, basado en una recuperación analítica de los saberes adquiridos en la práctica, sino en juicios en donde el único conocimiento con “validez” es el adquirido en la práctica no reflexionada.

Entrevistadora:

¿La escuela te ha ayudado en tu formación?

PROFRA:

La Normal no creo, tuve materias como Español, Observación y Práctica Docente, Escuela y contexto y una serie de materias de observación y práctica donde se supondría me darían conocimientos, pero cuando llego al último año y me enfrento a los niños me doy cuenta que no tengo armas, o sea tuve que buscar mi camino, tuve que abrirlo yo sola en la escuela.

Entrevistadora:

¿Y cuando regresaban de la escuela se discutía lo que pasaba en su práctica?

PROFRA:

No...jamás, que creo que es parte importante de...pero mmm...nunca lo hicimos

Entrevistadora:

¿Qué elementos rescatas de estos cuatro años de formación?

PROFRA:

Es que realmente, bueno no quiero decir que en todas las asignaturas, pero llegaba el viernes y ya tenía mi libretita de todo, toda la lista de trabajos que tenía que hacer y muchos que, que yo digo por ejemplo cuando trabajaba textos de evaluación me van a servir, entonces yo los leía y me fascinaban porque yo decía es que es cierto, pero yo era la que hacía ese contraste entre cómo me evaluó mi maestra y cómo debe ser la evaluación pero nada más era yo; creo que entregar por entregar porque incluso había trabajos que yo decía; bueno esto para que me va a servir, o sea no le veo el sentido, o también maestros que en Matemáticas por ejemplo se perdían en lo juegos matemáticos, y resuelve el ejercicio tal de la página tal o con un maestro trabajamos acertijos matemáticos...pero en realidad ¿y la enseñanza dónde quedó

Se observa que la docente reflexiona sobre su formación, en consecuencia, se puede decir que tiene la capacidad de analizar su quehacer y reintencionalizarlo; sin embargo, su proceso formativo dentro de la institución se constituyó a través de prácticas que significaron la reproducción de rutinas, regidas por la empiria, que no fueron cuestionadas.

Este panorama lleva a concluir que se necesita que en la formación docente se trabajen realmente, como lo sugiere el PELEP (en él *Se propone ofrecer al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencia*), espacios de reflexión sobre la práctica que lleven a una reintencionalización de la misma, puesto que la sola inmersión en el aula no es suficiente, pues es imprescindible reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción para abrir la posibilidad de que los estudiantes amplíen sus teorías y puedan construir sus propios saberes docentes.

3.2.3 Prácticas educativas arraigadas y su relación con los saberes docentes

La organización de los conocimientos y la forma de enseñarlos han tenido transformaciones a lo largo de la historia; sin embargo van quedando sustratos de prácticas educativas de épocas anteriores que acompañan la práctica docente durante varios años. Es decir, permanecen constantes ciertas tendencias de enseñanza a pesar de los cambios curriculares y persisten aún elementos de una tradición antigua que se encuentran arraigados en la práctica escolar y se articulan con los nuevos enfoques de enseñanza, de manera que se entremezclan y conviven dentro de las aulas prácticas educativas de gran tradición con prácticas educativas “innovadoras”

En el caso de la docente observada este tipo de prácticas arraigadas se pueden clasificar en tres situaciones:

- Uso recurrente del modelo IRE
- Utilización de elementos de métodos de marcha sintética para la enseñanza de la lectura y la escritura
- Preocupación por los aspectos formales de la lectura y la escritura

3.2.3.1 Uso recurrente del modelo IRE

La secuencia tripartita IRE es el más común de los sucesos orales dirigidos por el maestro en la que se controla el desarrollo y la participación de los alumnos. En esta forma de interacción no se promueven situaciones en las que los estudiantes interaccionen unos con otros con en fin de entablar conversaciones y compartir experiencias, para lograr que las ideas se multipliquen y se generen nuevas interrogantes. En sí, en este tipo de interacción no se quiere que los alumnos platiquen sobre sus experiencias ni que escuchen la de los otros. En el caso de la maestra observada esta situación se evidencia en el siguiente evento:

La maestra está preguntándoles a los niños sobre los diferentes nombres que reciben las partes del cuerpo de los humanos y los animales. En este fragmento se está haciendo referencia a las patas, los pies, el hocico y la boca.

Mtra: ¿Cuál es la diferencia? (I) (se refiere al nombre de las partes del cuerpo entre los animales y los humanos)

Alumnos: las patas (R)

Mtra: las patas, (E) porque Rufina tiene patas, nosotros tenemos qué? (I)

Alumnos: Pies (R)

Mtra: Sí. (E) ¿Qué más tendría que cambiar Jesús? (I)

Jesús: la boca (R)

Mtra: la boca nosotros... (E) cómo se llama, cómo se llama eso (señala con sus dedos) (I)

Alumnos: boca (R)

Mtra: boca, (E) pero Rufina tiene ¿qué? (I)

Alumnos: hocico (R)

Mtra: hocico (señala) (E) (O1Rp.1)

Se advierte como la maestra controla el discurso a través de las preguntas que realiza, induciendo a los alumnos a las respuestas. Las preguntas que realiza en su mayoría son del tipo de respuesta cerrada, de manera que aunque los niños respondan correctamente a sus preguntas ella es la que dirige la actividad, reduciendo la participación de los niños a decir una o dos palabras, dejando de lado la discusión, la conversación, el debate y la reflexión. Así la profesora tiene el control de las actividades todo el tiempo y las preguntas que realiza le sirven para lograr ese propósito.

El dirigir la clase y tener el control del habla es un evento típico en el aula y una práctica docente arraigada, a pesar de que el enfoque actual de la enseñanza del español sugiere que las preguntas que realiza el maestro tengan el propósito de promover diversas respuestas, además de darle la oportunidad a los alumnos de entablar discusiones sobre las respuestas dadas.

Sin embargo, al darle resultados satisfactorios este tipo de práctica, propicia que la profesora repita el esquema, además de que le permite tener el control del discurso, derivándose la construcción de un saber experiencial proveniente de una práctica arraiga que es validada por las tradiciones escolares.

3.2.3.2 Utilización de elementos de métodos de marcha sintética^{*} para la enseñanza de la lectura y la escritura

Tradicionalmente se creía que para la enseñanza de la lectura y la escritura se debería utilizar un método que iba de los componentes más simples a los más complejos. Así, leer y escribir consistía en deletrear (descomponer palabras en sus elementos fonológicos) y en organizar las palabras en oraciones y éstas en textos. Los niños reconocían las letras, para formar palabras, luego oraciones y después textos.

A partir de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) la concepción sobre los procesos de adquisición del conocimiento acerca de la lengua escrita cambió, y por consecuencia su enseñanza, dejando de lado ideas como:

- * Concebir a la lectura como descifrado
- * Creer que la escritura es copiar de un modelo
- * No identificar los avances de los niños como procesos de construcción

No obstante, dado el arraigo de los métodos de lectura y escritura en la escuela primaria, se sigue enseñando a los niños por medio de ellos. En el caso de la maestra observada ella retoma elementos de los métodos alfabético y silábico⁴⁰, ya que enseña el nombre de las letras y une las sílabas para que los niños escriban palabras como se ve en el siguiente evento:

Los niños están resolviendo la página 90 de su libro de texto. El ejercicio consiste en escribir qué les gustaría ser de grandes. La maestra se encuentra sentada junto a una niña que está escribiendo la palabra "doctora". Suscitándose el siguiente diálogo:

Mtra: ¿Qué te gustaría ser de grande?

Alumna: Doctora (la niña escribe Doc)

Mtra: ¿qué sigue? (La niña escribe un ese.) No esa es una ese ¿qué sigue?

Alumna: To

Mtra: ¿con qué se escribe?

Alumna Con la u

Mtra: Doctora ¿qué tenemos que poner para que diga to?

Alumna: La a

^{*} Ver página 69, nota a pie no. 17

⁴⁰ El método alfabético (en desuso), el onomatopéyico y el silábico se incluyen dentro de los métodos de marcha sintética que proponen ejercicios de repetición y refuerzo (Braslavsky, 1960)

Mtra: Doct ¿cómo dice la "Te" con la "a"?

Alumna: . Ta

Mtra. ¿la "Te" con la "i"?

Alumna: Ti

Mtra.:¿ La "Te" con la "o"?

Alumna: To

Mtra (señala el libro) Aquí tengo que escribir "to" (la niña escribe una te) agrega la "o" (la niña escribe doctor) ¿cómo se escucha doc-to-ra, qué letra falta. Escucha como termina la palabra doc-to-ra, (pone énfasis en la "a") ya tenemos la erre qué le falta?

Alumna: La a

Mtra: Escríbela

Alumna: No me acuerdo cuál es la a (R2P.49)

Aunque en el perfil de egreso se desea que los futuros docentes conozcan los enfoques de enseñanza de educación primaria, y en la asignatura de Español y su Enseñanza[‡] se propone que los alumnos diseñen, lleven a la práctica y analicen estrategias didácticas en grupos de primer año basadas en las nuevas propuestas de enseñanza para la lectura y escritura, al parecer estos saberes no fueron adquiridos por la docente durante su formación.

Entrevistadora:

¿Y en la clase de Español y su enseñanza, estudiaste sobre la enseñanza de la lectura y la escritura?

PROFRA:

Estudiamos, pero era nada más investiga, vamos a exponer, este es un método de lecto-escritura lo expones, lo revisamos en clase, hay dudas, no, y se acabó pero jamás lo llevamos como práctica, nunca lo aplicamos

Entrevistadora:

¿En las clases de Observación y práctica docente, nunca los llevaron a practicar en primer año?

PROFRA:

¡Mmm...no!, yo tuve una experiencia en segundo año nada más, pero fue una semana y en parejas, entonces como que no tuve ese acercamiento a lo que fue la lecto-escritura, y no, jamás lo revisamos, entonces ya ahorita en este momento es cuando yo me encuentro en el problema de decir "chin" por donde me voy, porque no tengo las bases, no tengo herramientas para poder decidir (E. uno)

Ante la ausencia de este saber curricular, la docente recurre a la imitación de su propia experiencia escolar, repitiendo prácticas que pasan de generación en generación de docentes. Estas prácticas del pasado tienen un efecto formador y orientador para el maestro cuando ésta enseñanza antigua le es eficiente.

Entrevistadora

¿Me puedes decir cómo aprendiste a leer y escribir?

PROFRA.:

Aprendí a leer y a escribir a la par, primero conociendo el nombre de cada una de las letras, obvio las vocales después las consonantes, juntándolas, formar sílabas después palabras, oraciones y ya (E. uno)

[‡] Ver págs. 93 y 94.

En este sentido, el trabajo con métodos de marcha sintética evidencia que el saber experiencial está ligado a la historia de vida del profesor, lo que significa que la docente está incorporando a su práctica su propia vivencia de aprendizaje, puesto que los maestros incorporan experiencias y saberes de origen histórico diverso, es decir, en ello se expresa la acumulación histórica, matizada desde luego por características particulares de los sujetos (Mercado, 2002)

En suma, el saber experiencial que está construyendo la maestra se compone de diferentes conocimientos y formas de saber hacer, adquiridos de diversas fuentes, en lugares variados, y en momentos diferentes: historia de vida, carrera, experiencias de trabajo (Tardif, 2004)

3.2.3.3 Preocupación por los aspectos formales de la lectura y la escritura

La enseñanza de la lengua se había planteado como objetivo trabajar la competencia lingüística⁴¹. En la actualidad los planteamientos didácticos se basan en el concepto de competencia comunicativa⁴². Así el propósito fundamental de estos enfoques no es aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor. De este modo la enseñanza de la lengua supone que los alumnos deben:

- Adquirir elementos que faciliten la comunicación en diversas situaciones comunicativas.
- Entender cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién.
- Saber que el uso de la lengua escrita implica un conocimiento de los requisitos sociales que estructuran situaciones concretas.

⁴¹ Según Noam Chomsky (1957) Esta competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Esta competencia engloba a la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, es decir, a la gramática.

⁴² El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos aparte de la gramática para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, cómo decirlo, en qué momento, dependiendo de los interlocutores, el lugar y la situación comunicativa. Así la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan.

Bajo esta lógica, se pretende que en el aula se lean y escriban diferentes tipos de textos, en dónde lo importante no es cuántas palabras se lean o cuántas copias se escriban, lo fundamental radica en comprender diversos textos y aprender a redactarlos. No obstante aunque la enseñanza del español vaya orientada hacia la producción y comprensión de textos, dentro del aula los docentes siguen prestando más atención a las cuestiones formales.

En el caso de la docente observada, en las actividades de escritura su interés no está centrado en lo que quieren comunicar los niños a través de sus escritos, sus preocupaciones se dirigen hacia la limpieza y al tamaño de la letra.

Los alumnos están terminando de contestar las preguntas de su libro de actividades página 89: ¿A qué animal nos parecemos más? Y ¿por qué? La docente va por todo el salón viendo lo que escriben los niños, no se detiene a leer lo redactado por ellos, si observa que las preguntas están contestadas pone una palomita con un crayón rojo. Después de revisar a varios niños realiza el siguiente comentario:

Ma: A ver, no se les olvide que su trabajo debe estar limpiecito y con letra bonita, no muy chiquita, pero tampoco quiero patas de araña.

Por consiguiente, se puede decir, que en la escuela primaria conviven dos concepciones sobre la enseñanza de la lengua: por un lado se encuentra lo “oficial”, lo que marca el currículo, y por otro lo “real”, la práctica diaria del profesor dentro del aula. En algunas ocasiones estas prácticas reales se contradicen con lo establecido por los enfoques de la didáctica de la lengua, no obstante como los docentes recurren a ellas frecuentemente, éstas se convierten en prácticas reconocidas, arraigándose así a la enseñanza, de tal manera que los maestros entremezclan elementos de ambas, coexistiendo dentro del mismo espacio escolar prácticas congruentes con el currículo y prácticas contradictorias.

En cuanto a la lectura en voz alta, cuando la maestra pide a los niños, ella presta más atención hacia la precisión superficial en la reproducción oral del texto.

Los niños se encuentran leyendo en voz alta el texto: “Los músicos de Bremen”, la docente elige al estudiante que debe leer. Casi todos los alumnos deletrean y leen en volumen de voz muy bajo.

Leo: (muy bajito y deletreando) el bu-rro le ... (inaudible el resto)

Ma: más fuerte Leo y...

Leo: el ga-to es...

Ma: ¿es?, ¿cuál está primero?

Leo: “ese”

Ma: “ese”

Leo: se en-con-tra-r....

Ma: “se encontraron”

También se evidencia que cuando un niño lee incorrectamente una palabra, de inmediato la profesora hace una corrección, esto denota un comportamiento correctivo del maestro, lo que ocasiona que los alumnos no desarrollen la autonomía necesaria (Cazden, 1988).

Uno de los alumnos está leyendo una oración del texto, "Los músicos de Bremen", lee en un tono muy bajo y deletreando muy despacio. La maestra le ayuda a leer el texto.

Leo: s-e en-con-tra-ron y...y un vi..(despacio y muy bajito)

Ma: "un viejo"

Leo: y tri-s-te ga-llo a qui-en ..(despacio y muy bajito)

Alumno: no se escucha

Ma: "a quien sus"

Es importante resaltar, que entre más lento leen los niños, la docente les da menos oportunidad de continuar leyendo

Después de que Kevin termina de leer la maestra pide a Isabel que continúe con la lectura.

Ma: gracias Kevin, bien continúa Isabel

Isabel: cu-an-do (muy bajito, deletreando muy despacio)

Ma: más fuerte Isabel

Isabel: cu-an-do de pron-to vie-ron una casa a-ban-do-nada (deletreando con dificultad)

Ma: hasta ahí... bueno pasamos a la página 192, gracias Jesús continúa Fer...Mesa uno, Fer

Fer: el perro se subió sobre el burro, el gato sobre el perro y el ga-llo sobre el gato (señalando las palabras)

Ma: continúa Fer

Fer: con-ta-ron hasta tres y em-pe.-za-ron a cantar

Ma: gracias Fer...

Como se observa, a la niña que deletrea le da oportunidad de leer unas pocas palabras; mientras a la otra alumna, que tiene una lectura más fluida, se le permite leer más, e incluso se le solicita que continúe. En palabras de Cazden (1988) esto sería muestra de un tratamiento diferencial, es decir, los maestros tienen la creencia de que el aprendizaje debe ser fragmentado para quienes han rendido menos y más integral para quienes han rendido más; por lo tanto, en el fragmento anterior Isabel lee, con mucho esfuerzo, una pequeña fracción, casi sin sentido, del texto (*cuando de pronto vieron una casa abandonada*); mientras que a Fernanda, que puede leer casi sin deletrear, se le permite leer un segmento más largo y con más significado (*el perro se subió sobre el burro, el gato sobre el perro y el gallo sobre el gato contaron hasta tres y empezaron a cantar*); al parecer la maestra promueve un aprendizaje holístico en la niña que ha rendido más y un aprendizaje más molecular en la niña que ha rendido menos.

En sí, lo que realiza la profesora dentro del aula no corresponde de manera ortodoxa al enfoque propuesto en los programas vigentes, puesto que la profesora va incorporando elementos de prácticas arraigadas a su propia práctica; este “eclecticismo podría no ser un problema”, sin embargo al no hacer un análisis sobre lo que ella va incorporando a su práctica docente, el resultado es que su formación se basa en la construcción de un saber experiencial que va más hacia la *conciencia en el trabajo* que a la *conciencia sobre el trabajo*, lo que supone la ausencia del saber profesional, puesto que la estructuración de los saberes profesionales proviene de reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa (Tardif,2004), es decir, de las reflexiones sobre la práctica educativa, las cuales están ausentes.

En síntesis, el andamiaje que recibe la maestra en formación por parte de sus profesores para estructurar su planeación es casi nulo; los espacios destinados para la reflexión de la práctica, son dedicados para el comentario anecdótico. El análisis es dejado de tarea y pocas veces comentado; en consecuencia, en la formación de la maestra se propició, en grado ínfimo, la metacognición, lo que ocasionó:

- a) Una planeación sustentada en el conocimiento empírico y en el sentido común
- b) Una práctica basada en:
 - la biografía escolar de la profesora
 - prácticas arraigadas en la escuela primaria
 - el ensayo-error
 - la adaptación a rutinas y rituales escolares
- c) Una ausencia de reflexión sobre la práctica, que conllevó a promover una formación del profesorado repetidor que instrumenta el saber de otro, en lugar de formar un profesor constructor de su saber docente.

CONCLUSIONES

Las cuestiones más importantes que destacan los análisis presentados en este documento se encuentran trabajados en dos líneas de estudio; la didáctica de la lengua y la formación docente, que convergen en el momento en el que los saberes docentes de la profesora observada se evidencian en la interacción con los niños y en las propuestas pedagógicas diseñadas, instrumentadas y analizadas con base en sus conocimientos sobre la enseñanza de la lengua, conformados por diferentes voces que han ido construyendo su formación docente; ante esto, se puede concluir que:

- El discurso en el aula está basado en el modelo IRE, con preguntas que no fomentan la discusiones cruzadas, la interacción entre iguales y por tanto no se promueve la reflexión, lo que ocasiona que los niños estén aprendiendo la estructura de la interacción y no a interactuar dentro de la estructura.
- La organización social de la clase se sustenta preferencialmente en el trabajo individual (a pesar de que los niños se encuentran sentados en grupos pequeños) dirigido por la docente. De esta forma, ella es la que lee, da instrucciones, explica la actividad y realiza preguntas; además de que omite las sugerencias del libro del maestro, en cuanto a trabajo o discusiones grupales o en equipo; en consecuencia, no propicia discusiones cruzadas, ni dialogo entre iguales
- En la comparación de actividades, entre lo que plantea el libro para el maestro y las actividades que realiza la docente, se destaca que la profesora en algunas ocasiones atiende las sugerencias y respeta la secuencia, pero en otros momentos reestructura el orden de la misma, o bien transforma las actividades en juegos o las omite. Esto da, como

resultado, la ruptura de la lógica epistemológica de la enseñanza ya que estas transformaciones u omisiones no se dan bajo la perspectiva de enseñanza que plantea el aprendizaje de la lengua en la actualidad.

- La práctica que evidencia la docente se confronta con la propuesta didáctica del español, por lo que se puede inferir que, a pesar de que el currículo de la formación docente está empatado con el de la primaria, la formación no está impactando en el cambio de prácticas docentes.
- El papel que desempeña la maestra tiene las siguientes características:
 - Hace preguntas de las que invariablemente sabe la respuesta
 - Es la que decide qué, cómo y cuándo se habla, qué se lee y qué se escribe
 - No fomenta el aprendizaje grupal.
- Las actividades propuestas por la docente no se vinculan unas con otras; es decir, las sesiones están conformadas por una serie de ejercicios poco conectados entre sí; en consecuencia, se pierde el propósito general y, por tanto, se relega a un segundo plano el propósito central de enseñar a leer y a escribir.
- El saber construido por la docente, es un saber esencialmente experiencial que propició que los saberes disciplinarios, curriculares y profesionales quedaran relegados en segundo término, ya que la formación le permitió, a través de la práctica en condiciones reales, desarrollar la parte experiencial, pero no existieron los espacios en los que ella pudiera acrecentar sus saberes disciplinario, curricular y profesional, como resultado de un proceso de reflexión sobre el quehacer docente.
- El currículo formal de la Licenciatura en Educación Primaria va encaminado hacia la formación para la docencia, en el que la práctica y la reflexión sobre la misma son los ejes de la formación; sin embargo el currículo real

evidencia que se sigue formando desde una visión en la cual el profesor debe adquirir una serie de métodos y técnicas, y no ser el constructor de su práctica docente.

- La formación inicial ha derivado, en buena parte, en un proceso adaptativo a los rituales y rutinas de la escuela primaria, debido quizá a que no se propició la reflexión de la práctica de tal manera que orientara la construcción de los saberes docentes hacia procesos de análisis del quehacer docente.
- La ausencia de procesos metacognitivos sobre la construcción de los saberes curriculares y profesionales, en la fase preactiva, obliga a la docente en formación a recurrir a su biografía escolar, a la docencia empírica y a saberes experienciales como herramientas básicas en la planeación de sus clases.
- La formación inicial aportó pocos elementos curriculares y profesionales a la profesora en formación, lo que originó que durante su práctica docente tuviera que retomar prácticas arraigadas dentro de la escuela primaria, que le ayudaron en su quehacer en el aula; lo que puede ocasionar que al no reflexionar sobre las contradicciones de enseñanza que conllevan dichas prácticas, éstas se puedan constituir en parte fundamental de su saber docente.
- Para que la formación inicial impacte, desde la perspectiva del PELEP, los futuros profesores necesitan que los espacios curriculares cumplan con la función de reflexionar sobre el quehacer docente, alimentándose de la práctica real, de aportes teóricos y de los saberes docentes que se van adquiriendo en la formación.

- Las figuras del formador y del tutor no pueden jugar un papel secundario en la formación de maestros, por lo tanto dicha tarea no debe encomendarse a cualquier docente, sino a profesores capaces, por un lado, de orientar la reflexión de sus alumnos, y por otro, de reflexionar sobre su propia actuación como tutores y asesores.

- Aunque el PELEP se caracteriza por tener a la docencia reflexiva como núcleo formativo del currículo, pareciera que la formación que el futuro profesor recibe está encaminada hacia el aprendizaje de un oficio que se adquiere en la experiencia.

A manera de colofón

A casi diez años de la implantación del PELEP-97 son pocas las investigaciones que se han realizado sobre los procesos curriculares y el impacto de este plan en la formación del profesorado.

Bajo este panorama, esta investigación se desarrolló con la modesta pretensión de constituirse como un acercamiento a la realidad cotidiana de algunos procesos en los que están inmersos los futuros maestros formados bajo este plan.

En esa perspectiva, este trabajo analítico se desarrolló fundamentalmente en dos dimensiones: la primera, en torno de las prácticas de enseñanza del español, de una futura maestra, a la luz de los referentes teóricos aportados por el enfoque comunicativo y funcional; y, la segunda, con los saberes docentes como nodo, considerados en dos planos: uno, en el que se buscó determinar cómo las prácticas evidencian los saberes docentes construidos en el trayecto de la formación (o dicho de otra manera: cómo los saberes docentes –como construcción social- configuran las prácticas docentes –también como construcción social-); y, otro, en el que se trató de deducir cómo las prácticas de enseñanza juegan un papel en la construcción de dichos saberes.

Este trabajo, al igual que la gran parte de investigaciones, permitió dar cuenta de la mayoría de las interrogantes planteadas en su diseño y de la intencionalidad señaladas al inicio. De la misma manera, pone en relieve ciertos aspectos que sólo a través de la misma investigación se pueden observar. Como es común también, en este tipo de estudios, se abrieron nuevos cuestionamientos que pudieran ser el foco de análisis para futuras tareas investigativas.

En este orden de ideas, el propósito central de este trabajo se habrá alcanzado si su contribución se constituye en un andamiaje que ayude a los formadores de docentes para promover los procesos metarreflexivos sobre su práctica pedagógica, indispensables e impostergables, como premisas para mejorar la formación inicial de los futuros profesores.

FUENTES CONSULTADAS

- Aranda, G. (1993). Cero en conducta y... ¿cuánto en comprensión de *lectura*. En *Cero en Conducta*. Publicación de Educación y Cambio, A.C. Año 1, núm. 5, México, mayo-junio.
- Baquero, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aiqué.
- Bertely, M. (2000). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. México: Paidós
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Breen, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. En *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, núm. 19 y 20, Barcelona, septiembre-octubre.
- Cairney, T.H. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cazden, C. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1974). *Syntactic Structures*. Versión castellana. México: Siglo XXI.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Argentina: Homo Sapiens.
- De la Garza, Y. (2005). *La enseñanza de la escritura en un grado intermedio de la educación elemental bilingüe en Estados Unidos*. Tesis de Doctorado. FFYL/UNAM
- ----- (2001). *Lectura, escritura y formación de docentes*. Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México.

- Díaz-Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw-Hill.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (1997). *La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura*. México: DIE- Cinvestav- IPN (Documento DIE 38)
- ----- (1985). *Psicogénesis y educación*. México: DIE- Cinvestav- IPN (Documento DIE 2)
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Flower, L. (1985). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey. Erlbaum.
- Gimeno, S. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, S. y Pérez Gómez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- Gómez, M. (1997). *PRONALEES*. En *Publicación Trimestral*. Año 3, No. 2, México. Abril- Junio.
- Gutiérrez, K. (1993). How talk, Context and Script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and education*. Vol. 5, No. 3 & 4.
- Hymes, D. (1967). *Competencia Comunicativa*. Trad. de P. Horrillo. Madrid: Edelsa.
- Instituto Nacional de Bellas Artes. (1990). *Propuesta para el fomento de la lectura en escuelas primarias*. México: INBA.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kalman, J. (1996). *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. México: DIE- Cinvestav- IPN (Documento DIE 51)
- Kemmis, S (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

- Lemke, J. (1982). *Aprender a hablar de ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Trad. Ana García y otros. Barcelona: Paidós
- Lerner, D. y Palacios A. (1996). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Argentina: Aiqué.
- Lomas, C. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- Makhoul, C. (1998). *Patrones de interacción y discurso en el aula*. Tesis de maestría. México: DIE/CINVESTAV/IPN
- Mason, M. (1989). *Explorations in Language Arts for Preschoolers*. Dissertation, University of Virginia
- Mercado, R. (1994). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. México: DIE- Cinvestav- IPN (Documento DIE 38).
- Michaels, S, (1985). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- ----- (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: F.C.E.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura*. México: F. C. E.
- Paradise, R. (1991). *El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación*. México: DIE- Cinvestav- IPN (Documento DIE 38).
- Resnick, L. (1991). *El alfabetismo dentro y fuera de la escuela*, en **Universidad Futura**, Vol. II, núm. 6-7, Sylvia Schmelkes (trad.). México: UAM-A.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Plan y programas de Estudio. Educación Primaria. Español*. México: SEP.
- ----- (2000). *Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio del Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II*. México: SEP.
- ----- (1997). *Español. Primer grado. Lecturas*. México: SEP.

- ----- (1997). *Español y su enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: SEP.
- ----- (1997). *Español. Primer grado. Actividades*. México: SEP.
- ----- (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- ----- (1999). *Libro para el maestro. Español. Primer grado*, México: SEP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1991). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Tolchinsky, L. (2001). Seis lectores en busca de un texto. En *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- Young, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

ANEXO

"Los músicos de Bremen"⁴³

En un lugar cercano a la ciudad de Bremen vivía un burro. Estaba tan viejo que ya no podía trabajar. El burro pensó que como él cantaba tan bonito podría formar una orquesta.

El burro se encontró con un perro viejo y triste, a quien sus dueños echaron de la casa, y le dijo:

-Tú cantas muy bonito. ¡Vámonos a Bremen y formaremos una orquesta!

El burro y el perro se encontraron con un gato viejo y triste que ya no podía cazar ratones y a quien sus dueños echaron de casa. El burro le dijo:

-Tú cantas muy bonito. ¡Vámonos a Bremen y formaremos una orquesta!

El burro, el perro y el gato se encontraron con un gallo viejo y triste, a quien sus dueños querían cocinar en caldo. El burro le dijo:

-¡Vámonos a Bremen y formaremos una orquesta!

Cuando llegaron a Bremen todos vieron una casa con las luces encendidas. El burro dijo:

-¿Qué les parece si cantamos? Tal vez nos den de comer

Pero dentro de la casa estaban tres ladrones.

El perro se subió sobre el burro, el gato sobre el perro y el gallo sobre el gato. Contaron hasta tres y empezaron a cantar.

Los ladrones se asustaron con los horribles cantos y salieron corriendo de la casa.

Entonces, el burro, el perro, el gato y el gallo entraron en la casa, comieron y se durmieron. Los ladrones regresaron a la casa.

Pero al entrar... el gallo los pico. El gato los rasguño. El perro los mordió. Y el burro los pateó.

Los ladrones salieron corriendo y nunca más volvieron. Los animales decidieron quedarse a vivir en la casa, donde cantaban alegremente. Desde entonces la gente los llamó *Los músicos de Bremen*.

⁴³ Secretaría de Educación Pública (1997). *Español. Primer grado. Lecturas*. México: SEP.