



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO**

**ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
PROMOCIÓN 2008-2010**

**LA ASESORÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A
ESTUDIANTES DE 7º Y 8º SEMESTRES DE LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA (CRENO): REFLEXIONES Y HALLAZGOS
EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE**

T E S I N A

**PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

MARIEVNA DONAJÍ VÁZQUEZ MARCIAL

**DIRECTORA DE LA TESINA:
DRA. VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ**

OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA

MAYO 2012.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO



PROFRA. MARIEVNA DONAJÍ VÁZQUEZ MARCIAL
Egresada de la Especialización en
Enseñanza del Español en Educación Básica
Presente.

México, D.F. a 11 de mayo de 2012.

ASUNTO: DICTAMEN DE APROBACIÓN DE TESIS

Por este conducto me permito informarle que su tesis denominada *La asesoría para la enseñanza del español a estudiantes de 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (CRENO): reflexiones y hallazgos en torno a la práctica docente* ha sido **APROBADA** por los lectores ante los cuales presentó usted su borrador. Al mismo tiempo le informo que tales dictaminadores fungirán como sinodales de su examen profesional, por lo cual puede usted proceder a solicitar la fecha para la celebración de dicho examen.

Sin otro particular, le saludo cordialmente.

MTRO. CÉSAR MAKHLOUF AKL
Coordinador de la Especialización en Enseñanza
del Español en Educación Básica.

C.c.p. Dra. Victoria Yolanda Villaseñor López, Directora de la tesis.
C.c.p. Dr. Ángel Daniel López Mota, Coordinador de Posgrado.
C.c.p. Mtro. Alfredo Castillo, Jefe del Dpto. de Titulación.

A Viri

... y a los sombreados.

CONTENIDO

	Pág.
<i>Introducción</i>	6
1. LA ASESORÍA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	11
1.1. Las limitaciones de los practicantes para la enseñanza de la lengua	12
1.1.1. Limitaciones organizativas de la enseñanza	14
1.1.2. Limitaciones didácticas y disciplinarias en la enseñanza del español	19
1.2. Las características de la asignatura de Español y su enfoque.	25
1.3. Desarrollo de las actitudes favorables para la comunicación oral y escrita	35
2. LAS SITUACIONES COMUNICATIVAS PARA EL USO DE LA LENGUA	40
2.1. La planeación de las secuencias didácticas	43
2.2. Situaciones comunicativas de expresión oral	45

2.3. Situaciones comunicativas de lectura	51
2.3.1. Las actividades de fomento a la lectura	52
2.3.2. El desarrollo de estrategias de comprensión lectora	58
2.4. Situaciones comunicativas de escritura	73
3. LA EVALUACIÓN PARA LA REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA	81
3.1. Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes	85
3.1.1. Formas e instrumentos de evaluación de los procesos de aprendizaje	87
3.1.2. Algunos recursos de evaluación sumativa	102
3.2. La evaluación del trabajo docente	105
<i>Conclusiones</i>	122
<i>Bibliografía</i>	127
<i>Anexos</i>	

INTRODUCCIÓN

La mejora de la enseñanza es posible cuanto tenemos presente al menos dos cosas: que el fin de la labor docente es el desarrollo de todas las capacidades de las personas, es decir, su formación integral; y que ello sólo se puede lograr a través de *formadores* comprometidos con una sólida formación profesional sobre *qué* contenidos enseñar y *cómo* enseñarlos.

Por otra parte, la más alta prioridad para la educación escolar la tiene la enseñanza de la lengua, porque ella puede dar cuenta de los progresos en el desarrollo del pensamiento, del desarrollo emocional y en general del desarrollo integral del ser humano (*cfr.* VYGOTSKY, 1938).

Ésta ha sido la razón por la cual me he interesado en los procesos de enseñanza de la lengua a lo largo de mi trayectoria profesional. La *Especialización en la enseñanza del Español en educación básica* me dio la oportunidad de reflexionar, profundizar y finalmente explicitar mis concepciones acerca de las actividades docentes que cotidianamente realizo como asesora de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan el último año de su formación como futuros docentes.

La intención de reflexionar sobre la asesoría a los “formándose en docencia”, está basada en la idea de que mi intervención docente tiene una doble importancia: primero, contribuye a la mejora *consciente* de las tareas de enseñanza de los futuros docentes, y segundo, ello a su vez impactará en el aprendizaje significativo de los alumnos de educación primaria destinatarios de estas prácticas.

En este sentido, defino la asesoría como el proceso permanente de análisis y reflexión para la mejora de la formación docente, de tal manera que sea respetuosa y atenta a las necesidades y posibilidades de cada estudiante, asumiendo la pertinencia de los principios metodológicos, disciplinarios y didácticos de nuestra profesión, y específicamente de la enseñanza de la lengua.

En este documento presento el resultado de la reflexión de un año de trabajo en la asesoría metodológica y disciplinaria de un grupo de diez estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, en donde laboro actualmente. Los estudiantes destinatarios de mi asesoría, realizan dos tipos de tareas asignadas desde el plan de estudios: por una parte, el *trabajo docente* en periodos de aproximadamente 40 semanas a lo largo de un ciclo escolar, con algún grupo de educación primaria y bajo la tutoría del docente titular del grupo, en donde tienen a cargo la enseñanza de todas las asignaturas.

La otra tarea es el *Seminario de análisis del trabajo docente* llevado a cabo en la escuela Normal, un espacio donde los estudiantes discuten, problematizan y proponen la resolución de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los planes y programas de estudio de la educación primaria. Como resultado de ambas actividades, los estudiantes elaboran su documento recepcional en alguna de las modalidades: análisis de experiencias de enseñanza o experimentación de una propuesta didáctica, principalmente.

En la experiencia que describo en esta investigación, los estudiantes realizaron el Trabajo Docente en dos escuelas primarias, ambas de la periferia de la ciudad de Oaxaca. Una es la Escuela Primaria “Independencia” de la Colonia Lomas de Santa Rosa donde practicaron cinco estudiantes, dos mujeres en 4o y 5o grados, y tres hombres en 1o., 5o y 6o grados. La otra es la Escuela Primaria “Justo

Sierra” de Santa Lucía del Camino, Oax., donde practicaron cinco estudiantes, dos mujeres ambas en 1er grado y tres hombres en 3o, 4o y 6o grados. Este documento se centra principalmente en las experiencias de cuatro estudiantes quienes elaboraron su documento recepcional con temáticas sobre la enseñanza del español, durante el ciclo escolar agosto 2008-julio 2009.

Este trabajo, volcado sobre mi propia práctica de asesoría, ha sido un ejercicio formativo de reflexión, indagación y acción, es decir, un ejercicio de concreción entre la teoría y la práctica. El documento fue elaborado con los instrumentos de la indagación de la práctica propia derivada de la investigación-acción, y hace uso de algunos recursos de la narrativa como vía para documentar la experiencia en la práctica docente. Su elaboración me ha ayudado a mejorar mi trabajo como formadora de docentes, en tanto que he podido percatarme de los errores cometidos, analizado las causas y consecuencias de tales desaciertos y me he abierto la posibilidad de proponer otras formas de pensar y hacer. Considero que la reconstrucción de la actuación en las aulas sólo es posible si los docentes desarrollamos la capacidad de *reflexión crítica* y de *autodirección*, lo que nos lleva a repensar las teorías implícitas que tenemos sobre la enseñanza, sobre el lenguaje y sobre el proceso de su aprendizaje en las aulas, así como nuestras actitudes hacia la docencia y hacia nuestros estudiantes.

La asesoría ofrecida a través del Seminario a los practicantes del grupo que atendí giró en tres ámbitos de la formación docente: el *ámbito disciplinario* que consta de los elementos que constituyen el estudio de la enseñanza de la lengua, sus propósitos y conceptos congruentes con los enfoques comunicativo y sociocultural; el *ámbito metodológico* que tiene su eje en el conocimiento y uso de los instrumentos de indagación y reflexión de la práctica propia, es decir, desde la perspectiva reflexiva de la formación docente; y el *ámbito didáctico* el cual está referido a la construcción de estrategias de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa, fundamentada a su vez, en una perspectiva

constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de tales, en este documento la hipótesis de trabajo que quiero demostrar es que *la asesoría ofrecida a los estudiantes de 7º y 8º semestres de la Licenciatura en educación Primaria, impactó de manera significativa en su formación docente porque construyeron herramientas metodológicas, didácticas y disciplinarias que les permitieron ayudar a sus alumnos de la escuela primaria a lograr aprendizajes significativos sobre la lengua oral y escrita.*

Este documento está conformado por tres capítulos. En el primero, denominado *1. La asesoría como respuesta a las necesidades de enseñanza del español*, abordo la problemática que me llevó a plantearme este documento: ¿cuáles son las concepciones con las que actuamos y cuáles las concepciones con las que queremos actuar respecto a la enseñanza del español? Aquí expongo cuáles son las dificultades a las que me enfrenté respecto al conocimiento y uso del enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua, y expongo cómo se lograron desarrollar en los alumnos destinatarios de mi asesoría las competencias comunicativas.

El segundo capítulo denominado *2. Las situaciones comunicativas para el uso de la lengua*, está dedicado a explicar cuál es el sentido de la “situación comunicativa” en relación con la contextualización de los contenidos de lengua orientados hacia el uso social, así como la importancia de la planeación didáctica con un determinado enfoque (comunicativo) y perspectiva (socioconstructivista). En este apartado se exponen las orientaciones aportadas en la asesoría para la construcción de las situaciones comunicativas en la enseñanza de la expresión oral, la lectura y la escritura.

Finalmente, en el capítulo *3. La evaluación para la regulación del aprendizaje*, se

exponen las actividades en torno a la evaluación de la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo, asumiendo que la “evaluación auténtica” tiene como propósito mejorar el aprendizaje. En este sentido, se expone también cómo la asesoría a los “formándose en docencia” ayudó a comprender y regular el aprendizaje de sus alumnos, y al mismo tiempo, a reflexionar sobre el impacto que las propias prácticas educativas tienen en su formación profesional.

A lo largo de la elaboración de este documento he descubierto que la reflexión sobre mi propia práctica docente mejora significativamente mi labor diaria. En la atención a los estudiantes, en semestres posteriores a éstos, he podido reafirmar algunas de las ideas aquí expuestas y he transformado otras. Sin embargo, me ha parecido lamentable carecer en mi contexto inmediato de colegas con los cuales poder discutir en igualdad de condiciones estos argumentos; por ello, agradezco enormemente a mis maestras Yolanda Villaseñor y Yolanda de la Garza haber sido la inspiración y la interlocución de este esfuerzo.

1. LA ASESORÍA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

El vínculo entre enseñanza y aprendizaje siempre se da en el marco de las concepciones de quienes median estos procesos. Es prioritario entonces, poner en claro cuáles son las concepciones con las que los docentes actuamos, y cuáles las concepciones con las que queremos actuar.

En este apartado mostraré cómo impactó mi asesoría en la acción docente de los practicantes normalistas, específicamente, cómo ellos hicieron uso de los conocimientos sobre didáctica de la lengua en actividades de enseñanza del español con los grupos de las escuelas primarias, lo cual considero indispensable, pues no podemos hablar de aprendizaje significativo si éste no puede “usarse” en la realidad.

Por tanto, es mi preocupación exponer cómo se lograron desarrollar en los alumnos destinatarios las competencias comunicativas desde un enfoque comunicativo y sociocultural acorde con los programas de estudio. Para ello

enunciaré las características de la enseñanza de la asignatura del español y la complejidad que deriva de su comprensión.

1.1. Las limitaciones de los practicantes para la enseñanza de la lengua

En el último año de la formación profesional inicial (7º y 8º semestres) y en el marco de las actividades de trabajo docente, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria realizan sus prácticas profesionales en un grupo de la escuela primaria bajo la tutoría de un docente titular. En estas actividades pude percibir que las tareas de enseñanza están orientadas por las concepciones acerca de lo que es enseñar y aprender: algunos de los practicantes mostraban actitudes y prácticas de enseñanza características de concepciones tradicionales donde “enseñar es transmitir conocimientos”.

Ante esto, mi principal preocupación fue resolver: ¿Cómo puedo ayudar a que los practicantes cambien sus concepciones sobre la enseñanza para asumir una perspectiva congruente con la intervención pertinente al Plan y Programas de Estudio? Este fue el sentido de la asesoría colectiva en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, donde asumimos que la forma viable de cómo entender y cambiar nuestra práctica docente era a través de la reflexión permanente y colectiva sobre nuestra propia práctica, es decir, mediante la “investigación de la práctica propia”:

[El proceso reflexivo] Entendido como reconstrucción sostenida de la práctica, viene a ser un proceso por el que los profesores, (...) reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, elaboran personal y colegiadamente marcos de sentido y acción más defendibles, y procuran ir orientando y mejorando de este modo la propia enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se trata, en suma, de un proceso asentado sobre el pasado, presente y futuro, y orientado por los afanes de ir reconstruyendo los dos primeros como base para la proyección futura del último. (ESCUADERO, 1997: 90-91).

Desde esta idea, asumí que la formación docente es una tarea de reflexión sobre la docencia misma, pues *“sólo si se desarrolla en el profesor la capacidad de reflexión crítica y de autodirección, éste podrá repensar su teoría implícita sobre la enseñanza, sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes, lo que facilitará una reconstrucción de su visión y eventual actuación en el aula”* (DIAZ BARRIGA, 2002: 10).

A través de estos procesos reflexivos¹, la primera tarea fue que los practicantes tomaran conciencia de *qué es la enseñanza*, concluyendo que la función de la enseñanza no es transmitir conocimientos, sino se trata de *“un servicio que se hace a una persona mediante una relación organizada con vistas a facilitarle el adquirir capacidades nuevas... Enseñar es, fundamentalmente, trabajar para establecer una relación peculiar, la relación **pedagógica**, una relación que lleva a una persona a adquirir nuevas capacidades. Las tareas de la enseñanza están todas dirigidas a establecer esta relación”* (SAINT-ONGE, 2000:148).

Al entender la enseñanza como un conjunto de tareas consistentes en establecer la relación pedagógica entre el docente, el estudiante y el conocimiento, los practicantes que atendí comprendieron que la enseñanza no se limita a la *relación de mediación* entre ellos y los niños (fase interactiva), sino también forman parte de la enseñanza las tareas precedentes de *relación didáctica* entre el docente y el conocimiento, es decir, las tareas que implican reorganizar los conocimientos buscando el mejor camino para ayudar a que los estudiantes construyan ese conocimiento (fase de preactiva); también, el docente debe establecer una *“relación de estudio”* entre el alumno y el conocimiento, así como la valoración tanto de la planificación como el desarrollo de las actividades de enseñanza (fase posactiva). (cfr. SAINT-ONGE, 2000:165-162).

¹ Estos procesos reflexivos se refieren a la comprensión del pensamiento, el discurso y la acción que realizamos en nuestro trabajo docente, con el fin de entender cuáles son los principios que orientan nuestros actos y buscar estrategias para modificarlos, mejorándolos constantemente.

Sin embargo, esta perspectiva sobre la enseñanza no es compartida por la mayoría de los docentes titulares en las aulas de la escuela primaria donde los practicantes realizaron el trabajo docente, lo cual generó dificultades y limitaciones en el desarrollo de las actividades docentes.

1.1.1. Limitaciones organizativas de la enseñanza

Las actividades de trabajo docente en las escuelas primarias están orientadas y dirigidas (tutoradas) por el docente titular del grupo (tutor)²; por ello, los practicantes y el docente titular del grupo deben acordar los contenidos y formas en que se desarrollarán las actividades de enseñanza. Mi función como asesora del Seminario de análisis en la escuela Normal es ayudar a los practicantes a reflexionar sobre las decisiones que tomen respecto a su enseñanza.

Desafortunadamente, en la experiencia durante este ciclo escolar nos percatamos que en las escuelas primarias los docentes y los directores tienen compromisos y obligaciones sociales y laborales bastante rígidos que muchas veces limitan el desarrollo de la formación docente de los practicantes; es decir, los tutores en las escuelas primarias se comprometen con la formación de los practicantes hasta cierto punto, pero no como lo solicita el plan de estudios de la Licenciatura, con las

² Las orientaciones para regular el trabajo docente de los practicantes en las escuelas primarias afirman que *el maestro titular del grupo* debe orientar y asesorar sobre los rasgos del desempeño didáctico que es necesario fortalecer, para lo cual tiene que observar trabajar al estudiante durante toda la jornada, registrar sus comentarios y sugerencias y, en los casos en que sea pertinente, anotarlas en la planeación que presenta el normalista. La función de asesoría, por parte del maestro de grupo, incluye las acciones de hacer al normalista las recomendaciones necesarias para que las formas y estrategias de trabajo sean congruentes con los enfoques para la enseñanza de las diferentes asignaturas y con los propósitos formativos de la educación básica; sugerir las estrategias y recursos que conviene utilizar para mantener la atención y el interés de los niños durante la clase; comentar con el estudiante acerca de los factores que debe tomar en cuenta para establecer un ambiente de trabajo y de comunicación con el grupo; hacer las recomendaciones necesarias para una mejor organización de las actividades y aprovechamiento del tiempo; e intercambiar opiniones sobre la valoración del trabajo realizado, con base en la información que haya registrado el profesor del grupo. (Cfr. SEP, 2002)

lógicas consecuencias contradictorias para la formación de los futuros docentes. Algunas situaciones conflictivas generadas por las rutinas y tradiciones de las escuelas primarias se presentaron en los siguientes ámbitos.

a) *La organización del tiempo*. Sin duda este es el mayor conflicto al que se enfrentan los practicantes (y maestros) en un grupo escolar. Esta dimensión es compleja porque se escapa a la voluntad de una sola persona, se trata de la principal rutina con la que todos orientamos no sólo las actividades escolares, sino también las actividades laborales de los padres de familia y de los propios docentes, razón por la cual, aunque los practicantes estaban dispuestos a ofrecer su tiempo para alargar el horario, esto no pudo ser posible.

Del mismo modo, los docentes cuidaron mucho cumplir con un horario establecido para la enseñanza de las asignaturas, sin dar oportunidad a veces de concluir una clase en horario de otra asignatura, aun cuando esto es incongruente en la construcción de aprendizajes significativos (Cfr. LERNER, 2001)³. Aun en el caso de la asignatura de Español que tiene la mayor carga horaria, los practicantes se quejaban por no poder concluir todas sus actividades para el logro de aprendizajes en el tiempo estipulado, a su vez que los docentes se quejaban que los practicantes invertían mucho tiempo y no “querían” terminar el contenido.

b) *Organización de los contenidos*. Una alternativa para evitar problemas con la organización del tiempo, es la organización de los contenidos y las actividades con un enfoque globalizador que permita abordar en una misma sesión contenidos de varias asignaturas. Estas formas de organización las llevaron a cabo algunos de

³ Al Respecto LERNER (2001) dice: “El tiempo es –todos los docentes lo sabemos bien– un factor de peso en la institución escolar: siempre es escaso en relación con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente para comunicar a los niños todo lo que deseáramos enseñarles en cada año escolar.(...) Para concretar este cambio, parece necesario –además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo– cumplir por lo menos con dos condiciones: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.” (p. 140)

los practicantes a través de la metodología basada en la *investigación en el aula*⁴, en donde los niños a la vez que indagaban conocimientos de la localidad, también hacían uso significativo de la lengua escrita y aprendían estrategias de búsqueda de información; por otra parte, algunos estudiantes organizaron los contenidos en proyectos de salidas a lugares de interés con fines didácticos y a partir de ello trabajaban asignaturas de geografía, historia, español, etc. Hubo quienes con una misma actividad comunicativa, por ejemplo un tríptico, abordaban asignaturas de ciencias naturales, español y matemáticas.

No obstante, la utilidad de organizar globalizadamente los contenidos, al maximizar el tiempo, los docentes tutores frecuentemente se opusieron a esta forma de trabajo, primero, porque transgredía las rutinas del aula o se oponía a los estilos de enseñanza del profesor; también se oponían porque las actividades requerían salir del aula o jugar y “perder el tiempo”. En general, fue difícil convencer a los docentes de que permitieran el trabajo por proyectos didácticos⁵, pues temen no poder agotar los contenidos de enseñanza y que los niños puedan fracasar en los exámenes de conocimientos locales y nacionales.

c) *Organización social del grupo*. Otras limitaciones en el trabajo docente fue la actitud de los maestros titulares para permitir otras formas de organizar el grupo y el espacio en el aula. Por ejemplo, una de las docentes tenía a los niños del grupo sentados en equipos ya establecidos para trabajar todos los días, impidiendo bajo

⁴ La metodología basada en la investigación que los practicantes realizaron se fundamentó en la idea de que “es un trabajo por problemas que comprende distintos momentos: la exploración de nuestro entorno, el reconocimiento de una situación como problema, la formulación más precisa del mismo, la puesta en marcha de un conjunto de actividades para su resolución, la frecuente reestructuración de las concepciones implicadas, la posible consecución de una respuesta al problema, etc.” (GARCÍA Y GARCÍA, 1995: 11).

⁵ Coincido con el planteamiento del programa de estudio 2009 de Español, cuando afirma que “*los proyectos didácticos (...) se realizan con el fin de enseñar algo, a partir de una planificación flexible de las actividades educativas determinadas por los contenidos, las formas de evaluación y los aprendizajes esperados; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización.*” (SEP, 2009:28)

cualquier circunstancia otras formas de organización del grupo. La practicante se percató de que los alumnos se distraían demasiado con esta forma de sentarse, además de que no se propiciaba la interacción que se espera en el trabajo en equipo, por lo que propuso a la maestra titular que le permitiera organizar a los niños para el trabajo individual o en binas en algunos momentos; sin embargo la maestra argumentó que “los programas decían que el trabajo por equipos es lo mejor para los niños, por lo que ella estaba atendiendo a esa prioridad”, con lo cual quedó claro que aunque se retomen algunas actividades que puedan parecer significativas y “constructivistas”, éstas pueden convertirse en un obstáculo si no se tiene una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje que ayude a repensar la realidad del grupo al que se atiende.

d) *Formas de evaluación.* Tal parece que el fin último de la enseñanza para muchos maestros es que los niños respondan correctamente el examen de conocimientos, un instrumento que en la mayoría de los casos son comprados en las papelerías. Este instrumento no aporta explicaciones de cómo fue construido, y sólo dice que está basado en los programas de estudio vigentes, bajo un formato de preguntas cerradas de opción múltiple. ¿Qué contenidos de Español pueden ser evaluados con este formato?, sólo algunos contenidos conceptuales. ¿Qué se mide del aprendizaje en los niños? Solo la memoria, que si bien es un componente del aprendizaje, lo que solicita el examen preestablecido es la retención de la información durante el tiempo justo para responder los exámenes, después de los cual los alumnos la olvidan porque no representa una necesidad para conectarla con nueva información.

Tomar conciencia de la situación de la “falsa” evaluación mediante los exámenes, trajo preocupación entre los practicantes porque esta situación al parecer se refuerza aún más con pruebas nacionales como la de ENLACE, con la que la enseñanza ahora se orienta a enseñar únicamente lo que vendrá en el examen. Los practicantes se resistieron a continuar estas inútiles formas de enseñanza, pero también se conflictuaron con los docentes titulares del grupo cuando

realizaban actividades significativas, porque como “eso no iba a venir en el examen”, los docentes consideraban que se perdía el tiempo.

Ante estos conflictos, una preocupación importante en las sesiones del Seminario de Análisis del trabajo docente fue reflexionar sobre la coherencia entre las formas de enseñanza que los docentes proponemos y el aprendizaje que los niños logran con nuestra acción. Revisamos que hay varios modelos de concebir la actividad de enseñanza y que cada uno conlleva también concepciones sobre qué es el aprendizaje, quiénes son los sujetos que aprenden, qué deben aprender, etc.

Nosotros concluimos que uno de los modelos más actuales y reflexivos es el que considera al docente como un sujeto en permanente transformación y búsqueda de herramientas conceptuales para interpretar su realidad, es decir, un docente investigador de su propia práctica. Con este modelo, es posible reflexionar nuestra realidad y aproximarnos a dar respuesta a las problemáticas de cualquier índole.

Asimismo, para proponer actividades de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo debíamos precisar cómo aprenden los niños, por lo cual revisamos la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, cuyos principios básicos son los siguientes:

a) La actividad del sujeto está en función de su organización cognitiva. *La complejidad, la flexibilidad, la precisión y todas las restantes cualidades de la conducta humana se explican por la organización del psiquismo individual... Se trata de la arquitectura mental que permite, por una parte procesar y almacenar información y, por otra, ajustar y controlar la actividad del propio sujeto. Gracias a su organización cognitiva, el sujeto es activo en sus intercambios con el medio físico y social. [...]* b) El cambio en la organización cognitiva del sujeto está en función de su actividad... *La actividad cognitiva del sujeto, en su interacción con el medio físico y social, le proporciona experiencias que revierten en su misma organización cognitiva promoviendo su reorganización en un nivel cualitativamente distinto. El desarrollo del sujeto, la evolución de su organización cognitiva, es fruto de su propia actividad. (ORTEGA, 1995:79)*

Sin embargo, reconocemos que aunque el aprendizaje es un proceso interno en

cada sujeto, éste no se logra sin su participación en actividades sociales que le aportan diferentes perspectivas, conocimientos y visiones del mundo, mismas que a su vez él aporta a otros participantes. Por ello, asumimos en las prácticas de los estudiantes una perspectiva *socioconstructivista* en la que la enseñanza propone actividades que lleven a los alumnos a la reorganización del aprendizaje a través de *prácticas sociales del lenguaje*⁶. En la asignatura de Español, tales *prácticas sociales del lenguaje* significa el desarrollo de las habilidades mediante la participación en situaciones comunicativas de uso social de la oralidad, la lectura y la escritura (Cfr. LERNER, 2001: 25-28 y 88-90). Los aprendizajes se evidencian, en este caso, en la práctica social de esas situaciones.

Asumir una perspectiva socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje, así como un proceso metodológico de revisión de nuestra propia práctica, no bastó para realizar actividades significativas en las aulas, pues como afirma LERNER (2001): “*Articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil: hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar el contrato didáctico, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos.*” (p. 125). Uno de los aspectos más difíciles de atender está en los limitados y erróneos saberes de los propios docentes, o en este caso, en los practicantes, como se verá a continuación.

1.1.2. Limitaciones didácticas y disciplinarias en la enseñanza del español

En las sesiones del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, comentamos y reflexionamos las experiencias que cada uno de los practicantes tuvo en el primer periodo de práctica docente en el grupo de la escuela primaria, a fin de hacer una

⁶ El programa de estudios 2009 de español define las prácticas sociales del lenguaje como “*pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos.*” (SEP, 2009: 27)

análisis a partir de los aspectos que diversos autores proponen⁷, decidiendo cada vez, cuáles eran las situaciones problemáticas más relevantes a los que los estudiantes pudieran dar seguimiento. Estos elementos expresados por los practicantes fueron contrastados con las observaciones que yo realicé en sus grupos, y con la revisión de sus planes de clase, los registros hechos en el diario, las evidencias de aprendizaje de los alumnos, entre otros recursos de análisis.

En esta triangulación, pude percatarme que lo expresado por los estudiantes en torno a la ubicación de sus dificultades no siempre es exacto; es decir, los practicantes pueden expresar una dificultad y la atribuyen causas o agentes externos, cuando muchas veces la situación es generada por su propia interpretación.

Respecto a los conocimientos especializados sobre la enseñanza del Español, los practicantes suelen tener carencia de referentes, y por ello, escasa comprensión de las prácticas docentes específicas. Esto puede deberse al hecho de que sus cursos en el 2º y 3º semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (denominados *Español y su enseñanza I y II*) no siempre satisfacen las necesidades de formación. Quizá esta ausencia se halla, por una parte, en que los asesores que la imparten frecuentemente carecen de la actualización correspondiente que les permita una visión más coherente de los enfoques y contenidos actuales. Por otra parte, los programas son demasiado amplios para abordarlos en un solo semestre. Por último, en los semestres en que se imparten estos cursos, los estudiantes tienen poca experiencia docente, por lo cual no encuentran tan fácilmente vinculación entre la teoría y la práctica⁸.

En este marco, creo necesario mencionar cuál es la percepción de las situaciones

⁷ Para hacer el análisis del trabajo docente retomamos a SAINT ONGE, Michel. *Yo enseño pero ellos ¿aprenden?*; DEAN, Joan. "El rol del maestro", ZAVALA VIDIELLA, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. PARCERISA, et al. *Planificación y análisis de la práctica educativa*.

⁸ En el Anexo 1 se presenta una síntesis de los programas de Español y su enseñanza I y II, donde se puede ver la cantidad de contenidos y autores que propone el programa.

de enseñanza y aprendizaje que en un principio tenían los practicantes. La siguiente es una transcripción del diario que un practicante escribió sobre su trabajo en el grupo de 4o grado de educación primaria en una escuela de la periferia de la ciudad de Oaxaca:

“Martes 7 de octubre de 2008

Abordamos en la clase la interpretación de poemas. Al entrar escribí en el pizarrón un fragmento del poema “Ultramarina” y pregunté a los niños qué tipo de texto era. Algunos dijeron que era una adivinanza, pero la mayoría acertó diciendo que era un poema.

Después formaron equipos y repartí unas copias con tres poemas para que ellos escribieran su interpretación... leímos algunos frente al grupo para que emitieran su opinión; pero la mayoría sólo parafraseaba el texto; sólo dos niños interpretaban el mensaje de los poemas.

Después de que trabajaron unos momentos en equipo, a cada uno de los cuales me acercaba para apoyarlos haciéndoles preguntas, resolvieron las páginas 24 y 25 de su libro de texto de Español Actividades.

En la página 25 [ver ilustración 1] donde debían interpretar el poema “Cultivo una rosa” de José Martí, se les dificultó el por qué decía “cardo ni ortiga cultivo” a pesar de que anterior a la resolución de esa página, les había dictado unas preguntas y les había pedido que buscaran en su diccionario qué significaban esas

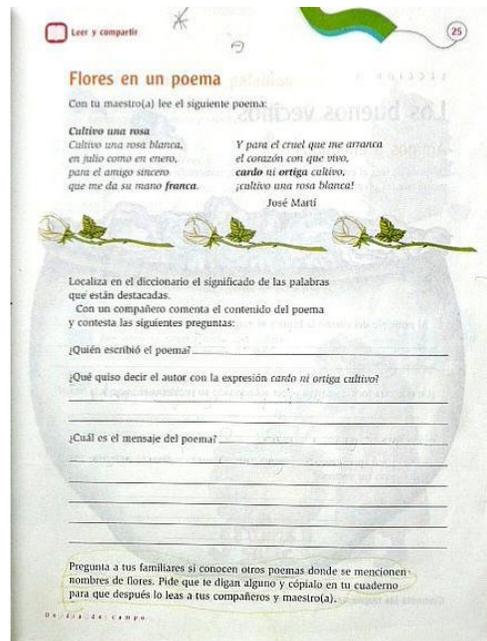


Ilustración 1: Libro para el alumno, Español, 4º grado, SEP, 1993.

palabras.”

A partir de este ejemplo y de muchos más, ubiqué las dificultades de los practicantes a las cuales di seguimiento a través de la asesoría. A continuación se resumen las principales problemáticas detectadas.

- Los **registros son lacónicos y limitados**, no retoman la información que permitan tener elementos de *análisis*.⁹ No se expresa, por ejemplo, el *propósito* de la actividad, la *respuesta* de los alumnos a las actividades propuestas, el *tiempo* en que se realizó la actividad y los *productos o resultados* de aprendizaje. (Dificultad de tipo metodológica).

Con registros como éste, pude percatarme de que la necesidad que los practicantes tienen para comprender y mejorar su práctica docente no será satisfecha si no ubican en dónde está la problemática y de qué naturaleza es.

- En cuanto al diseño de las actividades didácticas, la descripción refleja un **desconocimiento del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza del español**, en virtud de que no propician el *uso* de la lengua en situaciones comunicativas auténticas. (Dificultad de tipo disciplinaria, didáctica y metodológica)

En este registro observo que el practicante asume que el texto contiene en sí la interpretación del poema, y que los niños solo tienen que extraerlo de él. Las actividades que él propone a los niños no ofrecen una ayuda para negociar los significados, tampoco modela procedimientos para la interpretación que solicita, y convierte en una actividad mecánica la propuesta curricular de los libros de texto. En general, el practicante concibe la enseñanza del español como una puesta en ejercicio de elementos temáticos aislados del contexto, sin embargo al no obtener

⁹ El programa de estudio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, define el *análisis* como la actividad permanente de reflexión sobre la práctica docente de aspectos relacionados con la planificación, el diseño de estrategias y de actividades didácticas, etc., a fin de contribuir al mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuros maestros (Cfr. SEP, 2003:11)

los resultados esperados, identifica que los alumnos tienen “problemas de comprensión”, trasladando una problemática de enseñanza a una problemática de aprendizaje.

- Existe un **desconocimiento de los contenidos de enseñanza**, en este caso acerca del alcance del contenido, pues el programa marca explorar la función del tipo de texto (poema) y sus características para expresar sentimientos, y no “hacer un análisis del poema”. (Cfr. SEP, 2000:32) En este mismo sentido, el practicante también desconoce que la comprensión de los poemas va más allá de reconocer “sus partes”, y que es menos factible reconocerlas aisladas; es decir, que no sólo con buscar en el diccionario las palabras podrá comprenderse la frase “cardo ni ortiga cultivo”, aun cuando sea necesario conocer el significado de las palabras (Dificultad de tipo didáctica y disciplinaria).

Este es uno de los aspectos más preocupantes de la actual formación de maestros: no hay una exigencia de que los docentes durante su proceso formativo conozcan a profundidad los contenidos de enseñanza y sus enfoques, pues en los planes de estudio sólo en dos semestres se abordan todos los aspectos teóricos y prácticos de los contenidos de Español y su metodología de enseñanza (Ver anexo 1).

- Hay **incoherencias en la secuencia didáctica** descrita, pues entre las actividades de inicio, de desarrollo y de cierre no hay una lógica que lleve a la construcción de determinados conocimientos y al logro de los propósitos (Dificultad de tipo didáctica, metodológica y disciplinaria).

En el registro transcrito es posible observar que la interpretación del poema como contenido no fue enseñada, pero se exige que los alumnos interpreten 3 poemas distintos, en los cuales no se incorpora la ayuda o mediación pedagógica necesaria. El practicante afirma que los niños “solo parafraseaban el texto”, que ya es un nivel de comprensión mostrado por los alumnos, pero él no ofrece

intervención alguna para corregir lo que supone que son “errores”. Después, su intervención consiste nuevamente en proponer ejercicios, ahora con el libro de texto, y se repite la misma situación: no se presenta la ayuda pedagógica necesaria para negociar los significados, manteniéndose el practicante como mero espectador de la situación y no como mediador que propicie ciertas interrogantes para explorar el poema.

- La práctica de la mayoría de los normalistas presenta **problemas a lo largo de todo el proceso de evaluación**, desde la diagnóstica, a la formativa, repercutiendo con ello, en la evaluación sumativa para las actividades diarias en la clase de español, lo cual implica que se carece de claridad sobre los criterios con los cuales valorar las actividades y contenidos aprendidos. (Dificultad de tipo didáctica y disciplinaria).

Este conjunto de dificultades muestra que los practicantes (y los docentes en general) suelen realizar actividades de enseñanza, pero no tienen los medios para percatarse de los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje. Semejante situación quizá se debe a que no se proponen qué se va a evaluar, cómo y con qué instrumentos. En este caso, el practicante “se da cuenta” de que los niños no interpretan el poema, “sólo parafrasean el texto”, pero no da importancia al logro, en cuanto al nivel de interpretación, que la paráfrasis significa, y tampoco se plantea como intención alcanzar las metas de aprendizaje y hasta dónde podría lograr al implementar un determinado tipo de actividad o estrategia de enseñanza basada en el enfoque comunicativo.

Estos fueron algunos de los problemas que intentamos resolver desde los primeros días del trabajo docente a través del Seminario. Queríamos transitar del *docente ejecutor* de un programa a convertirse en un *profesional constructor de propuestas*, por lo cual, una de las prioridades fue conocer a fondo los planteamientos curriculares con sus propósitos, contenidos y enfoques correspondientes.

1.2. Las características de la asignatura de Español y su enfoque

Los Lineamientos del Trabajo Docente del plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria indican que los practicantes desarrollarán su trabajo docente bajo la guía del Plan y Programas de estudio de Español vigentes (Cfr. SEP, 2002: 12). Por ello, y porque es una necesidad de conocimiento para la profesión docente, fue prioridad el estudio del programa de español. Sin embargo, ha sido complicado vivir la transición entre el plan de estudios de Educación Primaria 1993 y el plan 2009 que se avecina y del que ya se han publicado las versiones preliminares¹⁰. En esta exposición me referiré únicamente al plan 1993, aun cuando en la práctica, hemos retomado algunos planteamientos generales del próximo plan.

El Programa de Español del Plan de Estudios de Educación Primaria 1993 ha sufrido algunas transformaciones desde su publicación. La más importante de éstas, fue en el año 2000 a través del documento denominado *Programa de estudio de Español de Educación Primaria* (SEP, 2000), el cual estuvo acorde con las renovaciones de los libros de texto, así como con los ficheros, los Libros para el Maestro y demás recursos para los docentes.

En este programa (2000) se confirma nuevamente que el enfoque de la asignatura es “comunicativo y funcional”; se explicitan diez propósitos de la enseñanza del español, seis rasgos del enfoque y la organización de los contenidos por grado. Esta organización de los contenidos y actividades están en función de cuatro componentes (anteriormente llamados ejes) que pretenden ser “*un recurso de organización didáctica y no una división de los contenidos, ya que el estudio del lenguaje se propone de manera integral en el uso natural del mismo*” (SEP, 2000:16-17). Estos componentes son: Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua.

¹⁰ Aun cuando las versiones preliminares se dieron a conocer en julio de 2008, el nuevo plan se denomina “Plan de estudios 2009 Educación Básica primaria”.

A su vez, los componentes están *“agrupados en apartados, que indican aspectos clave de la enseñanza... La agrupación (...) le permite al maestro comprender la lógica interna del programa en cada componente y encontrar o establecer la correlación entre aspectos similares o complementarios que se abordan en distintos componentes dentro de un mismo grado y a lo largo de los seis grados.”* (SEP, 2000:17)

El documento describe cada uno de los componentes y brevemente explicita a qué se refieren dichos apartados para el enfoque comunicativo. Posteriormente muestra a qué se refiere la organización por grados, los cuales están estructurados en componentes cada uno con tres o cuatro “apartados”, cada cual contiene uno o varios propósitos, y por cada propósito se plantea una serie de contenidos de aprendizaje.

Esta organización de los programas se vincula totalmente a la organización expuesta en los libros de texto. En los Libros para el Maestro de Español de 1° a 4° grados se desarrollan las secuencias de actividades de los contenidos de los programas; en cuanto al 5° y 6° grados se carece de los Libros para el Maestro de Español, lo cual dificulta la organización de las actividades. Asimismo, los ficheros de actividades didácticas, complementarios a los libros de texto, y otros materiales de la colección Libros del Rincón, apoyan el desarrollo del enfoque.

En la asesoría para la enseñanza del Español del trabajo docente de los practicantes, revisamos exhaustivamente el programa para apegarnos a él, asumiendo los propósitos¹¹ que se espera lograr respecto al aprendizaje de los niños y niñas. Mediante el análisis en el espacio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, las visitas de “supervisión” a las aulas de los practicantes y las asesorías individualizadas, se precisó que las actividades propuestas para los diferentes grados estuvieran apegadas a los enfoques de enseñanza para el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, tal revisión tuvo un proceso, en

¹¹ Ver anexo 2. Propósitos de los programas de Español (SEP, 2000:13)

ocasiones largo, y de confrontación de opiniones sobre las concepciones teóricas que implican las prácticas de los normalistas vs las prácticas de los docentes tutores.

En el trabajo docente, los practicantes tuvieron oportunidad de experimentar esta confrontación de ideas al compartir el grupo con un docente con varios años de servicio, y más aún cuando la acción del docente se inscribe en un modelo tradicional, como lo expresa una de las practicantes:

Mientras trabajaba con los alumnos formando equipos, la maestra se molestaba porque “causaba mucho desorden en el aula”. La lectura de los cuentos de la biblioteca la consideraba pérdida de tiempo porque nos hacía “demorar en las actividades del libro de texto para terminar con la lección de la semana”. Asimismo yo consideraba que la interacción entre compañeros favorecía la construcción de sus conocimientos, pero la maestra titular lo consideraba “falta de atención” por parte de los alumnos y de “control” de mi parte. (LÓPEZ, 2009:13)

Como dice PORLAN y MARTIN (1996:18), los docentes conciben la realidad escolar desde un particular modelo didáctico, es decir, mediante un conjunto de concepciones epistemológicas e ideológicas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo humano, etc. Dicho modelo es la guía que condiciona la práctica educativa y ésta es la complejidad de los enfoques de enseñanza: para que el docente actúe con base en ellos debieron haberse incorporado a sus concepciones en algún momento, de otro modo, los pueden repetir como un mero discurso, pero no actuar conforme a tales enfoques.

En efecto, asumir y actuar con base en el enfoque comunicativo y funcional no ha sido una tarea fácil ni automática para los docentes, pues de ser así, la SEP con sólo haberlo prescrito desde el año 1993 los docentes hubiéramos realizado prácticas acordes con dicho enfoque. Al ir a observar la práctica en las escuelas primarias, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria observaron prácticas de enseñanza basadas en la repetición de definiciones, el aprendizaje de reglas gramaticales y actividades mecánicas de copia de palabras y textos. Con

estos aspectos, aunado a su experiencia sobre cómo aprendieron el Español cuando fueron alumnos de educación básica, terminan por creer que así debe ser la práctica docente. Por ello, la enseñanza de los enfoques vigentes para los practicantes resulta doblemente difícil: por un lado, hay que enseñar los rasgos y características de los enfoques, y por otro, hay que enseñarse a analizar y reflexionar las prácticas de enseñanza para determinar si tales prácticas responden o no a los enfoques vigentes.

En el Seminario de Análisis nos dimos a la tarea de ubicar los documentos donde se expresaba explicativamente el “enfoque comunicativo y funcional” para la enseñanza del Español. Revisamos que en el programa 2000 se hace referencia a él en sólo unas líneas, definiendo que: “... *comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse*” (SEP, 2000:16-17).

Esta definición además de mínima es incongruente, pues lo que se concluye no se sugiere de la definición inicial: no cubre ni mínimamente la necesidad de conocer rasgos más precisos del enfoque, por lo cual indagamos en los documentos “Guías del maestro” (Cfr. SEP, 1992)¹² de los diversos grados y en algunos textos que propuse, los cuales había revisado al cursar la *Especialidad de la Enseñanza del Español en la Educación Básica*. Así pudimos tener más claro que el enfoque comunicativo tiene su base en reconocer

“...los aspectos relacionados con el uso real del lenguaje, como por ejemplo: los actos de habla (lo que intentamos hacer cuando decimos algo y el efecto que esto tiene en quien nos escucha – prometer, dar una orden, criticar, adular, hacer una invitación, confirmar algo, etc.--); las situaciones reales en que usamos, aprendemos y desarrollamos el lenguaje; los elementos no verbales que intervienen en la comunicación; los factores

¹² Las Guías del Maestro se elaboraron para primero a sexto grado, y contienen procedimientos metodológicos de enseñanza de diversas asignaturas acorde a los enfoques de enseñanza del Plan 1993. Estos materiales formaron parte del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, y de Actualización del Maestro, en el año 1992.

culturales que participan en la manera de expresar algo, así como la distribución y el uso social de las lenguas de acuerdo a aspectos tales como la clase social de los hablantes, su estrato económico, su cultura, su edad, etc.” (MAKHLOUF, 2003: 24)

Bajo este tipo de precisiones que proceden de varias disciplinas lingüísticas tales como la pragmática inglesa (Austin y Searle), de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación (Del Hymes y Gumperz), nos fue posible precisar y profundizar en qué consiste el *enfoque comunicativo* e inferir, más aproximadamente, cual es su sentido en la enseñanza del español, al comprender su orientación a las prácticas y uso social del lenguaje.

Del mismo modo, con el estudio y la práctica de los principios constructivistas, los estudiantes pudieron incorporar a su enseñanza del Español el enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua el cual sostiene que “*el desarrollo del lenguaje es un proceso social e individual a la vez: se da entre las personas y en la mente del aprendiz. Lo que es conocimiento individual, ocurre primero en el espacio social*” (MAKHLOUF, 2003: 27). El enfoque sociocultural procede de la concepción del desarrollo del lenguaje y de otros procesos psicológicos superiores planteados por Vygotski (1995¹³). Desde estas concepciones, el aprendizaje y desarrollo del lenguaje sólo es posible con la participación de otros, en la interacción social, entre compañeros, en actividades específicas didácticamente mediadas y con propósitos definidos.

El valor del enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua se halla en que reconoce que el conocimiento se construye sobre la base del lenguaje, en “patrones de discurso”; entonces, cuando aprendemos a utilizar la lengua, también se están sentando las bases para el aprendizaje general de otros contenidos académicos. Estas concepciones son fundamentales en el contexto escolar; los

¹³ Nos referimos aquí a la obra de Vygotski (1995), *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, incluida en *Obras Escogidas III*. Madrid, Visor. Tr. Lydia Kuper. El autor aborda ahí, el desarrollo del lenguaje oral, la prehistoria del lenguaje escrito, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento entre otras temáticas fundamentales para entender el enfoque sociocultural en la enseñanza de la lengua.

practicantes y yo vimos la posibilidad de lograr aprendizajes significativos (tanto para los alumnos como para ellos mismos) mediante el uso significativo de la lengua porque en este proceso se comparten y se crean significados en forma colectiva.

De los enfoques comunicativo y sociocultural los docentes podemos asumir que la alfabetización (propósito fundamental de la educación básica), no es un estado ni una adquisición, sino una construcción que inicia desde el momento en que vivimos en un contexto social, es decir, desde el propio nacimiento. El alfabetismo es el conjunto de prácticas socio-culturales en las que las personas se ven involucradas, y en las que desarrollan cierta competencia en la medida en la que logran propósitos de comunicación en las más variadas situaciones sociales, culturales y escolares.

Un primer aspecto reconocido por los practicantes, fue que existe una gran necesidad de generar en la escuela ambientes alfabetizadores similares a los del contexto social para fortalecerlos en las acciones del aula, como lo expresa uno de ellos:

...el contexto en el que se desarrolla el niño y sus características cognitivas y socioafectivas forman en él una serie de conocimientos informales sobre la lengua escrita (y oral), los cuales deben ser aprovechadas por la escuela para que el alumno parta de ellos para asimilar los contenidos escolares” (VASQUEZ, 2009:12).

En el Seminario de Análisis hicimos sugerencias en torno a las actividades para generar ambientes alfabetizadores que propicien la lectura y la escritura en el aula con propósitos funcionales y contextualizados en el uso social. Algunas de estas sugerencias tomaron forma en las siguientes actividades:

a) La **correspondencia escolar** entre los niños de grupos de diferentes escuelas.

Esta actividad consistió en establecer comunicación por escrito entre niños de otras escuelas y sus comunidades, lo cual supusimos, propicia la expresión de

sentimientos y el interés por conocer a otros niños y sus contextos. Esta situación comunicativa real permitió a los niños expresar lo que ellos quieran, sin sanciones de ningún tipo. Sin embargo, al tener destinatarios reales los alumnos se obligan a pensar en los propósitos de la escritura, en el tipo de texto más adecuado, y en las propiedades de los textos para lograr transmitir el mensaje de manera efectiva. Por ello, los mismos niños estaban preocupados por atender tanto a la estructura del texto (fecha, destinatario, saludo, etc.), como a los elementos más precisos como la legibilidad, la coherencia, la limpieza, etc.

Mediante la correspondencia, se dio la oportunidad de que los niños “usaran” los aprendizajes logrados durante las clases, y criticaran también a sus correspondientes cuando no entendían su mensaje. La *correspondencia escolar* constituyó en la experiencia de los practicantes a propiciar una situación comunicativa muy poderosa en el uso de la lengua escrita.

b) El *diario de grupo*.

En esta actividad, cada día un alumno anotaba todas las actividades relevantes de la jornada del grupo, con el estilo de escritura propio; al día siguiente, el niño leía lo que había escrito y el grupo daba su opinión acerca de lo relevante que hacía falta. Una de las intenciones de esta actividad es que los niños comprendan que mediante la escritura podemos preservar la memoria de lo que va pasando día a día (ver Ilustración 2 y anexo 3).

Es interesante ver cómo los practicantes tuvieron resultados diversos con este recurso, pues mientras en algunos grupos los alumnos lo ven como una carga

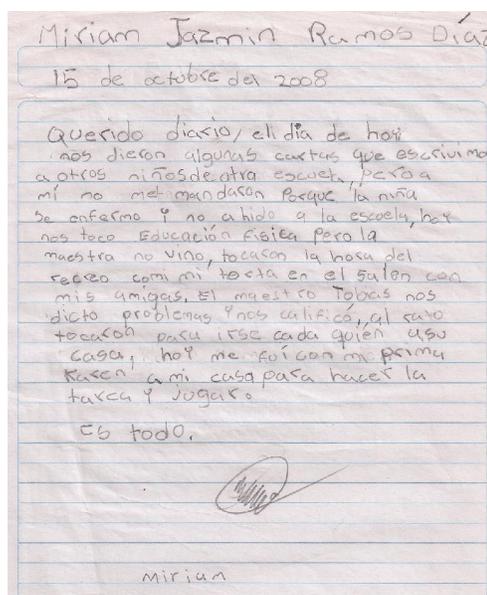


Ilustración 2: *Diario de grupo escrito por Miriam. 3º grado.*

extra, en la mayoría se podía ver que los niños lo hacían con gusto, esperaban que ya les tocara escribir el diario y al leerlo todos ponían atención. En el Seminario de Análisis concluimos que gran parte de la reacción que tienen los alumnos hacia las actividades que proponemos es responsabilidad del docente, pues es él quien puede motivar y desmotivar a los niños a escribir. Por otra parte, esta actividad fue muy importante para observar las acciones de los practicantes desde el punto de vista de los niños, pues en cada relato necesariamente se ve reflejada la perspectiva de enseñanza del practicante.

c) El **buzón de recados**

El buzón se elabora con una caja de cartón forrada de papel que tiene una ranura en un extremo. Con este material tan sencillo se crea uno de los instrumentos más interesantes de la clase, en donde los niños usan la escritura para expresar sentimiento, opiniones e incluso quejas. Como en las otras actividades, la funcionalidad de este recurso dependió de la habilidad de cada practicante, pero en general los niños se sienten muy motivados a escribir y a leer lo que quieren decir los compañeros. Desafortunadamente no todos pudieron mantener el ritmo del uso del buzón de recados, pero en algunos grupos este recurso se usó para identificar los problemas y darles tratamiento por medio de las *asambleas escolares*, lo cual trasciende la dimensión individual del recado, y toma rasgos contextuales de gestión y funcionamiento social.

d) La **dramatización**. Esta actividad se realizó de diferentes maneras. Algunos practicantes la incluyeron como parte de un contenido escolar que marcan los programas de diferentes grados, en donde los niños preparan una obra de teatro con el propósito de conocer el guión teatral y sus elementos, por ejemplo. Pero también fue usado como *recurso didáctico*, sobre todo en primer grado, donde algunos de los practicantes hicieron uso de los títeres o muñecos guiñoles para comunicarse con los niños o para “leer” un cuento.

e) Otra tarea para los practicantes fue promover estos ambientes alfabetizadores mediante el **aula textualizada** (Cfr. JOLIBERT Y JACOB, 2003:26 ss¹⁴) donde, de acuerdo al grado y a las necesidades de cada grupo los practicantes distribuyeron el espacio de los salones para exponer los trabajos de los alumnos, visualizar la lista de asistencia, tener a la vista las diferentes comisiones, y tener a la mano cualquier apoyo visual que ayudara a los alumnos a valorar los diferentes usos y modelos textuales de la lengua escrita.

d) La realización de **proyectos de trabajo** relacionados con algunos contenidos del programa o con algunas actividades de interés para los niños.

La propuesta de realización de proyectos se finca en un enfoque que toma en cuenta la totalidad basándose a la vez en contenidos específicos; una forma de organización en donde se abordan los contenidos sin la lógica de compartimentalización y fragmentación de los conocimientos que impone el diseño curricular basado en disciplinas. (...) Si bien no hay una única definición de lo que un proyecto constituye, éste ha sido considerado como “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades a través de un extendido proceso de indagación estructurado alrededor de preguntas complejas, auténticas y de productos y tareas cuidadosamente diseñados. (DE LA GARZA, 2001: 32)

Entre los proyectos generados desde los contenidos de la asignatura de español están la producción de carteles, folletos, notas enciclopédicas, periódicos murales, entre otros. Fue muy interesante para los practicantes darse cuenta que las actividades sugeridas en los libros de texto pueden convertirse en proyectos que concentran el interés de los niños y que los motivan a gestionar su propio aprendizaje mediante la investigación, la interacción con sus compañeros para

¹⁴ Al respecto, Jolibert recomienda: “Proponemos una sala de clases en la cual las paredes: son un lugar de valorización de la producción de los niños; son herramientas de trabajo al servicio de los niños prioritariamente; son espacios funcionales al servicio de la expresión de los aprendizajes; están siempre en curso de evolución transformación, renovación; pueden ser utilizadas a iniciativa tanto de los niños como del docente” (Cfr. JOLIBERT Y JACOB, 2003:26)

llegar a un acuerdo y el desarrollo habilidades que ni los docentes tutores ni los practicantes suponían que tuvieran los niños.

Por ejemplo, en un grupo de 1er. grado donde los practicantes tenían que abordar el contenido de “Uso y función del cartel”, los alumnos propusieron elaborar un cartel para vender frituras de harina (“chicharrines”). Los mismos niños propusieron hacer este producto, lo embolsaron, acordaron cuánto iba a costar la bolsa, y entonces pudieron hacer el cartel bajo una funcionalidad de uso social y real: vendieron las frituras y finalmente discutieron qué harían con el dinero ¹⁵.

Otra forma de realizar los proyectos fue organizando las *visitas a lugares de interés* lo cual tenía como finalidad crear situaciones comunicativas a través de la oralidad (entrevistas, exposiciones), la escritura (informes, relatos, textos libres, reglamentos) y la lectura (folletos, guías de visitas). Así,

“... el desarrollo del lenguaje y los contenidos a ser aprendidos se convierten en un currículum doble, en el cual los alumnos, al mismo tiempo que participan en eventos auténticos de habla y de lengua escrita, investigan sobre la comunidad o sobre las plantas, estudian un tema literario, aprenden los acontecimientos históricos de nuestro país o se familiarizan con las nociones aritméticas” (DE LA GARZA, 2001: 33).

La revisión de los enfoques comunicativo y sociocultural, así como su implementación en las actividades de los niños, significó una acción importante para que los practicantes asumieran que era necesario realizar actividades docentes con una intencionalidad basada en *fundamentos didácticos relevantes*. Sin embargo, el interés de los practicantes los llevó a revisar otros enfoques de enseñanza¹⁶ para guiar su acción acorde a sus propósitos, lo cual muestra que ellos pudieron entender que los enfoques son ideas generales con las que

¹⁵ Véase los resultados de esta actividad en apartado 3.1. p. 92 sobre la venta de frituras de harina.

¹⁶ Al respecto, uno de los practicantes expresa: “Al abordar el trabajo de divulgación de los trípticos utilicé principalmente el enfoque procesual y el enfoque basado en contenido, que son dos de los cuatro enfoques básicos para trabajar la expresión escrita...”. (CANSECO, 2009:30-31.)

guiamos nuestra acción de manera consciente; que además son flexibles y tienen que adaptarse a la práctica y a las condiciones específicas de los alumnos.

La construcción de situaciones comunicativas permiten a los alumnos colocarse en situaciones que despierten su interés por la escritura, lo cual adquiere importancia no sólo porque permite la funcionalidad de la comunicación en situaciones reales, sino además porque permite a los sujetos dirigir su interés sobre el medio que les rodea, haciendo ahí significativos sus aprendizajes en tanto se hallan situados en un contexto real de uso. De este modo, la asesoría por medio del Seminario, tanto como las observaciones y recomendaciones individuales fueron fundamentales para que los practicantes pudieran realizar con los alumnos, actividades cercanas a su realidad y significativas porque tenían un sentido comunicativo para otros sujetos y para ellos mismos como alumnos.

1.3. Desarrollo de las actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.

El desarrollo de la confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita de los niños en la educación primaria, es uno de los problemas más importantes e igualmente difíciles de la enseñanza porque implica la actuación con las concepciones de cada docente. A lo largo de mi experiencia en la asesoría de la práctica docente pude observar que no basta con haber “estudiado” los principios didácticos más relevantes, porque a pesar de poder expresarlos en un discurso determinado, las acciones de los docentes realizadas en el grupo representan o pueden representar concepciones contrarias.

En efecto, la pretensión de confianza, seguridad y actitudes favorables hacia la expresión oral y escrita se contraponen a las concepciones tradicionales que prevalecen en la enseñanza, mismas que son reforzadas socialmente. Es común considerar importante que los alumnos estén callados durante la clase, atendiendo a las indicaciones y exposición de conocimientos del docente en una actitud pasiva, realizando actividades mecánicas por largos periodos de tiempo para que

las aulas permanezcan en silencio, y sólo atendiendo las opiniones de los alumnos cuando el maestro lo solicita.

Las formas de revisión de los trabajos en donde los maestros sólo observan las formas caligráficas y ortográficas, señalando con tinta roja los errores, inhiben la escritura expresiva de los estudiantes, ni se diga la imaginativa o creativa.

Cambiar estas concepciones resulta todo un desafío para los practicantes porque en primer lugar, los docentes han incorporado inconscientemente tales concepciones a partir sus experiencias escolares. En segundo lugar, las acciones para mantener en silencio un aula son más “fáciles” de realizar que contribuir a la confianza y seguridad de los niños para leer y escribir. En tercer lugar, los maestros tutores comúnmente exigen al practicante que se apegue a estas formas tradicionales.

En el Seminario de Análisis, analizamos y concluimos que estos modelos tradicionales de “enseñar” limitan las habilidades de comunicación de los alumnos al grado de generar una actitud negativa hacia la lectura y la escritura. Por ello nos empeñamos en redirigir nuestros esfuerzos cada vez, hacia el diseño de actividades que promuevan la confianza y seguridad de los niños para comunicarse con otros en forma oral y escrita, explicitando así estos usos del lenguaje en el diseño de la planeación de las actividades didácticas. Al respecto, al evaluar los planes de clase a los practicantes, algunos criterios propuestos consideraban la identificación de quién tenía la palabra, cómo se pensaba compartir y cómo se darían la palabra a los niños.

Sin embargo, el diseño de las actividades no garantiza en sí mismo que efectivamente los niños logren una actitud positiva para hablar, escuchar, leer y escribir. Fue necesario analizar si los practicantes se relacionan interactivamente con los alumnos permitiéndoles realizar por sí mismos las actividades planteadas, coordinando más que imponiendo, y prestando sólo las ayudas necesarias, tal como lo explica Villaseñor:

... más recientemente se han incorporado a nuestro contexto la concepción vygotskiana que nos permite entender la dimensión social e interactiva de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales van desde la familia y la comunidad hasta cada uno y todos los niveles de la educación formal. Comprender y reconocer la relevancia de esta dimensión y llevar verdaderamente a las aulas la mediación que esta perspectiva supone como método de trabajo entre compañeros de clase y profesores aún está por asumirse en los términos reales de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. (VILLASEÑOR, 2007: 17)

Criterios semejantes, así como diversas reflexiones como las expuestas anteriormente permitieron revisar colectivamente las acciones de los practicantes en el espacio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente; ámbito en cual conocimos a detalle cómo valoraron los practicantes sus propias concepciones ya en la práctica docente respecto a la confianza y seguridad que dieron a los niños para expresarse oralmente y por escrito, y cómo coincidían éstas con los registros de observación que yo había levantado. Pudimos percatarnos que dar confianza y seguridad a los alumnos está relacionado con la confianza y seguridad que tiene el docente para expresarse; es decir, los practicantes más inseguros en su expresión oral son quienes tienen mayores limitaciones para coordinar la participación de los alumnos, mientras quienes tienen mejores habilidades de expresión oral, aceptan más fácilmente las opiniones y pueden coordinar y generar la argumentación de las ideas de los alumnos en cualquiera de las asignaturas.

Al analizar algunas de las actividades, se dio la pauta para que los demás practicantes reflexionaran sobre sus habilidades de comunicación y su influencia en su propia práctica docente, concluyendo que en la medida en la que podían reflexionar sobre sus limitaciones también podían proponerse superarlas y que a lo largo de su experiencia, tenían la oportunidad de mejorarlas.

Los practicantes también pudieron concluir que al generar confianza y seguridad en los alumnos se incrementaba el interés por realizar actividades de lectura,

escritura y expresión oral, y al mismo tiempo accedían al aprendizaje de los contenidos de diversas asignaturas, como lo expresa una de ellas:

A partir de la investigación de temas de su interés [de los alumnos], era posible realizar carteles, periódicos murales y redacción de diversos textos. Les emocionaba saber que sus trabajos fueran publicados, por lo tanto se insistió en actividades de este tipo con el afán de motivarlos a leer e investigar para presentar un trabajo completo y que le gustara al público.[...] Dentro de las actividades de redacción que se desarrollaron se encontraba la lectura de los trabajos de otro compañero con el propósito reflexionar si contaban con lo necesario para ser entendidos...(CRUZ, 2009:36-37)

Plantearse una concepción de que el aprendizaje puede ser significativo cuando se considera el interés del aprendiz, es fundamental para proponer actividades que puedan ser atractivas y motivantes para los alumnos. También reconocimos que este interés escasamente es intrínseco al aprendiz: en cambio, los docentes pueden generarlo a partir de motivar a los alumnos a leer y escribir a partir de usos sociales precisos y desde propósitos y metas definidas. Mediante esta vía se construye el camino hacia aprendizajes cada vez más relevantes.

Por otra parte, habría que considerar que la confianza y la seguridad es un aspecto emocional, y es muy común que quienes hemos vivido experiencias desagradables con la lectura, la escritura o la expresión oral, presentemos resistencias a realizar actividades en este sentido. En este caso, también traté de orientar a los practicantes para que consideraran este aspecto, mismo que se vio favorecido de diversas formas.

Por ejemplo, uno de los practicantes propuso a los estudiantes de 4° grado realizar un tríptico informativo para que los compañeros de la escuela conocieran la pirámide nutricional, cuyo contenido corresponde a la asignatura de ciencias naturales. La forma propuesta para difundirlo fue mediante la exposición a los demás grupos. Sin embargo la exposición no era una actividad que los niños hicieran cotidianamente, razón por la cual no tenían muchas herramientas para

ello, además de que tenían temor de hablar en público. Para que ganaran confianza y seguridad al expresarse oralmente, los niños del grupo propusieron ensayar entre ellos mismos la forma de exponer en público, pues ya un equipo había asistido a su exposición y al regresar a decir cómo les había ido expresaron que tuvieron algunos problemas. El practicante lo expresa así:

Respecto a las emociones, la autoimagen de los alumnos en este tipo de trabajo donde son expuestos a la crítica del público, necesita valorarse con cuidado, pues la primera experiencia que tenga exponiendo ante otros públicos reales puede condicionar su deseo o resistencia a querer repetir esta experiencia de aprendizaje [...] Lo que hice fue dialogar antes y después de la exposición dando a entender al equipo que no debemos desanimarnos ante los errores que puedan suceder, sino utilizarlos para reflexionar sobre ellos y mejorar nuestra acción.” (CANSECO, 2009: 46)

Finalmente, quiero decir que el aprendizaje no es un proceso que se genere exclusivamente en un proceso individual, pues ya se ha mostrado con algunos ejemplos muy fructíferos que el aprendizaje es construido con ayuda de otros, en comunidad, con quienes tienen que establecer algún grado de interacción, por ello “*la **cooperación** entre los niños es fundamental y consiste en crear un contexto y las condiciones por parte del profesor, en las que los niños al interactuar entre sí, se ayudan unos a otros para apropiarse de los saberes y haceres involucrados en la **actividad social del aprendizaje.**” (VILLASEÑOR, 2007:18). Entonces, promover las actitudes favorables para la expresión oral y escrita es fundamental para generar la disposición de los alumnos a colaborar en la construcción colectiva tanto de los saberes como de los quehaceres de lector y escritor (LERNER, 2001) y por tanto, en la construcción interindividual e individual de los significados.*

2. LAS SITUACIONES COMUNICATIVAS PARA EL USO DE LA LENGUA.

La escuela no es el único lugar donde se aprenden la lectura y la escritura, aunque sí en donde se privilegian estas prácticas, tanto, que es común pensar que saber leer y escribir sólo se aprende en la escuela y para satisfacer sólo necesidades escolares. Ser partícipe de la cultura escrita implica procesos más complejos que sólo ir a la escuela. Kalman (2004) lo expresa así:

*...habrá que establecer una diferencia entre las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura —la **disponibilidad** de la cultura escrita— y las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas —el **acceso** a la cultura escrita—. (...) Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir... (KALMAN, 2004:39)*

En este caso, en la escuela se atiende la “disponibilidad” de la cultura escrita, es decir, el conjunto de condiciones materiales tales como los “Libros del rincón”. Bibliotecas de aula y escolares, pero podemos afirmar que en la mayoría de los grupos escolares el acceso a la cultura escrita no se ha promovido. De ahí que actualmente muchos de los profesionistas tengan un pobre acceso a la uso significativo de la lengua escrita, y los futuros maestros no son la excepción.

Durante este año tutorial pude percatarme que los practicantes enfrentaban un gran reto en este sentido: por un lado, su formación escolar estuvo más apegada al aprendizaje de la lengua desde las prácticas de la *formalidad gramatical* por lo que, en general, no son lectores y escritores participantes activos de una cultura escrita, y por tanto, tienden a concebir del mismo modo la enseñanza que ellos desarrollan. Por otro lado, los practicantes viven diariamente la presión de los docentes tutores (y también del ambiente escolar y social) para “enseñar” los contenidos conceptuales del currículum a un ritmo acelerado, de tal modo que los niños puedan “contestar correctamente el examen”, aunque ese conocimiento no les sirva como un uso incorporado a las prácticas sociales del lenguaje (Lerner, 2001).

Para hacer frente a ello, asumimos la doble tarea, tanto de la formación personal como de la formación profesional, para acceder a la cultura escrita, en donde la concepción de “ser alfabetizado” consiste en poder usar la lengua escrita para participar del mundo social, de manera deliberada e intencional, participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros. (cfr. KALMAN, 2004: 39)

Uno de los aspectos a los que se dio mayor importancia en la práctica docente de los estudiantes, fue el estudio y diseño de las *situaciones comunicativas* porque es la vía mediante la cual se da coherencia a los usos significativos de la lengua en el contexto escolar, tal como lo afirma Villaseñor (2007): “*La incorporación de las **situaciones comunicativas** en el nuevo enfoque implican una concepción de didáctica de la lengua desde la cual se considera que el aprendizaje debe orientarse hacia los contextos comunicativos **reales**.*” (Villaseñor, 2007: 15). Esto

significa que las situaciones comunicativas:

... propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro –aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje– no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. (Lerner, 200: 126)

Diseñar una situación comunicativa significa estudiar y atender los intereses de los niños, conocer su contexto próximo, conocer los contenidos a desarrollar y estudiar las condiciones materiales, sociales y escolares, para con todo ello, proponer un problema de uso real de la lengua, con destinatarios sociales específicos que obligue a los alumnos a tomar decisiones de solución usando las herramientas que normalmente se usarían en las prácticas sociales fuera de la escuela. Por ejemplo,

[...] el docente puede propiciar la reflexión acerca de los propósitos, de la audiencia, del tipo de lenguaje a utilizar; puede explorar con ellos modelos convencionales (de una carta, un informe, por ejemplo), puede modelar la composición para los alumnos, puede construir conjuntamente con ellos un texto, puede propiciar diferentes formas de retroalimentación (por parte de él, y también entre los alumnos), puede propiciar la elaboración conjunta de un texto en grupos pequeños de alumnos, llegando después a la elaboración independiente y a más retroalimentación para editar y corregir (Cope y Kalantzis, 1994). Es decir, el docente puede determinar y aplicar el tipo de ayuda que necesitan los alumnos en todo el proceso de producción de un texto, como actividad total. Habría que señalar, además, que estas ayudas debieran ser culturalmente congruentes con las interacciones a las que están acostumbrados los alumnos. (MAKHLOUF, 2003:29)

La comprensión de lo que es la “situación comunicativa” obligó a los estudiantes a determinar las circunstancias del contexto en donde se encontraban, es decir, los practicantes tuvieron que trabajar con los contenidos que les asignó el docente tutor, las características de los propios alumnos, las posibilidades contextuales y las propias habilidades docentes. Así, las actividades fueron diseñadas como

*estrategias*¹⁷ que consideraron todas las posibilidades y limitaciones en *contextos específicos*. Por ello fue indispensable cuidar el diseño de la planeación en cada aula, la cual si bien es flexible, tiene que prever una ruta de acción congruente con los principios pedagógicos y didácticos precisos.

2.1. La planeación de las secuencias didácticas

Durante las sesiones del Seminario de Análisis del Trabajo Docente y específicamente en las asesorías individuales, revisamos con los estudiantes las concepciones respecto a los propósitos que queríamos lograr con la enseñanza del español. Si *“enseñar es, fundamentalmente, una relación pedagógica, una relación para adquirir nuevas capacidades”* (SAINT-ONGE, 2000:148), es necesario aclarar qué características tiene esta relación.

*La relación pedagógica se establece mediante tres relaciones diferentes, pero en interacción. En primer lugar, se establece una relación peculiar entre los que enseñan y la materia que se enseña; es una **relación didáctica**. En segundo lugar, se crea una relación interactiva entre los profesores y el alumno; es la relación de enseñanza propiamente dicha, la **relación de mediación**. Y por último, debe constituir una relación directa del alumno con los conocimientos que se han de adquirir; es la **relación de estudio**. (SAINT-ONGE, 2000:149)*

Estas tres relaciones las ubicamos en momentos específicos de nuestra actividad docente. En una **fase preactiva** o de diseño de las secuencias didácticas, nuestros esfuerzos se encaminan a entender el contenido de conocimiento y visualizar la mejor forma de presentarlo y desarrollarlo, así como crear, mediante el diseño de las actividades, las condiciones más propicias para poner a los

¹⁷ MONEREO (1998:17-27) define a las **estrategias** como procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el sujeto elige y recupera, de una manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Es decir, las estrategias suponen el **uso reflexivo** de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea.

alumnos en disposición de aprender.

En segundo término, en la **fase interactiva**, el docente desarrolla su papel de mediador en la regulación de los aprendizajes con los alumnos; es decir, se pone en interacción con los estudiantes para acercarlos al contenido; asimismo, presta la *ayuda contingente*¹⁸ y hace reflexionar a los niños sobre los logros en su aprendizaje.

Finalmente, en la **fase posactiva** concluye el ciclo evaluando los logros de los estudiantes, así como la importancia o problemas en su acción docente, con el fin de orientar y mejorar su actividad de forma consciente. En esta fase concluye un ciclo (diario, semanal, mensual, bimestral), pero sus resultados sirven de base para el ciclo siguiente.

De este proceso de organización didáctica, en el Seminario de Análisis del Trabajo docente pusimos especial atención a la fase preactiva, pues es ahí donde se diseña un plan de acción específico que responde a la pregunta: *¿cómo debo enseñar este contenido, a estos niños, en estas condiciones?*, porque la respuesta a esta cuestión representa la “traducción” de la perspectiva de enseñanza y concepciones del lenguaje, es pues la traducción de las ideas a la práctica docente real.

Para el diseño y evaluación de esta fase preactiva, la cual se concreta en el *diseño del plan de clase*, elaboramos un instrumento que nos ayudó a orientar los momentos de las “secuencia formativa” (Cfr. GINÉ y PARCERISA, 2003: 35-45)¹⁹,

¹⁸ Hay aprendizajes que el sujeto logra sólo por sus experiencias en el mundo; en cambio, hay contenidos que sólo se pueden lograr con ayuda de otras personas. En un grupo escolar, hay niños que serán capaces de resolver solos las tareas y otros que requerirán diversos niveles de ayuda. La *ayuda contingente* es aquella que el docente o los compañeros ofrecen para facilitar el proceso de construcción de los contenidos, pero que se da *sólo cuando es necesario*, y de manera diferenciada a cada estudiante, según lo requieran. (ORTEGA, 1995:80)

¹⁹ Los autores proponen la denominación de *secuencia formativa*, para referir una práctica educativa como “proceso de aprendizaje que se va construyendo gracias a una serie (o secuencia) de acciones, tareas o actividades... utilizaremos el término *secuencia*

cuidando que las actividades logran concretar los propósitos didácticos de una perspectiva socioconstructivista²⁰.

De este modo, la planificación de las situaciones comunicativas con criterios precisos para los diferentes grupos a cargo de los practicantes, hizo explícita la orientación *socioconstructivista* y la congruencia con los *enfoques comunicativo* y *sociocultural* del Español. Sobre todo, esta fase ayudó a los practicantes a reflexionar sobre el uso de los materiales curriculares para el maestro y el alumno, pues se dieron cuenta que las sugerencias didácticas tienen que cobrar coherencia en torno a las características de cada grupo. Además de estos criterios, la planificación de las situaciones comunicativas debía:

...Integrar los diferentes aspectos del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar, lo cual tiene que concretarse en el aula en actividades que lleven a los alumnos a leer constantemente, escribir acerca de lo que leen, relacionar sus escritos con la lectura, discutir e intercambiar puntos de vista sobre las temáticas abordadas, que a su vez puedan llevar a lecturas adicionales, y nuevamente a escribir. El leer, escribir y discutir juntos promueve el aprendizaje y también un mayor involucramiento en las tareas asignadas.” (DE LA GARZA, 2008:166)

Sin embargo, cada componente de la lengua tiene su propia lógica y contenidos. Por ello, a continuación se abordan diversas situaciones comunicativas en cada uno de sus componentes, a fin de especificar cómo fueron abordados durante el trabajo docente de los practicantes.

2.2. Situaciones comunicativas de expresión oral.

La expresión oral es poco considerada como contenido de enseñanza de la

formativa... entendiendo el proceso educativo como un proceso formativo, refiriéndonos con el término formación a la educación intencionada del conjunto de capacidades de la persona...” (Cfr. GINÉ y PARCERISA, 2003:9-10). La propuesta de los autores nos mostraron cómo analizar la práctica docente para tomar decisiones más asertivas de planificación, fundamentadas en concepciones constructivistas con perspectiva sociocultural.

²⁰ Ver Rúbrica de evaluación de la secuencia didáctica en el apartado 3.2. Pág. 108.

lengua, debido principalmente a que suponemos que las personas ya hemos adquirido la lengua oral. De hecho, los maestros creen que hace falta limitar su uso a los alumnos para que digan en el aula sólo lo que se les solicita. De manera aún más limitada se plantea y asume la enseñanza de las habilidades para “escuchar”, al grado de que ni siquiera es considerada por los docentes como parte de la expresión oral.

Sin embargo, las habilidades específicas para hablar y escuchar se desarrollan en la medida en la que ponemos a los estudiantes en situaciones comunicativas orientadas a lograr aprendizajes específicos, es decir, no basta con “dejar que hablen”, sino que es necesario crear situaciones que obliguen a los estudiantes a reflexionar sobre los *propósitos de los discursos que construimos y decodificamos cuando nos encontramos en determinado contexto*, las características que debe tener nuestro lenguaje oral y gestual, así como comprender la situación de comunicación cuando interactuamos para participar de acuerdo con la convención social pertinente.

El Programa de estudio de Español (SEP, 2000) plantea que los propósitos a lograr en el componente de expresión oral son los siguientes:

El propósito de este componente consiste en mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula[...] Para abordar el mejoramiento de la expresión oral los contenidos se han organizado en tres apartados:

- *Interacción en la comunicación. El propósito es que el niño logre escuchar y producir en forma comprensiva mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación y que pueden condicionar el significado.*
- *Funciones de la comunicación oral. El propósito es favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información, conseguir que otros hagan algo, planear acciones propias, etc.*
- *Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. Se propone que el alumno participe en la producción y*

escucha comprensiva de distintos tipos de discurso, advirtiendo la estructura de éstos y considerando el lenguaje, según las diversas intenciones y situaciones comunicativas. (SEP, 2000:18)

En el desarrollo de las actividades docentes siempre hay oportunidades para reflexionar sobre la importancia de la expresión oral, el docente sólo tiene que aprovecharlas y convertirlas en situaciones didácticas para su desarrollo. Por ejemplo, en un grupo de 4o grado, el practicante tenía dificultades para lograr la atención de los niños durante su intervención docente, pues a su vez, él tenía problemas para expresarse y comunicarse de manera eficaz con el grupo. Analizamos la situación y concluimos que él debía diseñar actividades interesantes para los alumnos, las cuales les representaran un reto. Le sugerí que observara lo que les gustaba a sus alumnos de tal modo que pudiera vincularse con lo más próximo a realizarse en la escuela.

El practicante observó que en la escuela, los demás practicantes elaboraron trípticos con información de diversas asignaturas, y propuso a su grupo elaborar trípticos sobre los grupos de alimentos, contenido que estaba abordando en Ciencias Naturales. Los niños se interesaron por su elaboración, y cuando terminaron los trípticos y los iban a distribuir; ellos mismos propusieron que era mejor explicar de qué se trataban la información. Por iniciativa de los niños, se creó la situación para gestionar las exposiciones a diferentes grupos, para lo cual fueron formalmente a pedir permiso a los maestros de esos grupos, a fin de realizar tal exposición. En el ámbito de esta actividad, se elaboró el calendario de exposiciones y se prepararon los trípticos a distribuir.

Sin embargo, en la primera exposición los niños se dieron cuenta que no habían podido comunicarse con el público porque se pusieron nerviosos, no tenían apoyos visuales y se atropellaban la palabra frente al público. Entonces sintieron la necesidad de preparar previamente su exposición, discutieron qué podían llevar como apoyo y cómo debían hablar frente al público. Producto de la necesidad generada en esa situación comunicativa, el practicante elaboró una lista de cotejo

para valorar la exposición oral de los alumnos, luego realizó la siguiente actividad (CANSECO, 2009:58-59):

“... Dicté los criterios de la lista de cotejo mientras un alumno escribía esos mismos datos en el pizarrón... comentamos cada uno de los criterios de la lista. Los alumnos acompañaron a sus compañeros y utilizando la lista de cotejo realizaron la evaluación de la exposición de los equipos con criterios respecto al contenido conceptual y a la expresión oral.

LISTA DE COTEJO PARA VALORAR LA EXPOSICIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS:

a) Encierra y subraya de los siguientes temas los que el equipo mencione:

Los tres grupos de alimentos.

Ejemplos de dichos grupos de alimentos

Efectos negativos de la comida chatarra

Los aportes de cada grupo de alimentos

b) ¿Todos los del equipo hacen aportaciones?

- Sí

- Sólo unos

c) ¿Muestran dominio del tema?

d) ¿Muestran seguridad al hablar?

e) ¿Responden a las preguntas que realiza el grupo?

En las exposiciones, el equipo expositor se paró frente al grupo visitado y los demás se acomodaron parados alrededor del aula. Con esta lista de cotejo los alumnos fueron evaluando las exposiciones de los equipos en cada grupo visitado, para luego discutir en plenaria cuál era la valoración de cada integrante. Con este instrumento, *los niños tienen claro qué se espera de sus participaciones* y pueden autorregularse de acuerdo a los criterios acordados previamente. En las discusiones grupales los mismos niños valoran la complejidad de la expresión oral y lo que es necesario hacer para que el mensaje llegue a los escuchas de manera efectiva.

De acuerdo con los propósitos del Programa de español mencionados, a través de la implementación de esta situación comunicativa, los alumnos pudieron mejorar paulatinamente la comunicación oral en una situación fuera del aula; avanzaron en

el desarrollo de su expresión verbal planeando su propia acción, con la intención de conseguir convencer a los destinatarios de su exposición. También pudieron advertir que la estructura del discurso oral propuesto (exposición) tiene características precisas para cumplir con cada situación comunicativa específica (saludo, manejo del volumen de la voz, uso de apoyos visuales, lenguaje formal, etc.). En este sentido advirtieron algunas diferencias entre la exposición oral y otro tipo de discursos. Con las actividades de evaluación, estos alumnos también avanzaron respecto al propósito de escuchar en forma comprensiva el mensaje, considerando los elementos que interactúan y condicionan el significado.

Los contenidos de aprendizaje de expresión oral, que parecieran ser muy complejos, pueden enseñarse desde los primeros grados poco a poco y conforme a los desafíos de cada contexto y necesidad, si se crean las situaciones comunicativas significativas e interesantes para los niños.

Un ejemplo es la situación creada por una practicante quien atendía a un grupo de primer grado. Abordando la lección “La viejita y los quesos”, los alumnos expresaron que a ellos les gustaría conocer cómo se hace el queso. La practicante les propuso que investigaran al respecto, y empezaron a organizar el plan de la actividades, el cual incluyó la entrevista a las personas que saben el procedimiento.

La practicante cuenta que uno de los alumnos llegó triste y preocupado a decirle que había ido a entrevistar a la señora que vende queso en el mercado, pero que la señora ni siquiera lo escucho, y él no pudo obtener la información. Para cualquiera en la condición de la señora sería extraño que un niño tan pequeño (6 o 7 años) quisiera hacer una entrevista por lo que a la entrevistada quizá le pareció una situación sin sentido y una pérdida de tiempo.

Al ver la preocupación del niño, la practicante lo acompañó a entrevistar a la señora, pero ella se resistía a contestarles, hasta que la convencieron. La practicante se mantuvo al margen y dejó que el niño sólo hiciera su entrevista de

acuerdo al guión que habían hecho en el grupo. El niño fue registrando las respuestas conforme la señora contestaba.

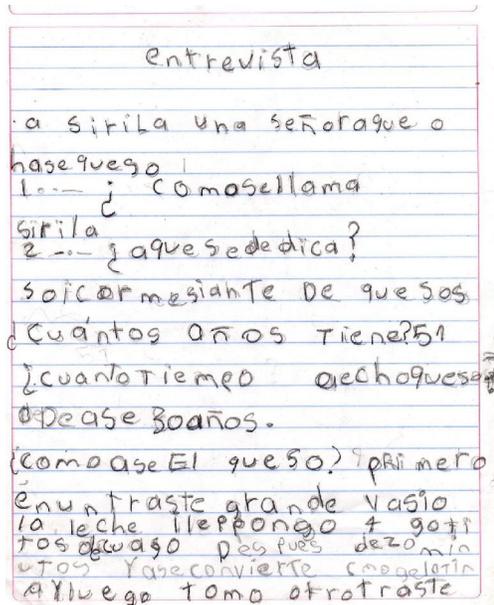


Ilustración 3: Entrevista realizada por alumno de 1º grado.

Como se puede apreciar en el fragmento del registro (ver ilustración 3 y anexo 4), a pesar de no escribir aun convencionalmente, el niño hizo grandes esfuerzos por obtener la información precisa porque tenía un interés real en conocer el procedimiento de la elaboración del queso, ya que posteriormente ellos probarían a elaborarlo. Aunque no puedo mencionar más detalles de la forma de la expresión oral que usó en esta situación, en el registro se observa que el niño logró obtener la información y que fue muy valiosa para sus propósitos, pues para

quien conoce el procedimiento de la elaboración del queso, la respuesta es precisa y completa.

Así como los niños de primer año pueden enfrentarse a una situación de expresión oral compleja, los practicantes mismos vivieron la experiencia de autorregular su expresión oral en una situación de gran relevancia como es la presentación de su examen profesional. Al respecto, en el Seminario de Análisis discutimos la complejidad de estas situaciones y concluimos que cualquier contexto exige la reflexión de al menos los siguientes aspectos: a) el *tipo de lenguaje* a usar de acuerdo a los destinatarios, b) la *organización de las ideas* y los *recursos* que pueden emplearse, c) el *volumen de voz*, d) la *regulación del tiempo*, e) la *organización de respuestas* precisas a una pregunta, f) el *tono de la argumentación*.

La expresión oral ha sido un aspecto contradictorio en las prácticas escolares: por una parte es el recurso más usado, y por la otra el menos estudiado. Por ello, no importa la edad de las personas, siempre tendrán necesidad de reflexionar sobre el uso de la expresión oral para resolver situaciones de la vida cotidiana. Entonces es fundamental fortalecer la enseñanza, el proceso de mediación y el aprendizaje de la expresión oral entre los futuros docentes a fin de que se hallen en condiciones de ayudar a sus alumnos a acceder y participar activamente en prácticas pertinentes, sociolingüísticamente apropiadas de la comunicación oral.

2.3. Situaciones comunicativas de lectura

En las sesiones de la *Especialización: La Enseñanza del Español en la Educación Básica*, correspondiente al Módulo I de *Didáctica de la Lengua*, se afirmaba que en torno a la lectura existían dos tendencias de enseñanza: una dicta que “se enseña a leer leyendo”, y que da única importancia al fomento a la lectura como la vía para el aprendizaje de la lectura. La otra posición es que para aprender a leer debe promoverse una intervención que muestre a los alumnos estrategias para interpretar y comprender los diferentes tipos de textos, en la búsqueda cada vez, de mayor autonomía y autorregulación para la lectura.

Estos son algunos de los temas que debatimos en las asesorías individuales y colectivas en la escuela Normal, pues el Enfoque de los Programas no los clarifica, sino los deja abiertos e implícitos. Por ejemplo, en el Plan y programas 1993 se afirma: *“Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando en actividades que representen un interés verdadero para ellos...”* (SEP, 1993:23)

Tal afirmación muestra la posición de que para aprender a leer sólo es necesario poner en contacto al lector con los textos en situaciones interesantes, y por sí mismos los niños adquirirán las habilidades lectoras. En cambio, en el programa de Español 2000 la posición cambia, o al menos precisa que el componente de

lectura está dividido en cuatro apartados que “indican aspectos claves de la enseñanza [...] a) Conocimiento de la lengua y otros códigos gráficos; b) Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores; c) Comprensión lectora; d) Conocimiento y uso de fuentes de información” (SEP, 2000:19).

Considero que en este planteamiento se sugiere que para aprender a leer de manera competente se requiere prestar atención tanto al conocimiento de los códigos gráficos (convencionalidad de las grafías, de los signos de puntuación, de las marcas textuales que indican las jerarquías de ideas en el texto leído, entre otros), como a las funciones y características de los tipos de texto, y en sí del desarrollo de habilidades de comprensión lectora, la cual tiene que ver con las posibilidades de integrar las ideas al texto en una interpretación global y articuladora.

El acto de leer es un proceso sumamente complejo que habría de plantearse de manera gradual. Si bien de manera intuitiva los sujetos pueden construir estrategias para leer en forma competente, la labor de la escuela es potencializar esta capacidad del ser humano a través de promover las estrategias más adecuadas y accesibles.

Bajo esta lógica orienté la asesoría a los practicantes en dos sentidos: por un lado se impulsó la práctica de la lectura para generar el gusto por ella; por otro lado, estudiamos los temas sobre la enseñanza de las estrategias de comprensión, las modalidades de lectura, las características de los tipos de texto y otros aspectos que contribuyen a apropiarnos de herramientas para la comprensión de los textos. Los practicantes asumieron que era indispensable tanto el fomento a la lectura en un ambiente alfabetizador, como la enseñanza de estrategias de lectura precisas así como su evaluación.

2.3.1. Las actividades de fomento a la lectura.

Como se mencionaba al inicio de este capítulo, para acceder a la cultura escrita

deben propiciarse condiciones para la disponibilidad de materiales (KALMAN, 2004:39). Uno de los medios más importantes para este acceso es la organización de las bibliotecas de aula. En la escuela Normal, el grupo de practicantes acordamos hacer una biblioteca que tuviera como fin “ensayar” cómo impulsar las bibliotecas en los grupo de práctica de la escuela primaria²¹. En nuestro salón colocamos unas tiras delgadas de madera con unos hilos sobre la pared, donde se colocaron los libros de tal forma que mostraban todas las portadas y los títulos de los libros [ver Ilustración 4].



Ilustración 4. Biblioteca del grupo 403 de practicantes del CRENO.

Los practicantes trajeron libros infantiles, revistas interesantes y libros que recomendaban de literatura y académicos. Aunque no se hizo un registro de los libros (porque eran pocos), cuando un estudiante quería un libro lo tomaba y avisaba al grupo, lo mismo que cuando ya lo devolvía. Durante el año que estuvimos juntos no se reportó la pérdida de libros.

Para hacer uso de nuestra biblioteca, al final de cada sesión, o cuando nos sentíamos cansados, grupalmente elegíamos un libro y uno de los practicantes lo leía usando las estrategias generales de comprensión lectora que proponen los libros para el maestro, mediante preguntas de predicción, anticipación, inferencia, corrección²². Al final de la lectura hacíamos comentarios de cómo podíamos leer

²¹ Esta idea de impulsar una biblioteca escolar en la escuela Normal fue el primer proyecto de intervención que planteé para titulación en la *Especialización en la Enseñanza del Español en la Educación Básica*, el cual no pude concluir por falta de tiempo y porque me fue asignado el grupo de 7o semestre, por lo cual consideré más posible y necesario documentar mi experiencia en la asesoría del Español.

²² Ver en Anexo 7, “Estrategias de lectura”, orientaciones contenidas en el *Libro para el*



Ilustración 5: Bibliotecas de los grupos 3º "A" y 1º "A".

ese libro ante los niños de la escuela primaria, con qué contenidos podría vincularse, qué otros libros conocían con la misma temática o del mismo autor, etc.



Ilustración 6: Biblioteca en forma de "tendedero" implementada en 5º "A".

Por otra parte, una exigencia autoimpuesta entre los practicantes fue que en sus grupos de la escuela primaria impulsaran la organización y funcionamiento de la *biblioteca del aula*, como una posibilidad

real de que los alumnos participen de contextos de lectura. Se trató pues de propiciar la disponibilidad, aprovechando que en todas las escuelas se cuentan con los paquetes de "Libros del rincón". Las formas en que acomodaron los libros fueron variables, dependiendo de las posibilidades y recursos de cada aula. Algunos usaron los libreros con tiras de madera, como lo hicimos en la Normal [ver Ilustraciones 5], otros pusieron un "tendedero" con una cuerda donde se colocaban los libros sostenidos con pinzas de ropa [ver Ilustración 6]; otros colocaron los libros en cajas de fruta (huacales) [ver Ilustración 7].



Ilustración 7: Biblioteca organizada en cajas de fruta en el grupo 1ºB"

La organización de las bibliotecas significó en varios casos ir en contra de las acciones de los maestros, quienes guardaban celosos los libros por temor a que fueran a maltratarlos, se rompieran o se perdieran. Por ello, a veces también los niños colaboraron llevando a la escuela libros que tenían en sus casas, los que se sumaban a los que llevaban

los practicantes. Incluso, entre los practicantes de la misma escuela, se propiciaron intercambios de libros a fin de que los alumnos de los grupos tuvieran mayor variedad de textos.

La instalación de la biblioteca tuvo básicamente dos propósitos. El primero fue que los niños pudieran acercarse a la lectura por gusto, sin ningún tipo de exigencia escolar; el otro propósito fue que los alumnos tuvieran la posibilidad de desarrollar habilidades para la búsqueda de información para diversos fines.

Respecto al primer propósito, se buscó que los practicantes asumieran con sus alumnos la formación de lectores que valoraran críticamente lo que leen, disfrutaran la lectura y se formaran sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. No obstante, no en todos los casos se realizó con éxito este propósito, a veces por falta de tiempo o disposición de los docentes tutores, en otras ocasiones porque los propios practicantes son lectores poco asiduos. Sin embargo, en la asesoría se insistió en reconocer que la organización y uso de la biblioteca es un paso necesario hacia la formación de lectores, y en algunos casos esto fue comprobado en sus propios grupos, como lo expresa una de las practicantes que atendió el primer grado:

“Luego de instalar la biblioteca del aula, ha sido la principal herramienta que los niños tienen para leer con sus propios fines. En tiempos libres como la hora del recreo o al terminar sus actividades... recurren a la biblioteca y eligen un texto que desean leer, en particular les gustan leer los que tienen imágenes llamativas, y los que yo he leído de manera grupal; les fascinan los libros con rimas como “La cucaracha”, “Pica Rasca”, “Plata no es” y “Pato va en bici”. (LÓPEZ, 2009:56)

Considero que es indispensable que los maestros podamos identificar de manera precisa cuáles son los textos que más les gustan a los niños porque así podemos organizar actividades para que se acerquen a los libros, quieran leer y también inviten a otros niños a acercarse a la lectura.

Una de nuestras dudas en el Seminario de Análisis fue, si durante un ciclo escolar los alumnos podían hacerse lectores autónomos, y si este “hábito lector” podía ser duradero aun sin la intervención pedagógica en los grados subsecuentes. Aun cuando no tuvimos respuestas definitivas, los esfuerzos por fomentar la lectura entre los alumnos permitieron a los practicantes observar cómo los niños van construyendo nuevas formas de relacionarse con los textos:

“Sobre estos textos ya tienen conocimientos previos y buscan construir un conocimiento certero y propio de lo que leen, ya no les interesa lo que yo les leí, sino lo que ellos leen y lo comunican a sus compañeros invitándolos a leer el mismo texto y leyendo los que sus compañeros recomiendan. Leen para satisfacer sus necesidades y para construir sus propios conocimientos, la mayoría lee por gusto, para informarse y corroborar que efectivamente lo que se dice está escrito, porque reconoce que la lectura satisface sus necesidades de diversión y juego”. (LÓPEZ, 2009:57)

Es de este modo que la intervención docente pudo contribuir al desarrollo del interés y el gusto por la lectura. A partir de ello surgieron estrategias para avanzar en la lectura autónoma y autogestiva, para lo cual en varios grupos se organizó el préstamo a domicilio mediante diversas comisiones asumidas por los propios niños: la comisión de registro de los libros, la de los vales de préstamo, la de selección y colocación de los libros, etc., lo que permitió que los alumnos tuvieran

una actitud positiva y activa ante la lectura y su fomento.

El otro propósito de instalar la biblioteca fue que los niños desarrollaran habilidades para la búsqueda de información con diversos fines. La experiencia en los grupos fue que muchos alumnos tienen acceso a los medios electrónicos en los que mediante buscadores es fácil encontrar infinidad de material bibliográfico. Sin embargo, como se ha dicho comúnmente entre los docentes, los alumnos no siempre generan actitudes positivas para la lectura de esta forma ni para la selección de información pertinente a un fin determinado.

De este modo, la biblioteca se convirtió en la posibilidad de búsqueda de información a partir de alguna actividad interesante propuesta por los practicantes, por ejemplo, la publicación de carteles o periódicos murales de distintas asignaturas. Ante estas necesidades, en varios casos los propios alumnos incrementaron el acervo de la biblioteca con otros libros, revistas, y las propias producciones de ellos, como el “libro de vida” o la “enciclopedia científica” a fin de generar material para consulta, como lo afirma una practicante:

...a partir de la investigación de temas de interés era posible realizar carteles, periódicos murales y redacción de diversos textos; les emocionaba saber que sus trabajos fueran publicados, por lo tanto se insistió en actividades de este tipo con el afán de motivarlos a leer e investigar para presentar un trabajo completo y que gustara al público. (CRUZ, 2009: 36)

El fomento a la lectura es una actividad indispensable en las actividades de los docentes, no basta con que los niños se interesen desde su hogar en leer, sino es una obligación de la escuela ofrecer el material, propiciar su búsqueda y la creación de acervos que incluyan trabajos específicos con fines de aprendizaje producidos por los alumnos con propósitos auténticos y destinatarios reales.

Sin embargo, si bien es necesario involucrar a los alumnos en el uso cotidiano de la lectura como parte de la formación integral de los seres humanos, el fomento a la lectura por sí misma no forma lectores competentes, es necesario orientar a los alumnos hacia las formas más eficientes para generar significados vitales que

ayuden a los niños a re-pensar su entorno y propicien su acceso a la cultura escrita. En el seminario exploramos algunas de estas posibilidades que después algunos practicantes pusieron en juego en las aulas como veremos a continuación.

2.3.2. El desarrollo de las estrategias de comprensión lectora

La enseñanza de la comprensión lectora ha sido una de las posturas que más enfatice durante el año tutorial, debido, primero, a que en los grupos de práctica existía cierta indiferencia a reconocer que los alumnos no comprendían lo que leían, o simplemente la situación pasaba inadvertida. El grupo de practicantes se percató de que la comprensión de la lectura es indispensable para el aprendizaje en general, no es un propósito que se limite a la asignatura de Español, aunque en ésta se aborde de manera puntual su aprendizaje.

En las asesorías comentamos cómo en las prácticas tradicionales de enseñanza del español basadas en la copia y la memorización de las definiciones de palabras, no tiene relevancia alguna la comprensión lectora, pues en los exámenes, como en muchas otras actividades, la comprensión lectora se mide con preguntas literales que se responden con sólo una posibilidad empleando sólo la memoria a corto plazo.

Por ejemplo, los practicantes se preguntaban “¿por qué los niños preguntan ‘qué vamos a hacer’, después de leer las instrucciones de alguna actividad?”, una de las hipótesis que se hacían era que no comprendían lo que leían, pero ¿por qué, si los niños pasan tanto tiempo leyendo en la escuela, una simple oración no la pueden entender? Mediante el análisis de las diferentes situaciones concluyeron que las actividades escolares no estimulan a los niños a otorgar significado a lo que leen porque los docentes siempre les “explicamos” (e imponemos) lo que van a hacer, sin dar oportunidad a los alumnos a compartir o negociar el significado propio y a cuestionarse lo que leen.

La primera acción para proponer cómo ayudar a los alumnos a comprender

cabalmente lo que leen es debatir la concepción que tenemos de Lectura. Así, pudimos arribar a conclusiones como la siguiente:

“Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.”(COLOMER, 1997: 123)

Por ello, la comprensión lectora toma importancia cuando se orienta desde su uso social donde se ha asumido un propósito: *para qué vamos a leer*. La actividad escolar tiene que ayudar a los estudiantes a construir interpretaciones propias sobre lo que leen, y para ello es indispensable generar situaciones comunicativas en la que los alumnos asuman el reto de realizar la actividad.

La propuesta contenida en el programa de Español respecto a la “comprensión lectora”, si bien es congruente con un enfoque comunicativo, es escueta y ofrece a los profesores líneas muy generales que pueden resultar fragmentadas, lo cual ha devenido en prácticas docentes mecánicas sin mayor fin que cumplir con lo que, se interpreta que marca el programa. Los contenidos planteados por el programa respecto a la comprensión lectora son los siguientes:

Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente.

Identificación del propósito de la lectura y del texto.

Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo, e inferencias para la interpretación del significado global y específico.

Identificar palabras desconocidas e indagar su significado.

Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas.

Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita.

Distinción realidad-fantasía.

Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos. (SEP. 2000: 46)

Respecto al primer contenido “Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente”, los *Libros para el Maestro* sugieren muy brevemente las “modalidades de lectura”²³, las cuales proponen plantear el “contexto” en el que se puede dar la lectura lo cual es significativo cuando hay diversidad de formas de leer: con los compañeros, oyendo al maestro, leyendo en silencio, etc.

El segundo contenido “Estrategias de lectura...”²⁴, se refiere a acciones específicas para que el lector active sus esquemas de conocimiento previo reconstruyendo el significado del texto, complementándolo y discutiéndolo; estas estrategias se plantean en forma de preguntas o cuestionamientos antes de leer, al leer y después de leer (momentos de la lectura²⁵), a fin de apoyar a los alumnos a reflexionar sobre la información implícita y explícita del texto. Junto con éste, el otro contenido es “Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas”, pues se trata de que los lectores puedan autorregular sus interpretaciones a partir de lo que los demás piensan sobre lo leído.

En el contenido “Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral o escrita” se trata de un complejo proceso en el que los alumnos tienen que poner en juego otras habilidades para mostrar los alcances de su comprensión. Asimismo, en el contenido “Distinción realidad-fantasía”, se trata de que los alumnos puedan distinguir las características de los tipos de textos literarios como diferente de los expositivos o informativos, en tanto que unos y otros tienen diferentes propósitos.

Finalmente, el contenido “Expresión de comentarios y opiniones en relación con

²³ Ver Anexo 5, “Modalidades de lectura”, Orientaciones contenidas en el *Libro para el maestro. Español Tercer grado (SEP. 1999:14)*

²⁴ Ver Anexo 7, “Estrategias de lectura”. Orientaciones contenidas en el *Libro para el maestro. Español Tercer grado (SEP. 1999:13)*

²⁵ Ver Anexo 6 “Organización de las actividades de lectura”. Orientaciones contenidas en el *Libro para el maestro. Español Tercer grado (SEP. 1999:13)*

experiencias y conocimientos previos” se aborda en las actividades de inicio a la lectura, pero también como síntesis de lo leído, pues se propone que en la estrategia de “confirmación-corrección” los mismos alumnos puedan percatarse de lo acertado o errado de sus predicciones.

Así, en el Seminario de Análisis discutimos y concluimos que el significado de la lectura no es producto de un proceso perceptivo-motriz (que los ojos pasen sobre las letras), sino conlleva un complejo proceso comprensivo de interacción entre el lector, el texto y el contexto.

a) El **lector** incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto. El “lector” es uno de los conceptos que más trabajamos en el Seminario de Análisis y en las asesorías, porque representa al sujeto que realiza un complejo proceso de interpretación en el que interviene su historia y los conocimientos construidos a lo largo de su vida, como lo expresa una de las practicantes:

“[el lector] será quien realice el proceso de decodificación de los símbolos, pondrá en interacción sus conocimientos previos con las ideas del texto para darle un significado a ese conjunto de símbolos [...] En torno al lector están también los propósitos de lectura, éstos son los pretextos para leer, o los fines que desea alcanzar por medio de ésta, para que ese lector se ponga en interacción con el texto elegido.”(CRUZ, 2009: 17-18)

Esta concepción sobre el papel del lector en el proceso de comprensión lectora, no pudo ser posible sin el estudio más o menos exhaustivo del desarrollo cognitivo del niño en las diferentes edades, específicamente en los procesos cognitivos que explican cómo los sujetos construyen *esquemas de conocimiento* a partir de la asimilación de alguna experiencia, es decir, en el proceso de aprendizaje.

b) El **texto** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.

El texto juega un papel muy importante en el proceso de comprensión, pues si bien es el lector quien construye los significados, éstos pueden adquirir diversos grados de complejidad dependiendo de las intenciones, contenido y forma de organización del texto. Al respecto, en las asesorías se hizo énfasis en reconocer cuáles eran los textos con mayor complejidad de comprensión para los niños, y los practicantes pudieron percatarse que los textos pueden clasificarse de varias formas, pero la más pertinente para los textos escolares es la que propone dividirlos, por la *estructura* de su discurso (*trama*) en narrativos, descriptivos y expositivos y por los *propósitos* que persiguen (*función*) en informativos, literarios, expresivos y apelativos (Cfr. Kaufman y Rodríguez, 2003: 19-21).

Evidentemente, los practicantes pudieron reconocer que los textos de trama expositiva y con función informativa fueron los más complejos de comprender y los que requerían de una mayor atención:

“Durante las sesiones de lectura, pude observar que leer los cuentos de la biblioteca del aula o los textos del libro de lecturas, les resultaba a los alumnos más interesante y recurrían a ellos con más frecuencia, mientras que los textos de los libros de historia, geografía y otras asignaturas les causaba poco interés y al momento de leerlos no parecían interesarse [...] según Cooper, los textos narrativos presentan una estructura más sencilla... mientras que los textos expositivos presentan una estructura más compleja y variada, su objetivo es presentar de manera clara y detallada el contenido o información que se ofrece al lector.”
(CRUZ, 2009: 48)

Se puede afirmar, entonces, que no todos los textos se pueden comprender de la misma forma, y con las mismas estrategias por ello diseñamos diversas estrategias de acuerdo a los tipos de texto, según su trama estructural y su propósito-función.

c) El **contexto** comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, propósito e interés por el texto, etc.), como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o individual, silenciosa o en voz

alta, el tiempo que se le destina, etc.).

Al respecto, en la asesoría intentamos dejar claro que la situación comunicativa de lectura debe diseñarse siempre pensando en los *propósitos* que queremos lograr con nuestra intervención pedagógica, tomando en cuenta las características del lector y de los tipos de texto a abordar.

Una de las practicantes propuso una situación comunicativa a los alumnos de 4º grado que consistía en elaborar una historieta para que los niños de primer grado fueran conociendo la historia de México; decidieron hacerla sobre el movimiento maderista, que era el contenido a abordar durante la semana. Para ello, la practicante propuso a los niños primeramente su libro de texto sobre el movimiento maderista (ver fragmento en ilustración 8), para lo cual pusieron en práctica las siguientes estrategias de comprensión lectora:

Antes de leer, la practicante orienta a los niños hacia la recuperación de sus conocimientos previos, como ella misma lo explica: *“Las actividades previas a la lectura deben dirigir a los alumnos hacia la relación con sus conocimiento previos, posicionarlos en situaciones o experiencias que puedan comparar con el texto y de esta forma comprender o relacionar lo que ya han vivido con lo que leerán y posteriormente conocerán. Durante esta etapa entran en juego el muestreo y la predicción, pues a partir de las imágenes o de saber el título del texto que será leído los alumnos pueden hacer suposiciones sobre el*

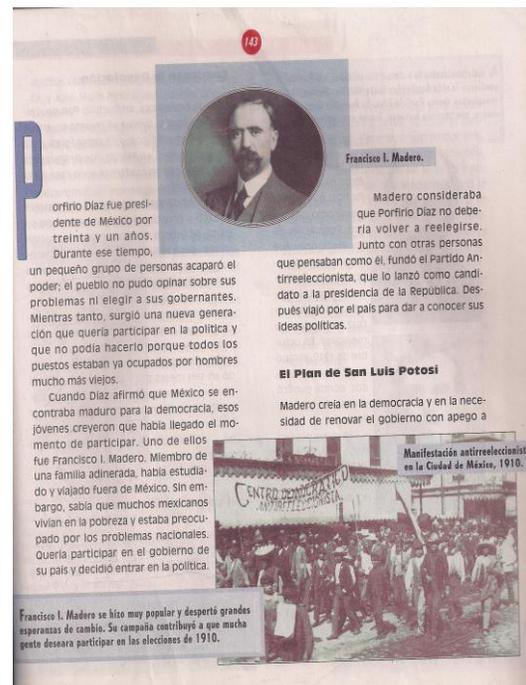


Ilustración 8: Fragmento del "Movimiento maderista" en el libro de Historia, cuarto grado.

mismo, lo que permite que al momento de la lectura sea más entendible. (Cruz, 2009:39).

Los niños de 4º grado tienen un amplio conocimiento acerca de lo que representa la historia y de algunos acontecimientos en la historia de México, los cuales pueden ser explorados a partir de preguntas antes de leer: ¿a qué creen que se refiere el título? (predicción) ¿cuando dice “maderista”, a qué se refiere? (predicción), ¿qué nos dicen las imágenes? (muestreo), ¿reconocen a Madero en las imágenes? (muestreo), ¿qué información creen que vamos a encontrar en este texto? (predicción). Las respuestas pueden escribirse en el pizarrón para que una vez realizada la lectura los alumnos confirmen o rectifiquen sus hipótesis.

Una vez que se ha explorado lo que saben sobre el texto, se inicia la lectura, que puede hacerse en varias modalidades. En la lectura de textos expositivos, es recomendable que la lectura se aborde de manera grupal si queremos que los estudiantes profundicen en la comprensión mediante el análisis de la situación que abordamos. Para ello el docente debe estar atento a las dudas de los estudiantes, no para responderlas directamente, sino para ayudar a negociar los significados mediante preguntas reflexivas.

Las aportaciones que los docentes pueden hacer para el desarrollo de la comprensión lectora es imprescindible, pues como ya se mencionaba, es una idea generalizada (incluso en los propios programa oficiales de estudio) de que “aprender a leer se aprende leyendo, lo cual se reduce a decir “pongamos frecuentemente a leer a los niños sus libros y ellos por sí mismos comprenderán”, lo cual está demostrado que sólo contribuye a que los estudiantes tengan aversión a la lectura, sobre todo del tipo de textos que llamamos expositivos.

Por ello, abordar la lectura de un texto de historia implica que los alumnos se cuestionen qué quiere darnos a conocer el texto, atender sus inquietudes y compartirlas entre los alumnos del grupo. Aquí podemos hacer uso del material denominado *Modelo de los Cuatro Roles/Recursos del lector exitoso*, el cual

muestra cómo el docente puede ir guiando a los alumnos hacia niveles de profundidad en la comprensión de los textos tanto narrativos como expositivos. Como podrá verse a continuación, la propuesta de los cuatro roles son orientaciones que pueden ser usados en cualquier circunstancia y modalidad de lectura y con diversos textos. Sin embargo, necesitan enseñarse sistemática y explícitamente, y requieren de los docentes las habilidades profesionales y conocimiento específicos del tema a abordar, para que los alumnos se percaten de su utilidad y se apropien de estas formas o estrategias para el uso cotidiano y autónomo.

Cuatro Roles/Recursos del Lector Exitoso²⁶

DECODIFICADOR	USUARIO
<p>¿Cómo puedo descifrar este código?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué palabras son interesantes, difíciles o engañosas? ¿Cómo las resuelves o les entiendes? • ¿Qué palabras se escriben raro? • ¿Qué palabras tienen el mismo sonido o patrón de letras o número de sílabas? • ¿Qué palabras tienen la misma raíz o prefijo o sufijo? • ¿Qué palabras significan lo mismo (sinónimos)? • ¿Qué palabra más pequeña puedes encontrar en esta palabra, que te ayude a entenderla? • ¿Qué palabras son difíciles de pronunciar? • ¿Cómo se usa esta palabra en este contexto? • ¿Cuáles estrategias de lectura usaste para entender este texto? • Las fotos o imágenes, ¿son acercamientos, de media distancia o de larga distancia? • ¿Son las imágenes de ángulo alto o bajo? • ¿Habían retratos hablados, por ej. símiles y metáforas? ¿Cómo les entendiste? 	<p>¿Qué hago con este texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de texto es? (informativo, cuento/narrativo) ¿Cómo sabes? • ¿Es hecho u opinión? ¿Cómo sabes? • ¿Cómo puedes encontrar información en este texto? • ¿Cómo empezó el autor este texto? ¿Cumplió con su propósito? • ¿Quién leería un texto como este? ¿Por qué? • Si tú escribieras un texto como este, ¿qué palabras y frases usarías? • ¿En qué es igual/diferente el lenguaje al de otros textos similares que has leído? • ¿Ayudaría el texto a resolver un problema de la vida real? • Si fueras a poner un este texto en una página web, ¿en qué sería diferente de la versión impresa? • ¿Cuál es el propósito de este texto? • ¿Podrías usar estas ideas en un poema, cuento, obra, anuncio, reporte, folleto o cartel? • ¿Cómo cambiarían el lenguaje y la estructura del texto?
PARTICIPANTE (EXPERTO)	ANALISTA (INVESTIGADOR)
<p>¿Qué significa este texto para mí?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Te recuerda el texto algo que te haya pasado a ti o a alguien que conozcas? • ¿Qué te sugiere el título/la portada sobre lo que se trata el texto? 	<p>¿Cómo me afecta este texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es imparcial y justo? • ¿Cómo sería el texto si los principales personajes fueran niñas en vez de niños, y viceversa?

²⁶ Basado en The Four Roles/Resources of the Read desarrollado por Freebody and Luke, 1990, la traducción es cortesía del Mtro. César Maklhof, UPN, Ajusco.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podría pasar después? ¿Qué palabras o frases te dieron esa idea? • ¿Qué están pensando y sintiendo los personajes? ¿Cómo lo sabes? • ¿Qué mensaje está presentando el autor? • ¿Cuáles son las principales ideas que se presentan? • ¿Qué nos dicen las imágenes (gráficas, diagramas, encabezados, ilustraciones, etc.)? • ¿Son adecuadas para el texto y nos dan información adicional? • ¿Cómo te sientes mientras lees esta parte? • Describe o dibuja una imagen de un personaje, evento o escena del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera también si fueran de una raza o cultura diferente. • ¿Cómo sería diferente el texto si se contara desde otro punto de vista? • ¿Cómo sería diferente el texto si se contara en otro tiempo o lugar, por ej. 1900 o 2100? • ¿Por qué crees que el autor escogió este título? • Piensa por qué el autor escogió ciertas palabras y frases en particular. • ¿Hay estereotipos en el texto? • ¿A quién favorece o representa el texto? • ¿A quién rechaza o silencia el texto? • ¿Cómo reclama este texto autoridad (considera el lenguaje, la estructura y el contenido) • ¿A quién se le permite hablar? ¿A quién se cita?
---	---

Estos cuatro roles los usamos al leer cualquier texto; los practicantes los usaron tanto con los alumnos, como con ellos mismos. Evidentemente los textos que analizamos en el Seminario de Análisis requieren de mayores recursos del “lector analista (investigador)”, ya que se trata de una lectura donde se buscan argumentos para entender y explicar un fenómeno en particular. Sin embargo, en todo texto el lector implícitamente usa los recursos del lector “decodificador”, del lector “usuario” y del lector “experto”, porque precisamente es necesario enseñar explícitamente a los lectores que no basta con decodificar, sino que es necesario interrogarnos acerca de todos estos elementos para verdaderamente interactuar con el autor, el texto y construir un sentido, que constituye la finalidad primordial de la comprensión lectora.

En la medida en que los lectores practiquen la *interrogación reflexiva* que ofrecen estas orientaciones didácticas en el aula, ellos tendrán mayores habilidades para la comprensión porque poco a poco harán estos ejercicios reflexivos de forma automática sin ayuda del docente, al acercarse a cualquier texto. Entonces podríamos decir que los alumnos son lectores *autónomos* porque no necesitarán de la mediación de otra persona para construir significados en los diferentes tipos de textos.

En el ejemplo sobre el “Movimiento maderista”, había una intención de los niños

de recuperar aspectos específicos sobre la lectura del texto para elaborar su historieta. Por ello, después de la lectura, los niños tenían claro que debían tener una comprensión global de la lectura para precisar el inicio, el desarrollo y el final de los acontecimientos para incorporarlos a su historieta; pero también debían elegir las frases y los acontecimientos más relevantes, e inferir la información no explícita pero que es necesario precisar para dar coherencia a la historieta.

Al leer los diálogos de las historietas de las ilustraciones 9 y 10 (anexo 8), podemos ver cómo los niños tuvieron que haber comprendido el sentido del texto para caracterizar a los personajes, asignarles diálogos y al darles coherencia mediante su caracterización en los acontecimientos. En este sentido, la situación comunicativa permitió a los alumnos la regulación de la comprensión lectora de un tipo de texto que generalmente consideramos difícil, pero que no lo es por sí mismo, sino porque lo “enseñamos” mediante un cuestionario con preguntas cerradas y poco significativas respecto al aprendizaje del conocimiento histórico.

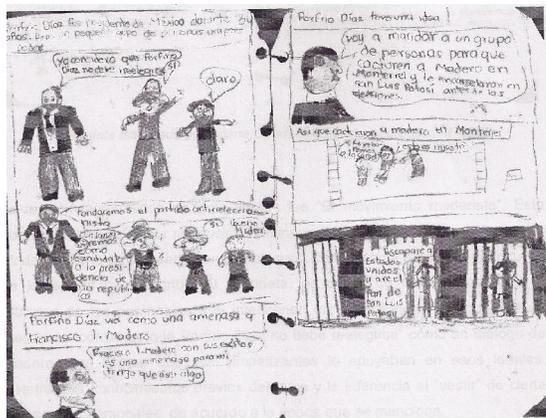


Ilustración 9: Fragmento de historieta, Guadalupe, 4º grado.

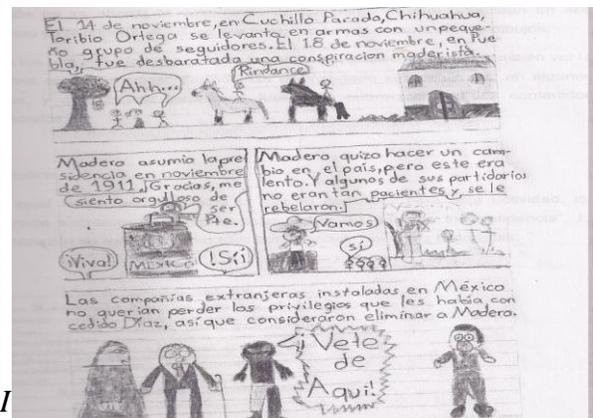


Ilustración 10: Fragmento de historieta, Hugo, 4º grado.

El aprendizaje de la comprensión lectora es un aspecto que a pesar de haberle dado gran importancia, durante la asesoría no fue abordado en forma exhaustiva por los practicantes. La comprensión lectora es un proceso cognitivo que desde

nuestra profesión no ha sido suficientemente abordado e incluso en estos procesos de formación de docentes no tenemos conciencia de su importancia y de las vías pertinentes para su enseñanza.

Una propuesta interesante sobre la formación de lectores competentes es la que ofrece Josette Jolibert (2002 y 2005), la cual parte de que los niños desde muy pequeños tienen amplios conocimientos acerca de diversos aspectos sobre el texto, y aun con la sola exploración tienen una aproximación al significado del texto. Entonces, la hipótesis de partida es que *aprender a leer es aprender a interrogar textos completos desde el inicio de la escolarización*.

Si entendemos que el texto es una superestructura²⁷ completa que funciona en situaciones reales de uso (carta, cuento, poema, etc.), entonces no hay por qué evitar abordar el sentido del texto enseñando a los niños solo letras, sílabas o palabras. Lo que hay que hacer e impulsar ha de consistir en ofrecer al aprendiz diferentes estrategias y claves para que él construya activamente un significado particular del texto en función de sus necesidades y sus proyectos. Jolibert (2002: 25) propone que para ayudar a los niños a leer textos es necesario tener claro los siguientes principios:

- Es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después.
- No se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con ayuda, la cual debe provenir del maestro.
- Enseñar no es inculcar o predigerir, sino ayudar a alguien a partir de sus propias estrategias de aprendizaje.
- El papel del profesor es ofrecer a los niños situaciones de lectura efectivas

²⁷ La noción de *superestructura* pertenece a van Dijk y en didáctica de la lengua, corresponde a la organización gráfica del texto, a la cual Jolibert (2003) denomina *silueta*, término que supone la transposición de la gramática textual de van Dijk al uso didáctico del término.

y diversificadas, y ayudar a los niños a “interrogar” el lenguaje escrito: propiciar la búsqueda de sentido, la generación de hipótesis a partir de los índices que los textos “entregan al lector”, así como la verificación de estos índices específicos en cada texto concreto.

Para Jolibert (2002) “*Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. Interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices [claves] que se detectan (...) y verificar esas hipótesis*” (Jolibert, 2002: 27).

Enseñar a leer, entonces, es enseñar a desarrollar las competencias que permitan al aprendiz identificar las *claves* de construcción del significado. El desarrollo de esta competencias busca que el lector “*detecte en el texto las huellas, marcas, manifestaciones, en resumen, las claves que dejan en el texto estos siete niveles de operaciones; y utilice las claves como informaciones para construir el significado de un texto*” (JOLIBERT, 2005:83)

Estos siete niveles de claves de lectura, aplicables con los niños, los practicantes y cualquier lector, son los siguientes (JOLIBERT, 2005:86-87 y JOLIBERT, 2002: 71ss):

1. **La noción de contexto.** Los lectores toman conciencia del *contexto situacional* de cómo el texto ha llegado a ellos como lectores, o sea, por qué, cómo y cuándo llegó el texto a la clase y para qué propósito específico hay que leerlo. También debe revisarse el *contexto textual*, es decir, qué origen tiene el texto a explorar y en qué lugares se localiza o es posible localizarlo.
2. **Los principales parámetros de la situación comunicativa.** Los lectores exploran los textos en cuanto a: el enunciador (¿quién lo escribió?), el destinatario (¿a quiénes está dirigido?), al *propósito y desafío* (¿por qué lo escribió?) y al *objeto* (contenido preciso de la comunicación)

3. **Tipo de texto.** Los lectores exploran las características del texto que lo hacen ser un tipo específico, para decidir si se trata de una carta, un cuento, un artículo informativo, una receta, un juego, etc. Depende del “tipo de texto” la función social que éste tiene para la lectura o la escritura.
4. **Superestructura.** Los lectores identifican las manifestaciones observables de la superestructura del texto que se manifiestan en la forma de: *organización* espacial y lógica de los bloques escritos del texto (“silueta”), *esquema* narrativo si se trata de una “historia” (cuento, leyenda, novela, etc.); *dinámica interna* (inicio/cierre y la progresión de uno al otro, quizá si se trata de un texto informativo).
5. **Lingüística textual.** Los lectores, guiados por sus profesores, exploran las manifestaciones del funcionamiento lingüístico en el conjunto del texto. Por ejemplo, en un cuento, observan cómo se manifiestan las opciones de la *enunciación* (personas, tiempos, lugares) y sus marcas; los *nexos*: los sustitutos (anafóricos) o correferentes y los conectores; los *campos semánticos* (redes de significado); la *puntuación* del texto, entre otros rasgos y componentes del escrito.
6. **Lingüística de la frase.** Los lectores identifican las huellas más útiles del funcionamiento lingüístico en las frases, por ejemplo, los términos que portan mayor significado en frases que son inevitables en el texto (“Había una vez...” en el cuento), así como la exploración de la *sintaxis* (básicamente, frases nominales sujeto o complemento y frases verbales), el *vocabulario* (las opciones léxicas, las palabras en contexto), la *ortografía* y la *puntuación* de la frase.
7. **Las palabras y las microestructuras que la constituyen.** Los lectores identifican las palabras desconocidas y “adivinan” su significado, identifican palabras semejantes o contrarias a otras, y seleccionan palabras totalmente desconocidas y sin sentido a las que es necesario hallar una explicación

más amplia en su contexto. También detectan los *grafemas* (mayúsculas y minúsculas); sus combinaciones más frecuentes y las relaciones grafema/fonema; *microestructuras sintácticas*: marcas nominales, singular/plural, masculino/femenino, marcas verbales, personas, tiempos; *microestructuras semánticas*: prefijos, sufijos, radicales.

En síntesis, los procedimientos didácticos que Jolibert propone (2002, 2005) se contraponen a las concepciones tradicionales de lectura, y en cambio, ayudan a las personas a convertirse en lectores autónomos. Para que los lectores dispongan de medios adecuados para verificar sus hipótesis sobre el significado que construyen en la lectura, estas son algunas posibilidades de actuación:

- *La audición de lectura por un adulto como último recurso.* Uno de los recursos que usamos cuando no podemos comprender un texto es pedirle a alguien con mayor experiencia que nos aclare ciertos significados. En el caso de los niños que inician la apropiación de la lectura siempre le piden a un adulto que lea el texto, sin embargo, esto debe ser el último recurso (no el primero) porque en el esfuerzo de recorrer otras posibilidades de interpretación los alumnos van adquiriendo mayores recursos que los llevan a la autonomía, es decir, a lecturas independientes ya sin ayuda.
- *Las confrontaciones entre pares.* Los niños deben negociar los significados de las palabras, el texto y las situaciones. Por ejemplo, entre compañeros pueden ayudarse para lograr el significado que otro niño sí conoce, aclarar el sentido de una palabra, confrontar el significado a partir de algunas claves usando prefijo o sufijos²⁸ en una palabra, elegir entre dos hipótesis

²⁸ Desde el punto de vista lingüístico, los morfemas de las palabras se clasifican en *raíz* y *afijos*; la *raíz* es la parte fundamental de la palabra que porta el significado de base, mientras que los afijos que se subdividen en *prefijos* y *sufijos* según se insertan antes y después de la raíz, aportan informaciones específicas como es el caso de los *sufijos* de género y número en los nombres, adjetivos y artículos; e informaciones tales como persona gramatical, número, tiempo y modo verbal en el caso de los verbos o frases verbales.

contradictorias, analizar las imágenes, confrontar a través de la secuencia de acciones (coherencia entre el inicio y final), entre otros procedimientos de análisis y decisiones del aprendiz en torno a la información construida.

- *La verificación de lo leído a partir de realizar las acciones que propone el texto.* Este aspecto es fundamental, se trata de hacer un uso social de la lectura, o usar la lectura en situaciones sociales. Por ejemplo, al interrogar un texto instruccional como lo es la receta, no hay verificación más eficaz del contenido que la elaboración de ese platillo, pues en su uso se van aclarando palabras desconocidas, aprendiendo el significado de otras nuevas y entendiendo la razón, lógica y coherencia de por qué la descripción de un procedimiento va antes que otro.
- *La decodificación es una herramienta más para la verificación de hipótesis.* Contrario a las concepciones tradicionales, aquí la decodificación está presente como posibilidad de cada alumno y no se privilegia sistemáticamente como lo único importante.

Finalmente, la lectura no es un proceso lineal que hacemos de principio a fin del texto, sino es una *interrogación* constante de *claves* e *hipótesis* que nos permiten decidir si el texto satisface nuestros propósitos. Por ello debemos orientar las actividades para ayudar a los estudiantes a prestar atención a la discriminación visual rápida, a la identificación de palabras clave o a la lectura discontinua (hojear el texto o leer párrafos de diversos apartados sin seguir el orden del texto).

La propuesta de “interrogación del texto” ofrece una comprensión del aprendizaje de la lectura bastante completa, sin embargo, en la asesoría ofrecida a los practicantes no quedo totalmente clara, por lo que uno de los propósitos que me planteé a partir de esta experiencia fue seguir indagando acerca de la interrogación del texto para ofrecer una asesoría más amplia y a la vez más puntual con un perspectiva de aprendizaje socioconstructivista.

2.4. Situaciones comunicativas de escritura

Éste es quizá el componente al que más importancia se le ha dado en la escuela primaria, pero al igual que en los componentes anteriores (oralidad y lectura), las prácticas docentes generalmente están centradas en que los alumnos escriban las grafías de determinada forma, en escribir de manera convencional ciertas palabras “difíciles”, y en llenar los cuadernos de formas escritas que poco tienen que ver con un uso significativo de la escritura.

Por ello, del mismo modo que en los componentes anteriores, en el Seminario de Análisis nos preguntamos *qué concepción sobre la escritura queremos desarrollar en la práctica docente*. En general, coincidimos con la siguiente conclusión:

“... el propósito de la escritura en sentido general, representa un intento de comunicarse con el lector. Independientemente o más allá de las notas personales, las formas más reconocibles de escritura están dirigidas a una audiencia distinta al escritor y aún escritos personales como diarios y notas de investigación se considera que son dirigidas a otras audiencias (Kaufman y Rodríguez, 1993). Al considerar su propósito funcional, el escritor reconoce que tiene intenciones comunicativas específicas, así como un contenido informativo que converge en la escritura” (DE LA GARZA, 2008: 169).

En efecto, en un enfoque comunicativo y sociocultural, la escritura tiene como propósito la transmisión de mensajes a los lectores de manera efectiva, y para ello, el sujeto que escribe pone en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes para expresar sus ideas. La tarea del docente en este sentido es crear las situaciones comunicativas que permitan suscitar el interés y la necesidad de los alumnos para generar formas y estrategias diversas para producir el texto apropiado a la circunstancia.

Al respecto, el Programa de Español vigente centra su atención en “que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a destinatarios determinados y valorando la

importancia de la legibilidad y la corrección.” (SEP 2000:19)

Para ello, el *Programa de Español 2000 Educación Primaria*, organiza el componente de Escritura en tres apartados: a) Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos, donde se propone que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra; b) Funciones de la escritura, tipos de texto y características, en donde se solicita que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje, propias de diversos tipos de texto; y c) Producción de textos, en donde se propone que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad. (Cfr. SEP, 2000: 19)

La asesoría en el componente de escritura giró en torno a la *producción de textos* y sus *estrategias*, lo cual hace imposible dejar al margen los otros aspectos como son la *funcionalidad social y comunicativa del texto* y la comunicación efectiva mediante el uso convencional del sistema de escritura. Cabe decir que los procesos de escritura casi siempre se dieron como consecuencia de una situación comunicativa interesante para los niños, ya sea a partir de un proyecto de lengua o de otra asignatura, o como parte de una serie de actividades correspondiente a una lección, pero no como contenidos en sí mismos.

Por ejemplo, se promovieron las situaciones comunicativas de la *correspondencia escolar*, el *buzón de recados*, la *clase paseo*, la *enciclopedia escolar*, etc., que forman parte de actividades constantes que *dan oportunidad a reflexionar y actuar sobre la escritura*. Se hizo énfasis en retomar la propuesta de los libros para el maestro sobre el *Taller de Escritura*, en donde a lo largo de varios días los niños elaboran un escrito, y es ahí donde se pone especial atención a las estrategias de producción de texto como contenidos propios y específicos de la enseñanza de la escritura.

Las estrategias básicas para la producción de textos pueden agruparse en tres

grandes momentos que describiré a continuación. Lo haré a partir de la experiencia de un practicante que desarrolló la lección “El chocolate” correspondiente a la asignatura de Español de 3er grado. El diseño de la planeación fue asesorado por mí.

a) **Planeación.** Implica qué, cómo y para qué se va a escribir. En esta etapa se propone el tipo de texto que se ha de escribir, se analiza la estructura, se plantea el propósito y se precisa lo que se debe saber para poder escribirlo. Para ello, el docente indaga los conocimientos previos de los alumnos respecto a ese tipo de texto y a la temática a abordar, y genera el interés por la actividad.

En el ejemplo que describo a continuación, el practicante retomó una lectura del libro de texto referente al tema (el chocolate), por lo cual les preguntó a los alumnos si ellos sabían algo sobre tal cuestión; los niños mencionaron las diversas formas en las que han probado el chocolate y a partir de ello, el practicante les propuso recopilar las distintas formas de usar el chocolate. Debatieron cómo podrían darse a conocer estas formas de uso del chocolate, y concluyeron que podría ser pertinente partir de cómo sus mamás lo preparaban en casa, mediante una receta de cocina:

“... primero les pregunté si sabían qué era un recetario y después les mostré algunos modelos, de esta forma los alumnos exploraron el texto al tiempo que aprendieron sobre su estructura; esta actividad se trabajó en binas.” (VÁSQUEZ, 2009: 47)

Posteriormente Rafael, el practicante, indagó con los niños los propósitos por los que escribirían la receta, integró a los alumnos en equipos de 4 y pidió que decidieran ¿qué les gustaría comunicar? ¿por qué? ¿quién les gustaría que lo leyera? ¿por qué creen que le gustaría a la gente leer su escrito? Mediante estas preguntas, los alumnos construyeron respuestas y estrategias pertinentes a ese tipo de escrito. De este modo los niños concluyeron a nivel grupal que su propósito era elaborar un *recetario* para que sus mamás conocieran diferentes recetas de

chocolate y las elaboraran en casa. Los niños estuvieron en disposición de recolectar la información que requerían, pero:

*...el alumno se dará cuenta que existe mucha información relacionada con este tema, por ello se verá obligado a **seleccionar sólo la información más importante** para su propósito, además deberá fijarse en distribuir la información en el espacio con el que cuenta [página], lo cual podrá hacer gracias a que ya conoce la estructura del texto (VÁSQUEZ, 2009: 48)*

Los niños indagaron con sus familiares y obtuvieron sugerencias de cuáles recetas con chocolate eran las más apropiadas para el recetario; en cambio otros indagaron en libros de cocina algunas recetas, pero tuvieron que percatarse de la necesidad de algunas adecuaciones y ajustar la receta para que los ingredientes y los procedimientos fueran claros y posible de realizar en el contexto de sus casas.

b) **Redacción, revisión y corrección.** Una vez que los alumnos tuvieron claro qué, para quién y por qué iban a escribir, se inició un complejo proceso en el que se construyen ideas coherentes atendiendo a los destinatarios, la intencionalidad y el tipo de texto. Lo importante aquí, es precisamente que los alumnos fueran conscientes de que *escribimos para que otros lean nuestros escritos*, por tanto, *el mensaje debía ser claro y preciso* para los destinatarios específicos.

En este sentido, una de las precisiones que hace el Programa de Español de educación primaria, es que *un escrito no se produce de una sola vez, sino que es necesario enseñar a los alumnos a releer y autocorregir el escrito tanto en la forma (tipo de texto) como en el contenido, haciendo de la escritura un*

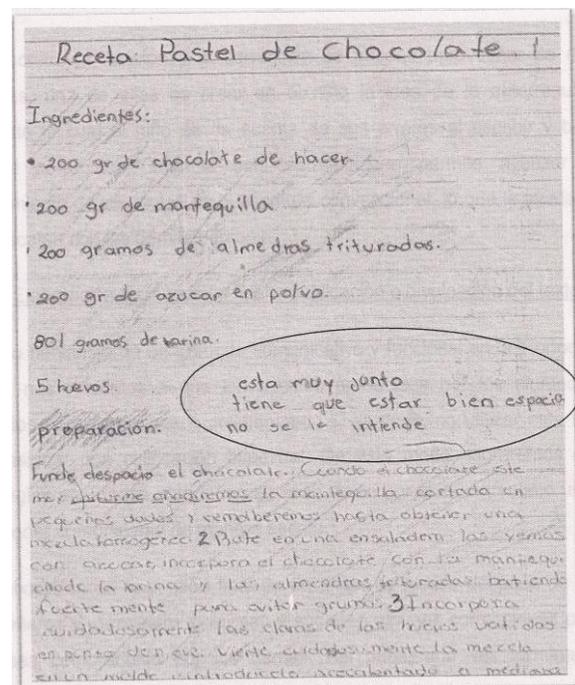


Ilustración II: Receta de Luisa revisada por David. 3º grado.

proceso recursivo. (Cfr. SEP, 2000)

En el ejemplo que seguimos, los niños redactaron de manera individual sus recetas a partir de los intercambios y testimonios de sus familiares. Para tal propósito, tomaron en cuenta la estructura del texto o “contorno”²⁹ de las recetas (título, ingredientes y cantidades, procedimiento). Con este primer borrador, los alumnos, organizados en equipos valoraron cuáles formatos eran más pertinentes a los propósitos, cuáles eran más comprensibles y cuáles recetas resultaban novedosas. Posteriormente y después de la revisión, los equipos corrigieron o reelaboraron nuevamente aquellas recetas que eran pertinentes para que se pudieran entender mejor, considerando que “*Un texto está bien escrito cuando sus lectores comprendan lo que el autor quiso comunicar y expresar. Es importante que los niños aprendan que un texto puede ser escrito y reescrito tantas veces como sea necesario hasta que ellos mismos se aseguren de que está claro.*” (SEP 1992: 29)

En la asesoría hicimos énfasis en que los errores de los niños en los escritos no son motivo de sanción, sino constituyen la oportunidad para la *reflexión* y la *autorregulación de la escritura*. Por ello es importante realizar actividades de revisión y corrección por parte de los propios autores y entre los compañeros. Los alumnos, dependiendo del grado, pueden corregir el contenido del texto respecto a la coherencia (que las oraciones tengan una idea completa, es decir, que globalmente se entienda el mensaje que se expone), y que de ser necesario, cuente con recursos como las imágenes. Los alumnos de nuestro ejemplo, revisaron la forma: la ortografía, la puntuación, la legibilidad y la limpieza.³⁰

Sobre este último aspecto, el programa de Español de Educación Primaria contempla el componente de *Reflexión sobre la lengua*, mediante el cual se

²⁹ Jolibert (2001) le llama también “silueta”, como hemos referido antes.

³⁰ En el apartado 3.1. pág. 90, puede observarse una rúbrica de evaluación elaborada por estos mismos estudiantes de 3er grado, similar a la que fue usada para evaluar la receta de “El chocolate”.

propicia el uso del lenguaje atendiendo a los siguientes rubros: uso gramatical, pertinencia del significado, aspectos ortográficos y de puntuación. Sin embargo, como lo afirma el mismo programa, estos conocimientos sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a una práctica comunicativa específica y con relevancia comunicativa para quienes escriben.

Desde esta lógica, fue relevante en el transcurso de la asesoría, hacer énfasis en que las prácticas sociales y escolares de la lengua, tienen que considerar la reflexión de esos aspectos gramaticales con el fin de hacer explícitos los recursos del lenguaje y emplearlos pertinentemente en una situación de escritura determinada para comunicar de manera efectiva los mensajes.

Algunas de las formas sugeridas fueron la elaboración del fichero con la escritura correcta de palabras que hubieran sido corregidas durante la revisión de escritos, y que se colocaban en las paredes por algún tiempo para que los niños las visualizaran, después se guardaban y se volvían a revisar cuando el error se repetía. Al respecto, algunos practicantes colocaron una lámina en los salones con un cuadro como el siguiente:

ASI ESCRIBO YO	ASÍ ESCRIBIMOS TODOS

Este recurso visual simple, tuvo el propósito de que los alumnos se percataran de que escribir es una acto personal pero sólo tiene sentido cuando los demás lo leen (*función social*), y por tanto, la escritura debe considerar las propiedades convencionales de la escritura, en este caso, la ortografía.

Este recurso fue empleado del siguiente modo: después de la revisión que cada niño hacía del escrito de su compañero, de manera grupal mencionaban cuáles

eran las palabras que no habían escrito correctamente, y las escribían en la primera columna “Así escribo yo”; después se reflexionaba acerca de por qué habían escrito así tal palabra, si bastaba con que “sonara” igual para escribirla de esa forma, y si había otra forma “correcta” de escribirla. Se comprobaba la escritura consultando en el diccionario o en los libros de texto, y después de darla a conocer en el grupo, se establecía cuál era el sentido de la palabra que un compañero quería escribir, y se anotaban en la segunda columna “Así escribimos todos”, las palabras escritas convencionalmente. Esta lámina se conservaba en la pared del salón por tiempo indefinido, a fin de que los niños consultaran cómo escribir las palabras cuando tenían dudas.

Hacer reflexionar a los niños acerca de la necesidad de la escritura convencional fue una de las tareas que los practicantes lograron mejor. De este modo, los niños percibieron que ellos mismos pueden darse cuenta de sus propios errores en los ejercicios de autocorrección y de la co-corrección a sus compañeros y que por supuesto, *se puede aprender mucho de ellos y entre sí*. Los momentos de revisión y corrección de las actividades de escritura son indispensables para avanzar en el conocimiento de las formas convencionales de escritura.

c) **Versión final y divulgación del texto.** Después de que los niños corrigieron sus escritos tanto por ellos mismos, como por sus compañeros y con la ayuda del practicante, llegaron al momento de elaborar la versión final, compilar y divulgar sus recetarios.

Desde los enfoques comunicativo y sociocultural, se insiste en que la razón por la que escribimos es para comunicarnos con otros, y no para sancionar los errores ortográficos o para contestar un examen. Es por ello que la elaboración de la versión final del texto y su divulgación cobran una especial importancia, pues la corrección de los textos no es para “calificar” los trabajos, sino para que los lectores entiendan a cabalidad los mensajes.

Al transcribir impecablemente sus escritos en la versión final, los niños sienten

emoción y placer de que otros lean lo que escribieron, teniendo la certeza de un uso adecuado del código ideográfico del español, lo cual es congruente con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua; pues el tipo de texto está dirigido a destinatarios reales. Como lo afirma uno de los practicantes: *“la divulgación de los textos es una actividad necesaria si se pretende que los niños encuentren una funcionalidad práctica al español, en este sentido, se pueden organizar exposiciones de los trabajos e incluirlos en la biblioteca del aula, lo cual despertará el interés de los niños por seguir escribiendo al saber que sus textos son utilizados por alguien más.”* (VÁSQUEZ, 2009: 53)

Todo lo anterior tiene sentido en el marco de producir textos coherentes y claros para destinatarios reales y en contextos de uso real de la lengua escrita. En efecto, en los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente, los practicantes compartieron sus experiencias respecto a la gran diferencia que causa en el interés de los niños, hacer “ejercicios mecánicos” de escritura y hacer actividades con un propósito y sentido a partir de una situación comunicativa. Cuando el fin de elaborar un texto escrito es que el maestro lo lea para que lo califique, los niños realizan la tarea para cumplir con un deber, pero no hay una motivación intrínseca en ello. En cambio, cuando los niños saben que lo que ellos escriban será conocido y valorado por sus compañeros, hay una exigencia natural e intrínseca por aprender a escribir de modo pertinente y para ser comprendido.

Por eso es indispensable que este complejo proceso que es la producción de un texto (o la composición de textos, como lo llaman otros autores) sea orientado en su proceso y realización con el fin último que es la comunicación de esas ideas a otras personas.

Además, la producción de los escritos de los niños deben ser fuente de aprendizaje para ellos y para más personas, así estaremos enseñando a los alumnos que no sólo se aprende de los adultos o de los libros, sino que ellos pueden generar conocimiento para sus compañeros y para otros, ahí el enfoque sociocultural en juego.

3. LA EVALUACIÓN PARA LA REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Hablar de evaluación de los alumnos en la escuela primaria es referirse a los criterios para valorar el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; implica referirse a los instrumentos que se pueden emplear para esta valoración. Sin embargo, en las prácticas escolares a menudo se confunden la evaluación con la calificación y la acreditación, lo cual ha generado las contradicciones entre el desarrollo de los enfoques de enseñanza propuestos en el currículum y las exigencias de evaluación externa estandarizada.

Esta situación se ve reflejada en las prácticas escolares, en donde por un lado se realizan (en el mejor de los casos) actividades significativas sobre el uso de la lengua, pero se evalúan otros aspectos. Por ejemplo, aun cuando a lo largo del ciclo escolar los niños hayan leído y escrito textos en situaciones comunicativas auténticas, muchas veces los docentes se empeñan en que los niños memoricen

definiciones tales como sinónimo, sujeto, predicado, adverbio, etc., carentes de significado en el uso cotidiano del lenguaje. Tales definiciones han de aprenderse, se dice, porque eso “vendrá en el examen”. Esta situación determina en gran parte el desarrollo del trabajo docente:

Es fundamental el papel que juega el sistema estatal de evaluación en la enseñanza y puede verse en casi todos los planos del quehacer pedagógico y de las dinámicas escolares: en la determinación de los tiempos, en las actividades que se realizan, en la selección de materiales, la forma de organización en el aula, así como en la propia percepción de maestros y estudiantes sobre su quehacer y su desempeño, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones (DE LA GARZA, 2009:323).

Estas contradicciones en la escuela entre los enfoques del currículum y las exigencias de evaluación parecen no ser exclusivas de nuestro estado ni nuestro país, sino son una situación generalizada de todos los países que buscan determinados estándares de eficiencia docente que satisfagan las exigencias de organismos mundiales.

Para los normalistas que realizan su práctica en las escuelas primarias, ha sido un reto asumir las tareas de “preparación para los exámenes”, en virtud de que por un lado, ellos no están presionados directamente por los resultados, y por otro, sus actividades están más centradas en el desarrollo de los proyectos de trabajo y quisieran que todo el tiempo escolar estuviera dedicado a estas actividades, y no a preparar exámenes.

En cambio, los docentes titulares preparan a los niños con días de anticipación para responder a los exámenes bimestrales, invirtiendo tiempo valioso del desarrollo del currículum. Esta situación es más visible en el sexto grado donde los alumnos tendrán que enfrentar el examen de admisión a la escuela secundaria, por lo que los maestros pasan mucho más tiempo contestando pruebas de todas las asignaturas durante el horario escolar, o realizando actividades relacionadas con la memorización de contenidos.

La práctica de la evaluación por medio de exámenes, aparte de los efectos académicos, tiene efectos emocionales y sociales (casi siempre negativos) tanto para los alumnos como para los docentes y los padres de familia. Para los alumnos el fracaso escolar que se manifiesta mediante la reprobación o las bajas calificaciones representa un estigma que muchas veces los persigue a lo largo de toda su escolaridad e incluso llega a truncar su trayectoria como futuros profesionistas.

Para los padres de familia también significa una presión social el hecho de que sus hijos no aprueben los exámenes, pues generalmente son vistos por la institución como personas descuidadas, aparte de las preocupaciones económicas por volver a tener un ciclo más a su hijo en el mismo grado. Para los maestros los exámenes representan una gran presión porque tanto los padres de familia como la comunidad escolar consideran que los resultados de los exámenes son el equivalente a su esfuerzo; es decir, “son su culpa”, lo cual conlleva también un estigma de “docente bueno o malo”. Ante ello:

En la actualidad, este procedimiento tradicional [exámenes y la calificación] es blanco de críticas por las siguientes principales razones: no constituye un instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes sino que su objetivo es predominantemente certificativo, mide por lo general un momento terminal; reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y habilidades aislables y cuantificables, en desmedro de los conocimientos y competencias de nivel taxonómico alto que exigen los actuales programas de estudio; impide considerar los beneficios pedagógicos del error; no toma en cuenta las condiciones y el contexto en que transcurre el aprendizaje; no respeta la diversidad porque crea jerarquías de excelencia que tienden a distribuir a los alumnos dentro de la curva normal, sin informarles sobre sus conocimientos y competencias, y tiene un carácter unidireccional en el cual el maestro es el único responsable y usuario de los resultados de la evaluación.” (CONDEMARIN, 2003: 12)

La generalidad de los profesores, mantienen concepciones confusas entre la calificación y la evaluación. Si bien es cierto que la evaluación debe convertirse en

un número³¹ que represente el desempeño, “*la evaluación es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones*” (AIRASIAN, 2002:8). El propósito de la evaluación es *mejorar el aprendizaje*, por tanto, la evaluación debe proporcionar la información que nos ayude a los docentes a comprender y regular el proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo, a reflexionar sobre el impacto de las propias prácticas educativas en el desempeño de los alumnos así como contribuir a orientarlas.

En el Seminario de Análisis del Trabajo Docente debatimos con los practicantes estas prácticas de evaluación, y estudiamos los criterios con los que podemos conducirnos en una concepción de evaluación “auténtica”, desde una perspectiva constructivista congruente con el enfoque de enseñanza del Español. Concluimos, entonces, que la nuestra era una perspectiva de

...la evaluación auténtica, que se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales. Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas. (DÍAZ BARRIGA, 2006: 127)

El enfoque de enseñanza comunicativo y funcional demanda una evaluación que permitan considerar no sólo el resultado del aprendizaje valorado por el maestro, sino plantear situaciones de evaluación en donde los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la evaluación auténtica que se promovió en la asesoría tuvo las siguientes características:

- (...) *Las tareas [de evaluación auténtica], están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el*

³¹ La calificación representa entonces, el proceso de cuantificar el desempeño o de asignarle un número. (AIRASIAN, 2002:9)

desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.

- *Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta (...) Dichos aspectos se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación.*
- *La autoevaluación representa un papel muy importante... su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.*
- *...En una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente. (DIAZ BARRIGA, 2006: 133)*

Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere una trascendencia especialmente importante en el trabajo de los practicantes porque la evaluación de los aprendizajes de los alumnos también implica evaluar la práctica del docente, abriendo la posibilidad de preguntarse ¿cuáles son los errores más frecuentes en los alumnos? ¿Cómo diseñar otras actividades de enseñanza para ayudar a los alumnos a superar dichos errores?

3.1. Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes

Las actividades que se proponen desde un enfoque comunicativo y funcional parten de los intereses de los alumnos y de sus necesidades de comunicación, por tanto, van más allá de simples ejercicios en el libro de texto o en el cuaderno.

En la *evaluación auténtica* básicamente buscamos lograr dos procesos claves para el proceso de aprendizaje: la *regulación* y la *autorregulación* (GINÉ Y PARCERISA, 2003: 39). La *regulación* es el reconocimiento del diseño de las actividades de enseñanza pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos para que todos aprendan significativamente. Este es un proceso

formativo en donde el docente propone actividades acordes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y va evaluando cómo ellos se desempeñan en la clase. Cuando los alumnos cometen errores o no pueden continuar con la actividad, el docente presta la ayuda necesaria (sólo la necesaria) para “gestionar” esos errores y permitir que el alumno continúe aprendiendo.

Giné y Parcerisa (2003) dicen que las estrategias metodológicas y de evaluación ayudan a la toma de decisiones de *regulación* por parte del educador, cuando le permiten:

- *Detectar los tipos de errores que cometen educandos y educandas.*
- *Ayudar a los educandos y educandas a gestionar sus errores para superarlos, en un ambiente donde el error se considere algo necesario para aprender; no algo que evitar a toda costa y esconderlo.*
- *Detectar obstáculos que dificultan el aprendizaje*
- *Identificar estrategias que ayudan al aprendizaje*
- *Ayudar a educandas y educandos a reforzar sus éxitos y aciertos. (Giné y Parcerisa,2003: 39)*

El otro proceso formativo necesario para el aprendizaje es la *autorregulación*, que implica un proceso en el que el propio alumno es consciente de su propio aprendizaje, lo cual le permite avanzar hacia la toma de decisiones de manera autónoma. Las oportunidades para la autorregulación se dan cuando el alumno asume como reto el cumplimiento de los propósitos, de los contenidos y de los criterios de evaluación, es decir, cuando orienta él mismo su aprendizaje: “*La autorregulación, es, en muchas ocasiones, un proceso de autoevaluación, pero también se puede llevar a cabo mediante actividades de evaluación mutua y de coevaluación entre compañeros y compañeras, y de coevaluación entre el educador y el educando*” (GINÉ Y PARCERISA, 2003: 39).

El proceso de autorregulación se da, por ejemplo, cuando el docente promueve estrategias de comprensión lectora y va ayudando a que los alumnos monitoreen su lectura, con el fin de que los alumnos logren aprender a conducir su

comprensión lectora de manera autónoma cuando lean cualquier texto en cualquier lugar, sin el apoyo de un profesor. También podemos ejemplificarlo cuando propiciamos que los mismos alumnos autocorrijan sus escritos como una estrategia de aprendizaje permanente y autónoma.

Estos procesos de regulación y autorregulación se realizan constantemente durante el desarrollo diario del trabajo mediante la “evaluación formativa”, que consiste en “la retroalimentación cuyo fin es modificar y mejorar el aprendizaje durante el periodo de enseñanza” (AIRASIAN, 2002:7).

Al respecto, el programa de español 2009 afirma: “La evaluación del aprendizaje en este programa de estudio, conceptualizada como *evaluación formativa*, es un *proceso interactivo* que se realiza en el curso del aprendizaje y en la producción y uso de los textos orales y escritos que tiene la función de regular en los procesos de construcción de los textos y la enseñanza y aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2009: 32)

Sin embargo, para los practicantes no fue sencillo conformar y diseñar procesos que contribuyeran a la evaluación formativa. Las principales dificultades en torno a la evaluación que detecté en las prácticas de mis estudiantes fue el escaso conocimiento de *la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje*, el desconocimiento de *instrumentos para la evaluación*, y la falta de *precisión de los criterios para evaluar los contenidos* abordados. Por ello, en el Seminario de Análisis nos abocamos a tratar de resolver estas problemáticas. De tal modo que orientamos el análisis de la intervención docente al aprendizaje de los niños considerando la distancia entre los propósitos planteados en la planeación y el progreso real de tales aprendizajes durante las sesiones de clase.

3.1.1. Formas e instrumentos de evaluación de los procesos de aprendizaje

Uno de los principios que da sentido a la perspectiva socioconstructivista en el desarrollo del trabajo docente, es plantear qué tipo de aprendizaje es deseable que logren los aprendices, y en este sentido afirmamos que:

... los estudiantes aprenden un contenido solo cuando son capaces de atribuirles significados más o menos profundos, dependiendo de sus capacidades, de sus experiencias previas, de sus estructuras cognitivas y de la eficiencia del mediador potencial. El concepto de aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con la motivación para el aprendizaje y por ende con la atención que dispensa el estudiante a los diversos contenidos. (CONDEMARIN, 2003: 24)

Como lo he venido planteando, tal significatividad del aprendizaje se logra cuando los alumnos sienten la necesidad de resolver una situación problemática dentro de un contexto comunicativo. La evaluación “auténtica” debe considerar cómo los alumnos responden a ese reto y cuáles son las estrategias que usan para resolverlo, con la finalidad de ayudarlos a perfeccionar dichas estrategias así como su uso.

Para ello, los docentes deben tener un conocimiento amplio acerca de la disciplina que van a enseñar y establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes que se pretenden lograr. En este sentido, los docentes requerimos de elementos precisos sobre didáctica de la lengua y otras didácticas específicas que nos permitan determinar qué es lo importante a valorar en un escrito, en la lectura o en la expresión oral de los alumnos.

Para precisar los criterios de evaluación de cada *componente de la lengua*, los practicantes tuvieron que conocer a profundidad cuales eran los propósitos del programa de español, el alcance de los contenidos y el desarrollo posible de alcanzar con los niños de cada grupo. Por medio de esta revisión, los practicantes plantearon en cada plan de clase los criterios e instrumentos con los que evaluarían los contenidos propuestos.

Para ejemplificar la práctica de evaluación formativa, presentaré el proceso que siguió uno de los practicantes para ayudar a los alumnos de 3º grado a construir su aprendizaje en torno la función y uso de los folletos, a partir de los contenidos de historia y geografía de Oaxaca.

La situación comunicativa para la elaboración de los folletos partió de la necesidad de sintetizar la experiencia de la visita a la zona arqueológica de Monte Albán que ya había sido realizada. El proyecto denominado “Clase paseo a la zona arqueológica de Monte Albán” tenía como propósitos los siguientes:

Propósito general	“Que los niños conozcan la historia de uno de los centros urbanos más importantes de Mesoamérica para que fortalezcan su identidad cultural, y obtengan información necesaria para que produzcan folletos y carteles promocionales de este lugar.”
Propósitos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozcan el valor cultural de la zona arqueológica de Monte Albán, para que valoren la importancia de este centro ceremonial en la historia del México prehispánico y asuman actitudes de respeto y responsabilidad para su preservación. • Relacionen la información vista en clase con referentes concretos para fortalecer las habilidades de observación, registro de información, descripción y comparación. • Estimulen su imaginación mediante la vivencia de actividades significativas y relevantes para su vida, y produzcan evidencias escritas sobre ello. • Obtengan información necesaria para construir folletos promocionales de Monte Albán; asimismo, reconozcan la función y característica de los folletos y los usen en su elaboración.

Si reconocemos que aprender es elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad desde la experiencia, intereses y conocimientos previos (COLL, 2005: 16), entonces la acción docente debe primero, reconocer cuáles son esos intereses y conocimientos previos mediante la realización de la evaluación inicial o “diagnóstica”, lo cual nos permite conocer lo que los niños ya saben acerca del contenido a abordar (actualizar las ideas y conocimientos previos) y precisar en qué aspectos los niños necesitan una ayuda más específica, para ir ajustando las actividades de enseñanza. La evaluación inicial también ayuda a los alumnos a anticipar el contenido relacionado con el aprendizaje, en este caso, del folleto: el tipo de texto a producir, la audiencia a quien se puede dirigir, el contenido que puede tener, etc.

Con las actividades de evaluación inicial, el docente tiene la oportunidad de estimular al niño para que inicie las actividades lo más motivados³² posible, como lo comenta el practicante:

*Los alumnos se sintieron motivados desde que les propuse producir estos textos, ya que dicha actividad se realizaría con información obtenida durante la clase paseo. Al regreso de la clase paseo a Monte Albán, para la realización de los folletos... empecé preguntándoles ¿qué sabemos de los folletos? Y los alumnos pasaron de manera voluntaria a escribir en el pizarrón lo que conocían de estos textos; de esta forma pude darme cuenta **que los niños sabían que los folletos:***

- *Tienen imágenes*
- *Tienen poca información*
- *Tienen un título*
- *La hoja que lo contiene se doblan en tres partes.*
*Sin embargo, **desconocían que:***
- *Tienen frases interesantes*
- *Tienen poca información para no hacerlos aburridos*
- *Tienen una función informativa.*

Así pues, la evaluación inicial me ayudó a darme cuenta que los alumnos sabían que el folleto cuenta con ciertas características que lo diferencian de otros textos, pero que no conocían totalmente su función; también ayudó a los niños a actualizar sus conocimientos previos y ponerlos en contacto con el nuevo contenido.” (VÁSQUEZ, 2009: 57)

Con la información obtenida en esta fase inicial, el docente puede ayudar, de manera más certera, a resolver las necesidades de aprendizaje de los alumnos para el logro de los propósitos planteados. En el caso de la elaboración de los folletos, el practicante tuvo que ayudar a los niños a construir sus aprendizajes a

³² Respecto a la importancia de la “motivación” en el proceso de aprendizaje, GINÉ Y PARCERISA afirman que para que un aprendizaje sea significativo se requiere que los alumnos y alumnas se impliquen mentalmente de manera activa, es decir, “*que exista una predisposición o motivación para hacer el esfuerzo que supone construir el propio aprendizaje... (lo cual) depende en gran parte de dos cuestiones:*

- *La valoración que el educando o educanda hace de la tarea, de lo que tiene que aprender o de la importancia y urgencia de solucionar una situación problemática.*
- *Las expectativas respecto de su capacidad para afrontar la tarea, el aprendizaje o el problema con garantías de éxito (o sea, la viabilidad).” (2003: 29).*

partir del *cuestionamiento*, la *ejemplificación*, la *reflexión*, así como de otros tantos recursos didácticos.

En todo este proceso, el docente puso en juego la evaluación formativa cuando tomó decisiones de “regulación” del aprendizaje, las cuales como ya se comentó, consistieron en detectar los tipos de errores en que incurrieron los niños así como los desafíos hallados en el proceso de aprendizaje; asimismo hubo de proponer actividades que ayudaran a los aprendices a resolver las dificultades e identificar las estrategias que ayudaran a construir y reconstruir el aprendizaje.

En el caso de la elaboración del folleto, en el transcurso de las actividades el practicante fue percibiendo los errores más recurrentes de los niños y fue proporcionando una ayuda específica para superarlos. Sin embargo, para avanzar hacia la autonomía en el aprendizaje, los alumnos deben contar con recursos para decidir si su proceder es pertinente o no para aprender. Como dice GINÉ y PARCERISA:

“La dependencia, y en último extremo la sumisión, no ayudarán a los educandos y educandas a moverse con facilidad en una sociedad cambiante que demanda la capacidad de tomar decisiones, de elegir y de formarse permanentemente. La autonomía como finalidad de la acción educativa debe ser una idea clave, algo fundamental a tener presente en la toma de decisiones del educador y de la educadora.” (2003: 26)

Una forma de lograr dicha autonomía es ayudar a los niños a decidir sobre su propio aprendizaje; es decir, compartiendo la responsabilidad de la evaluación con los alumnos quienes deben valorar el avance de sus logros. Por ello, en el desarrollo de la secuencia didáctica, el docente también debe proponer formas en las que los mismos niños *autorregulen* su aprendizaje, ya que:

“Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con los estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieren a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y

suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a las metas deben existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales. (CONDEMARIN, 2003:20-21)

En el ejemplo que estoy exponiendo, en el proceso de escritura de los folletos, los niños elaboraron sus primeros borradores a partir de la ayuda prestada por el practicante y con la interacción con los demás compañeros.

A simple vista podemos observar que este primer borrador de la ilustración 12 (ver anexo 9) presenta diversas limitaciones tanto de forma como de contenido, pero en el proceso de aprendizaje decir meramente que “está bien o mal hecho” carecería de toda relevancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo necesario en el proceso de aprendizaje en la elaboración de un folleto es que el producto sea valorado conforme a criterios claros y que se gestionen los errores para que los niños aprendan estrategias de producción y corrección de textos.

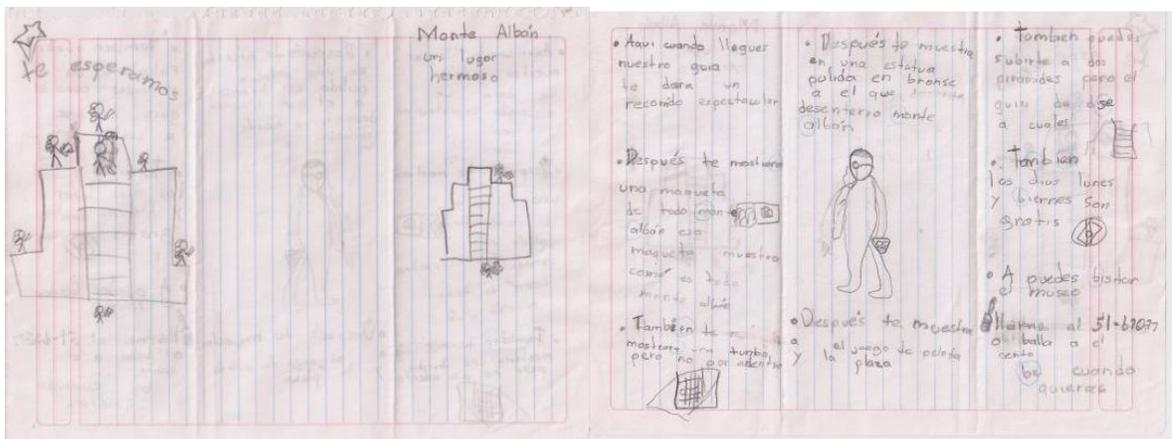


Ilustración 12: Borrador de un folleto elaborado por alumnos de 3er grado

Para construir y compartir la evaluación, el practicante les propuso a los alumnos que mediante cierto recurso (una lista de cotejo que se convertiría en una rúbrica), entre todos podrían ayudar a los demás a mejorar sus trabajos, por tanto, cada equipo revisaría el folleto elaborado por otro equipo. El practicante comenta al

respecto:

Cuando propuse a los alumnos utilizar las rúbricas³³, primero expliqué que consistía en realizar una tabla en la que ubicarían a sus compañeros dependiendo de las características que tuviera el folleto que realizaron, es decir, si cumplía con lo solicitado en la lista de cotejo. Además les especificué que dicha actividad sería una recapitulación de las clases anteriores en las abordamos el aprendizaje de este tipo de texto.

Escala	Muy bien	Bien	Regular
El folleto cumple con:	- Características <ul style="list-style-type: none"> • Formato • Escritura convencional • Es convincente 	- Características <ul style="list-style-type: none"> • Formato 	- Características

Aunque el instrumento anterior no es propiamente una rúbrica, éste tuvo la función de hacer reflexionar a los niños sobre el valor de una producción en relación a los criterios destacados en la lista (de cotejo). Los niños evaluaron los trabajos de sus compañeros realizando un registro en donde hicieron las valoraciones que su experiencia y conocimientos les permitieron, lo cual es también un indicador a valorar por el practicante sobre qué tanta claridad tienen los alumnos en torno a los criterios con los que realizan la coevaluación.

Edgar

Nombre	M B	B	R
Jair	cumple con los requisitos me gustó mucho y si faltó de ortografía		
María Luisa		No se leyó Andrés y me gustó mucho pero faltó de ortografía	
César		Tiene toda la información tiene falta de ortografía y se escribió formato	

Ilustración 13: Rúbrica de coevaluación. Edgar revisó los folletos de Jair, María Luisa y César. 3er grado.

En la siguiente imagen se

³³ “Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso de producción determinada, Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto.” (DIAZ BARRIGA, 2002:134)

muestra un ejemplo de cómo un alumno evaluó a sus compañeros siguiendo los *criterios y niveles de desempeño* propios de una rúbrica (ver anexo 10):

Si bien las valoraciones no expresan de manera específica los problemas (que quizá los alumnos infieren a partir de lo abordado en clase), cuando los niños expresan frases como “*No se entiende casi, tiene poca información y le faltó el dibujo*”, podemos observar que los alumnos son capaces de emitir valoraciones certeras teniendo como base los criterios de desempeño que para ellos son relevantes. Al realizar estas actividades de coevaluación, los alumnos reafirman sus propios conocimientos, pues necesariamente deben darse cuenta de los criterios que debieron tomar en cuenta en su propio trabajo. Con ello:

... la evaluación auténtica estimula penetrar en la lógica del error para mejorar los aprendizajes, buscando el sentido de aquél y de las operaciones intelectuales de las cuales el error constituye una señal (Astolfi, 1997). Según este autor, los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico que enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos (CONDEMARIN, 2003:30).

La mayor satisfacción que debíamos tener los docentes es enseñar a los estudiantes a identificar sus propios errores a través de movilizar sus propios saberes y mediante la búsqueda de respuestas en los libros, en los medios de comunicación, con los familiares y amigos, o donde sea necesario. Sólo promoviendo la duda constante estaríamos ayudando a los alumnos a desarrollarse como sujetos autónomos que progresivamente no han de depender del docente para poder aprender.

Finalmente, en el ejemplo que estoy siguiendo, el practicante también planteó los criterios de evaluación representado en la siguiente rúbrica para valorar los folletos escritos por los alumnos de 3er. grado. Aquí podemos ver cómo el practicante

retoma los criterios expuestos por los alumnos en la evaluación inicial en torno a la producción del folleto a partir de criterios tales como: contiene imágenes, poca información, título, frases interesantes, función informativa y se dobla en tres partes. A partir de estas ideas iniciales de los alumnos, el practicante las vincula con los propósitos didácticos para orientar y crear de manera precisa y clara los criterios en los que se va a fijar para evaluar la elaboración del folleto, así como los distintos niveles de logro (avanzado, intermedio, principiante).

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DEL FOLLETO (VAZQUEZ, 2009:64)

CRITERIO/ESCALA	AVANZADO	INTERMEDIO	PRINCIPIANTE
PROPÓSITO Y FUNCIÓN	El alumno comprendió la función del folleto por lo tanto su texto es convincente porque toma en cuenta las necesidades del lector.	El alumno comprende la función del folleto sin embargo no convence del todo al lector.	No comprende la función del folleto. Presta poco interés al lector.
ESTRUCTURA	Conoce la estructura del folleto (título, inicio, desarrollo, cierre, datos de contacto), y distribuye adecuadamente el texto en el espacio con el que cuenta, lo que lo hace muy atractivo.	Distingue la estructura del folleto (título, inicio, desarrollo, cierre, datos de contacto), y utiliza el espacio de manera adecuada, pero el folleto es poco atractivo.	No toma en cuenta la estructura del folleto y por lo tanto no utiliza todo el espacio con el que cuenta.
CARACTERÍSTICAS	Redacta breve y coherentemente el contenido del folleto de acuerdo utilizando adecuadamente el tipo y tamaño de letra, los colores, y las imágenes.	El contenido del folleto es breve y coherente pero no cumple con dos o más características tipográficas.	Es difícil encontrar coherencia en la redacción y no atiende a las características del folleto.
CONVENCIONALIDAD	La escritura es convencional, tiene pocos errores ortográficos y de redacción.	Comete varios errores ortográficos, de redacción o su caligrafía es pobre	Su redacción es poco legible, es difícil comprender los párrafos completos
LIMPIEZA	El folleto es atractivo por su limpieza en la escritura; los colores y las imágenes distribuidas.	El folleto está limpio, pero visualmente es poco atractivo.	Es descuidado en la limpieza y presentación del folleto

Los criterios de esta rúbrica diseñada por el practicante son congruentes con el propósito planteado inicialmente que era “*Que los alumnos obtengan información necesaria para construir folletos promocionales de Monte Albán; asimismo, reconozcan la función y característica de los folletos y los usen en su elaboración*”. El planteamiento de los criterios de evaluación de las producciones de los alumnos no sólo sirve para conocer los aprendizajes de los niños, sino también reflejan la claridad que pueden tener los docentes para establecer tales criterios, así como la comprensión de los enfoques vigentes en el Plan de Estudios y los Programas sobre la enseñanza de la lengua³⁴.

En la experiencia anterior mostré cómo el practicante hizo uso de la rúbrica como un instrumento muy adecuado para lograr tener claridad de los criterios de evaluación y los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos. Ahora presentaré el uso de un instrumento quizá más sencillo pero por lo mismo, menos laborioso y accesible para los docentes y sus alumnos, que igualmente requiere de precisar los criterios de desempeño/evaluación de los aprendizajes, que es la *tabla o lista de cotejo*.

En este caso, los alumnos de primer grado se propusieron incrementar el acervo de la biblioteca, para lo cual obtendrían recursos económicos vendiendo frituras de harina (“chicharrines”) en la escuela primaria a la hora del recreo. A partir de esta situación la practicante buscó abordar el conocimiento de las funciones del *anuncio* y el *instructivo*, para lo cual les propuso a los niños anunciar lo que iban a vender. Después de todo el proceso de producción de la receta y elaboración del producto, la practicante orientó a los niños en la producción escrita de los anuncios, cuyos propósitos de acuerdo al programa 2009 fueron: “Identifica los propósitos comunicativos de diferentes tipos textuales (anuncios). (...) Emplea la escritura para comunicar información. (...) Con ayuda del docente planea y realiza

³⁴ En el siguiente apartado se podrá ver cuáles fueron los resultados de cada uno de los alumnos a partir de la evaluación de los folletos mediante el uso de la rúbrica.

textos originales en los que seleccionen las palabras para comunicar una idea por escrito...” (SEP, 2009: 20-21)

Algunas de las producciones de los niños son las siguientes:

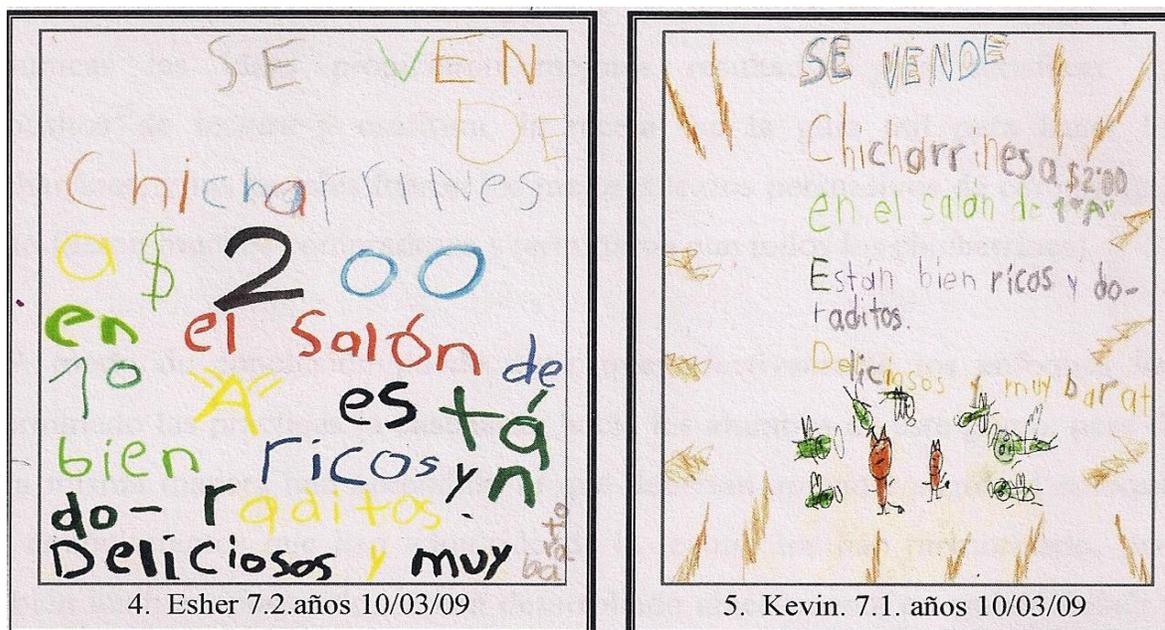


Ilustración 14: Anuncios sobre la venta de frituras, elaborado por alumnos de 1er. grado.

Los niños de primer grado, que aún están en el proceso de adquisición y apropiación de los caracteres ideográficos de la lengua escrita, usaron todos sus conocimientos sobre el uso social de este tipo de texto para elaborar su anuncio. Los criterios de evaluación que la practicante se propuso para valorar estas producciones de los alumnos se basaron en lo que los alumnos saben, tanto como en lo que han logrado aprender y no sólo en lo que aún no han logrado. En este caso, considerando los propósitos de un aprendizaje potencial, los criterios de evaluación fueron los siguientes:

PROPÓSITOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ANUNCIO DE ESTHER	ANUNCIO DE KEVIN
Uso de la escritura para comunicar información.	Correspondencia entre unidades grafo-fonéticas y valor sonoro convencional	BIEN	BIEN
	Uso de las características del sistema de escritura: linealidad, direccionalidad, signos	REGULAR	BIEN

	de puntuación.		
Identificación de los propósitos comunicativos del tipo textual del anuncio.	Uso de las palabras de reconocimiento de la función apelativa de los anuncios publicitarios.	BIEN	BIEN
	Uso de diferentes tipo de letra, uso de imágenes y otras características de la estructura de los anuncios publicitarios.	REGULAR	BIEN
	Uso de las palabras descriptivas del producto, así como los datos necesarios.	BIEN	BIEN
Planeación y realización de un texto original.	Selección de las palabras adecuadas para comunicar la idea por escrito	BIEN	BIEN
	Proporcionar la información necesaria y cuidado de la claridad	BIEN	BIEN
	Cuidado de la limpieza y caligrafía para facilitar la lectura de sus textos	REGULAR	BIEN

Como se puede observar, en el primer anuncio la alumna no hace uso adecuado de la linealidad en el espacio, ni emplea signos de puntuación, pero hace uso adecuado del lenguaje *apelativo* para convencer a los lectores. Además hacen uso de los colores (e imágenes en el segundo anuncio que produce) para atraer a la audiencia. Crear esta situación para enseñar a los niños la funcionalidad de los textos fue un acierto porque los alumnos no tuvieron que memorizar la definición de “anuncio”, sino lo experimentaron a través de la vivencia específica de aprendizaje y aprendieron a través de la práctica social, qué son y cómo se usan los anuncios.

En el desarrollo de estas actividades podemos darnos cuenta de los esfuerzos que hacen los alumnos por construir recursos con los cuales resolver los retos que se les proponen. Cuando lo logran significa un avance cognitivo, pero también un avance emocional, pues:

Las probabilidades de visualizar las fortalezas de los alumnos, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima, son considerablemente mayores cuando se evalúan los productos que ellos han elaborado dentro de contextos que les otorgan sentido, cuando se observa la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas, las

interacciones que ocurren durante las actividades y sus diversos aportes creativos. (CONDEMARIN, 2003: 28)

En suma, la evaluación puede constituir la oportunidad de generar la autorregulación de los alumnos si les ofrece la oportunidad de resolver problemas que la escuela o la sociedad les planteen y se les orienta a reflexionar sobre sus logros y limitaciones. Al mismo tiempo, la evaluación del aprendizaje de los alumnos es un recurso por medio del cual el docente puede percibir el alcance de su acción.

Por otra parte, asumir una perspectiva constructivista del aprendizaje obliga a los docentes a respetar los ritmos de aprendizaje de los niños, pues ellos no aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Para favorecer la equidad, es decir, que todos tengan acceso a las mismas condiciones de aprendizaje, los docentes deben diversificar las actividades de enseñanza y las formas de evaluación.

Por ejemplo, en las siguientes imágenes podemos ver cómo un practicante propuso a los niños de 3er grado conocer la biografía de Justo Sierra (puesto que este es el nombre de su escuela), teniendo como propósito en la asignatura de Historia, que el alumno “Asuma su pertenencia a diferentes grupos al reconocer las formas de vida del pasado y la vida de hoy” (cfr. SEP, 1993: 96). El propósito para la enseñanza del Español fue que el alumno comprenda los argumentos expuestos en los textos y pueda reeditarlos en una variedad de tipos textuales.

Aunque todos los alumnos debían escribir la biografía del personaje, no todos lo hicieron del mismo modo. Después de una serie de actividades de búsqueda de información, algunas de las producciones de los alumnos fueron las siguientes (ver anexo 11):

interpretación en la que mezcla los datos indagados o inferidos a partir de su propia realidad cercana.

En la tercera imagen, la alumna hace una “acróstico”, que es un recurso de la lengua contenido en los programas de estudio de este grado. A pesar de que la vía quizá no es la más convencional para dar a conocer la vida de un personaje, la niña invita a “*seguir su ejemplo, estudiando*”, lo cual denota su conocimiento de la vida y obra del personaje referido.

En síntesis, la propuesta de evaluación de las producciones de los alumnos fue la que a continuación se presenta, en donde los niveles de logro están dados en una escala de 1 (logro más bajo) a 5 (logro más alto).

ASIGNATURA	PROPÓSITOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	IMAGEN 1	IMAGEN 2	IMAGEN 3
HISTORIA	Asume su pertenencia a diferentes grupos al reconocer rasgos sociales y culturales compartidos con las personas del entorno próximo	Su escrito está basado en fuentes que proporcionan información sobre el personaje histórico.	5	5	4
		Reconoce y aprecia los aportes del personaje como patrimonio cultural	2	5	4
		Reconoce la pertenencia del personaje como parte de su propia historia.	2	5	5
ESPAÑOL	Comprende los argumentos expuestos en los textos y puede reeditarlos en una variedad de tipos textuales	Decide qué tipo de textos son más interesantes o útiles para su propósito comunicativo	1	4	5
		Describe situaciones, personas y escenarios de manera efectiva	4	3	2
		Ofrece argumentos convincentes para comunicar su propósito.	2	5	4

La evaluación auténtica en este caso está dirigida a reconocer el rol activo de los sujetos para construir y reconstruir los significados de los textos. Al proponer una situación comunicativa de lengua oral o escrita basada en los intereses de los niños, es casi imposible valorar las “destrezas” aisladas, por tanto debemos observar sus producciones a través de sus progresos, y darnos cuenta de la

creciente conciencia que van adquiriendo los alumnos acerca de cómo, cuándo y por qué usar determinadas herramientas cognitivas, textuales y lingüísticas para lograr un propósito específico. De este modo puedo afirmar que la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación son recursos que los practicantes pudieron realizar en sus grupos para avanzar hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes de sus alumnos.

Los instrumentos de evaluación pueden ser variados, desde el registro de observación de la exploración colectiva y los avances individuales, hasta los instrumentos específicos, como el uso de listas de cotejo, guías de observación y rúbricas. Lo importante es la que la evaluación se convierta en una actividad relevante y rigurosa que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En las experiencias anteriores pudimos observar cómo los alumnos avanzaron cada uno a su ritmo a partir de las actividades propuestas. Sin embargo, una de las preocupaciones de la asesoría a los practicantes (que no fue totalmente resuelta) fue que ellos comprendieran que la evaluación no implica sólo valorar el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales, sino valorar también el proceso mediante el cual los alumnos van construyendo formas de relacionarse con sus compañeros de equipo, cómo colaboran o cómo van construyendo el liderazgo para el trabajo, es decir, los contenidos actitudinales. No obstante, durante este ciclo escolar en que asesoré a estos practicantes, este aspecto quedó apenas mencionado, ya que nos faltó mayor reflexión acerca de los criterios e instrumentos más pertinentes y específicos con los cuales evaluar las actitudes de los alumnos para la construcción de aprendizajes.

3.1.2. Algunos recursos de evaluación sumativa

Así como es necesario tener criterios claros de evaluación, es necesario también tener herramientas para la sistematización de los resultados y su traducción en una calificación. Es cierto que la calificación no es lo más importante, pero los

docentes tienen la responsabilidad de ofrecer parámetros de los niveles de logro de los aprendizajes, con la mayor objetividad y precisión posibles.

En las asesorías en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente discutimos con los practicantes cuáles eran las formas en las que podríamos otorgar una calificación al aprendizaje de los alumnos después de un proyecto o como producto de su desempeño durante un periodo determinado de tiempo. Preferimos siempre combinar los aspectos cualitativos y cuantitativos, como en el siguiente ejemplo, donde el practicante concentró los resultados de la evaluación a partir de la producción de los folletos mediante la rúbrica³⁵ realizada por él mismo para tal fin. La escala de nivel de logro está descrita con las iniciales: A=avanzado, I=intermedio, P=principiante, y posteriormente otorga una calificación numérica acorde con el desempeño de los alumnos (ver ilustración 16).

N°	Alumno	Escala	A	I	P	C-N
1	Aguilar Cruz Mayne		▲			10
2	Cruz Cayetano Monserrath			▲		8
3	Cruz Santiago Paola Monserrath			▲		8
4	Díaz Cerqueda Karen Mireya		▲			10
5	Díaz Escobar Miguel Ángel		▲			9
6	García Velásquez María Luisa			▲		8
7	Gómez Hernández Adán Kalid				▲	6
8	Hernández López Edgar Jair		▲			10
9	Hernández Pérez Yesica Itandehui		▲			9
10	Martínez Hernández Erick David		▲			9
11	Martínez Jiménez Eduardo		▲			10
12	Martínez Pérez Daniels Ismael			▲		8
13	Matías García Ivette Jacqueline		▲			10
14	Medina Silva Paola		▲			10
15	Ortiz meza Itzel Jazmín		▲			10
16	Pérez Castellanos Viridiana Maclovía			▲		8
17	Ramírez Lascares Itzel Guadalupe			▲		8
18	Ramos Díaz Miriam Yazmín		▲			9
19	Rojas Bolaños Paulina Lizbeth		▲			10
20	Ruiz Díaz Yazmín		▲			10
21	Sánchez Martínez Mayrel			▲		7
22	Santos Ziga Cesar Jesús			▲		8

Ilustración 16: Sistematización de la rúbrica de evaluación del folleto. 3º grado

Aunque aquí no se puede percibir cómo fueron tomadas en cuenta las autoevaluaciones y coevaluaciones de los alumnos en la elaboración de los folletos, en la evaluación auténtica es necesario considerar todas estas voces a la hora de emitir una calificación numérica, es decir, siempre debe considerarse la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en la emisión de una calificación numérica.

Otra forma de sistematizar los logros en el aprendizaje de los alumnos es

³⁵ La rúbrica de evaluación para la elaboración del folleto realizada por el practicante del 3º grado fue presentada en el apartado anterior, pp. 91 y 92.

describiéndolos a partir de criterios definidos. Una vez que se han registrado en el diario las observaciones de los alumnos, se puede hacer un registro del grupo por alumno (ver ilustración 19). Estos registros son muy valioso a la hora de tomar decisiones sobre las acciones específicas a emprender para ayudar a cierto alumno, por ejemplo, para ofrecerle actividades específicas a sus necesidades de aprendizaje, para formar equipos de trabajo, para sugerir a los padres de familia alternativas específicas de trabajo en casa, o para compartir con los maestros de los siguientes grados para que conozcan mejor a los alumnos desde el inicio del ciclo escolar.

Por otra parte, también es conveniente y se deben sistematizar los resultados grupales respecto a algún contenido ya abordado, describiendo los logros de determinados aspectos. Por ejemplo, en la ilustración 20 (Anexo 12) pueden verse las descripciones que hace una practicante sobre los niveles de logro en cada pregunta de comprensión lectora de un texto informativo, así como la distribución de los alumnos que se ubican en cada nivel. Éste es un valioso recurso para percibir de manera precisa qué alumnos son más capaces en determinados aspectos y en dónde requieren ayuda.

			PREGUNTA	DIFICULTADES O ALCANCES	NINOS	T.
4	Hernández Gómez Gerardo Alejandro	Gerardo muestra carencias en la lectura, su decodificación es deficiente y por lo tanto su comprensión lo es aún menor. Su escritura también es deficiente, presenta problemas de segmentación. Cuando solicita préstamos lo hace en horario escolar y sobre todo muy cortos; he observado que solo tiene los libros unos minutos y enseguida los cambia. Su padre es policía y su mamá ama de casa.	1 ¿Qué ocurrió?	Pudo comprender de forma global lo que había ocurrido en la noticia, identificando aspectos generales de todo el texto. No pudo comprender de forma global el texto, pero se aproximó identificando el título como una frase sustancial.	Emmanuel, Joaquín, Evelyn	3
5	Hernández Martínez Sarai Migdalia	Cuando ella lee, realiza una lectura muy agradable para los presentes, gusta de poder libros de la biblioteca del salón tanto dentro de éste como préstamos externos. Su comprensión lectora es más literal, puede responder preguntas de este tipo, aunque es más complicado para ella inferir partes de la lectura no explicitadas. Su madre es ama de casa y su padre es empleado.		Transcribió una frase que formaba parte del desarrollo de la noticia pero no era una comprensión global del texto.	Yedíael, Berenice, Karen, Jemima, Joel, Ricardo, Gerardo, Carlos, Arnulfo,	9
6	Jiménez Morales Andrea Monserrat	Vive con ambos padres, su madre se dedica a las labores del hogar, su padre es empleado, sin embargo el apoyo por parte de ambos se ha notado durante este tiempo. Monserrat es una de las encargadas de la biblioteca. Se ha notado su gusto por la lectura o interés por ella. La comprensión lectora que muestra Monserrat tiene un nivel mayor que el resto de sus compañeros, en ocasiones cuestiona sobre qué pasaría en distintas situaciones no especificadas en los textos.		No contestó la pregunta.	Álvaro, Diego, Jaziel, Natanael, Lesly, Sofía, Eira, Itamar, Karla, Rocío, Carmen Yamilet, Alondra, Zuri, Ayelén,	3
7	Juárez López Victoria	Es hija única de madre soltera. Su madre es profesora. Está la mayor parte del tiempo al cuidado de su "nana". Victoria es otra encargada de la biblioteca, sin embargo no ha mostrado tanto interés por la lectura, de igual forma hace préstamos en horario escolar, ocasionalmente presta a domicilio. Su lectura en voz alta es buena y en cuanto a la comprensión de la lectura es similar al resto de sus compañeros, es decir que al preguntarle sobre la lectura lo hace de manera literal, sin ahondar más en ella.	2 ¿Cuándo sucedió?	Identificó y comprendió la respuesta específica a la fecha. No identificó la respuesta, mencionó otro tiempo. No lo contestó.	Bat-seba, David, Miranda, Marco Antonio.	4
8	López López Osvaldo	Vive con su madre y una de sus hermanas.	3 ¿Dónde pasó?	Hace referencia a una comprensión específica o literal donde si especifican el lugar en que se llevó a cabo el acontecimiento.	Emmanuel, Joaquín, Evelyn, Natanael, Lesly, Dulce Fátima, Miranda, Berenice, Karen, Jemima, Joel, Ricardo, Gerardo, Carlos, Arnulfo, Álvaro, Diego,	2 7

Ilustración 17: Fragmento de sistematización de la comprensión lectora de un texto, por categorías y alumnos. 4º grado.

Finalmente, considero que la evaluación es un proceso que no es sencillo de considerar, diseñar y llevar a cabo coherentemente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizá, entre otros aspectos, a ello se debe que muchos docentes no le den la importancia necesaria, al carecer de una perspectiva que les permita identificar las dificultades y detenerse a dar apoyo cuando los alumnos lo requieran, afectando con ello su proceso de aprendizaje. La asesoría que ofrecí a los futuros docentes en educación primaria tuvo como prioridad el estudio, el debate y la práctica de los procesos de evaluación, tanto de su propio trabajo docente, como de los aprendizajes de sus alumnos y en general de su propia formación, pues no sería coherente hablar de que realizamos actividades de enseñanza si no podemos tener una percepción clara de las dificultades, avances y procesos de aprendizaje que propiciamos o inhibimos en nuestros alumnos.

3.2. La evaluación del trabajo docente

Sin duda la intervención docente pedagógicamente coherente es aquella que contribuye a regular el proceso de aprendizaje de los alumnos y contribuye a ayudar a que todos aprendan. Pero ¿cuáles son los *criterios* para valorar que el trabajo docente sea pedagógicamente preciso y coherente?

En esta lógica, el docente debe conocer el proceso de aprendizaje y asumir una perspectiva que le permita actuar en consecuencia. En el caso de los practicantes, ellos asumieron una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje y su evaluación. Por otro lado, los docentes deben asumir también un compromiso con la mejora permanente del proceso de aprendizaje a través de la reflexión sobre su trabajo. En este caso, los practicantes asumieron la perspectiva de la investigación-acción, que supone entender la enseñanza como un proceso cíclico de acción-reflexión-confrontación-reconstrucción³⁶.

³⁶ Las fases del Ciclo reflexivo de Smyth (citado por ESCUDERO, 1997: 79-81): describir, explicar, confrontar y reconstruir, se proponen orientar la investigación de la práctica

Este conjunto de tareas suponen entender que la labor docente está en permanente evaluación, pero asumimos que esto se logra en procesos de colaboración, como lo afirma Condemarín:

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con los estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. (CONDEMARIN,2003:20)

En el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, la práctica de la evaluación fue permanente pues el propósito de las reuniones entre practicantes y asesora fue debatir acerca de la práctica educativa que cada uno de ellos realizaba en sus grupos de la escuela primaria y en el impacto de éstas en el aprendizaje de los alumnos y en su formación docente.

Uno de los puntos centrales y permanentes en dichas sesiones fue la necesidad de realizar una planeación congruente con la perspectiva socioconstructivista, lo cual nos invirtió gran cantidad de tiempo al revisar en la bibliografía más actualizada y llevar a cabo estas ideas y concreciones teórico metodológicas en la práctica concreta. El problema más visible respecto a la planeación didáctica fue que a veces ésta fue percibida más como un requisito que como una orientación reflexiva. Los mismos tutores de la escuela primaria la consideraban como un requisito que los practicantes tenían que cumplir, pero no les hacían sugerencias significativas respecto a las secuencias didácticas, ni atendían cómo orientar esas actividades específicas al trabajo directo con los alumnos.

Durante las asesorías precisamos el sentido de las actividades en cada momento de una secuencia didáctica, concluyendo que cada aspecto mantiene o debe hacerlo, una lógica determinada para la construcción de aprendizajes significativos. Los criterios de evaluación con los que valoramos tanto el diseño

docente propia.

como el desarrollo de las actividades implementadas por los practicantes fueron los siguientes.

- En la *fase de inicio o apertura* de la clase se presenta el tema que se abordará, motivando a los alumnos a crearse expectativas positivas para disponerlos en situación de aprender. Simultáneamente también recoge información sobre los conocimientos previos de los alumnos para diagnosticar el punto de partida del proceso de aprendizaje, lo que constituye la *evaluación diagnóstica*.
- En la *fase de desarrollo* de la secuencia se realizan las actividades de aprendizaje del contenido mediante las estrategias que faciliten la construcción de significados y fomenten la capacidad de autonomía e interacción social. En esta fase el docente y los alumnos realizan procesos de regulación, es decir, el docente detecta los errores y ayuda a los alumnos a superarlos a veces de manera individual y a veces colectivamente; también identifica tanto los aspectos que resultan un obstáculo para el aprendizaje como aquellas actividades que le favorece a cada uno. Por su parte, los alumnos también tendrían que tomar decisiones respecto a su aprendizaje construyendo mecanismos para poder saber cuándo están fallando o acertando, lo cual significa contar con criterios específicos de autorregulación. Este proceso de valorar en cada sesión, actividad o proyecto, los avances en el aprendizaje de los alumnos, sirve para que el docente valore la utilidad, así como el sentido de la planeación de actividades y su ajuste a cada momento para orientar de mejor manera el logro de los propósitos, metas y de los aprendizajes esperados.
- Finalmente, en la fase de cierre, los practicante aprendieron que es imprescindible avocarse a conocer lo que los niños aprendieron, es decir, realizar la *evaluación sumativa* para comprobar que efectivamente, la intervención del docente consiguió resultados respecto al aprendizaje con

fines de enlazar nuevas secuencias didácticas; pero además, los alumnos tienen que recapitular y ser conscientes de lo que aprendieron de manera tanto individual como grupal.

Como se observa, las decisiones en torno a cómo orientar el proceso de aprendizaje en el grupo, se toman con base en las concepciones que se tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el contenido, el niño y el contexto. Es por eso por lo que me pareció fundamental dedicar buena parte de la asesoría a orientar la planeación de las actividades de enseñanza y a evaluar de manera individual las limitaciones tanto como los desafíos de cada practicante.

En las primeras revisiones de las secuencias didácticas, durante la asesoría individual me permití hacerles comentarios y sugerencias a cada practicante, dialogando sus puntos de vista. Sin embargo, las actividades cotidianas de trabajo docente y el limitado tiempo nos obligaron a buscar otras formas de evaluar el trabajo docente. En virtud de que no nos veíamos diariamente, los practicantes me enviaban vía correo electrónico sus planes de clase, yo los revisaba y se los devolvía con mis comentarios. Cuando nos veíamos podíamos comentar estas observaciones y podían hacer preguntas o aclaraciones con mayor precisión. Esta forma de trabajo pudo potenciar el poco tiempo presencial de que disponíamos para las asesorías individuales.

El siguiente es un ejemplo de la revisión que realicé de un plan de clase de un practicante, lo cual demuestra las limitaciones y dificultades que solían presentarse al inicio del trabajo docente, a consecuencia de su escasa experiencia y limitadas oportunidades de reflexionar respecto a los procesos de aprendizaje de los alumnos:

PLANEACIÓN DIDÁCTICA³⁷

Escuela Primaria: "Justo Sierra"

Fecha: lunes 20 de octubre de 2008

Grado y grupo: 4º "C"

Asignatura: Matemáticas

Propósito: que los alumnos profundicen en el conocimiento de comparación de fracciones y adquieran nociones de *mililitro*.

Actividades:

2. Mencionar el propósito.
3. Lluvia de ideas mencionando en base a fracciones anotadas en el pizarrón, cuál de ellas es mayor y cómo podemos comprobarlo.
4. Resolverán la página 95 de su libro de texto de Matemáticas y la página correspondiente de su guía.
5. Se organizarán libremente (en equipos, de manera individual).
6. De tarea, realizarán el experimento propuesto de la página 97, consistente en mezclar sustancias medidos en mililitros para que un globo se infle.

Evaluación:

Observaciones:

Esta "planeación didáctica" resulta ser una lista de actividades no explícitas que no relacionan los propósitos, los contenidos y las actividades a desarrollar para el logro de los propósitos; tampoco se especifican actividades de apertura, desarrollo y cierre, además de carecer de evaluación y recursos. El siguiente recuadro es la revisión del plan de clase (vía correo electrónico) en la cual expreso mis observaciones y sugerencias (marcados en color verde):

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Asignatura: Matemáticas

Propósito: que los alumnos profundicen en el conocimiento de comparación de fracciones y adquieran nociones de *mililitro*. EL PRIMER PROBLEMA QUE VEO ES QUE SON DOS CONTENIDOS DISTINTOS (FALTA PONER EL CONTENIDO) Y ESO DIFICULTA SU ABORDAJE, PORQUE POR CADA UNO TIENES QUE EXPLORAR QUÉ SABEN LOS ALUMNOS Y PARTIR DE AHÍ PARA DESARROLLAR LOS CONTENIDOS.

Actividades:

7. Mencionar el propósito. DEBES MOSTRAR CLARIDAD AL ABRIR LA SESIÓN, NO BASTA CON DECIR ESTO PORQUE ESTO SÓLO ES PARTE DE LAS ACTIVIDADES DE APERTURA, ADEMÁS, HAY QUE EXPLICITAR CÓMO LES COMUNICARÁS EL PROPÓSITO DE LA SESIÓN. POR EJEMPLO:

Actividades de apertura:

8. Preguntar a los alumnos si recuerdan la clase anterior en donde repartimos galletas a diferentes personas. Pondré una lámina donde se encuentre el ejemplo del libro donde se reparten 2 galletas a 3 niños. Recordar cómo resolvimos el reparto. (ESO DICE EL LIBRO EN SU PÁGINA ANTERIOR, SE SUPONE QUE CONTINUARÁS CON LA LECCIÓN 3 DEL BLOQUE)

9. Mencionar que el día de hoy vamos a saber cómo darnos cuenta en las fracciones con diferente denominador, cuál es mayor y menor. (EXPLICACIÓN DEL PROPÓSITO).

³⁷ CANSECO, Isaí. Planeación didáctica. Matemáticas. 20oct08. Versión electrónica.

10. Lluvia de ideas mencionando en base a fracciones anotadas en el pizarrón, cuál de ellas es mayor y cómo podemos comprobarlo. (ESTA ES LA UNICA ACTIVIDAD DE DESARROLLO DEL CONTENIDO QUE PLANTEAS. PROONGO QUE LA DESARROLLES EN LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES)

Actividades de desarrollo del contenido

11. Colocaré en una lámina dos fracciones distintas y preguntaré a los niños cuál creen que sea mayor. En lluvia de ideas mencionarán cómo creen que podemos saberlo.

12. A partir de sus respuestas, mostraré dos galletas grandes (círculos) los cuales estarán divididos en las fracciones descritas y visualmente dirán cuál es más grande. LOS NIÑOS NO PUEDEN OPERAR DE MANERA ABSTRACTA (TAL VEZ ALGÚN NIÑOS SÍ), HAY QUE LLEVARLE MATERIAL QUE LES PERMITA COMPRENDER EL CONTENIDO

13. Preguntar a los alumnos si hay otra forma de saber sin tener las galletas dibujadas. Concluir que lo podemos saber si dividimos ambas fracciones en un número equivalente (NO SÉ SI HASTA AHÍ VAS A LLEGAR EN EL CONTENIDO).

14. Poner otro ejemplo en el pizarrón. Pedirles a los alumnos que por parejas resuelvan cuál de las dos fracciones es mayor utilizando dos galletas (círculos) que les daré, en donde tienen que iluminar cada una de las fracciones. (AQUÍ PUEDEN HACER MÁS EJEMPLOS, DEPENDE DEL TIEMPO QUE TENGAN)

15. Cuando hayan terminado, cada bina pasa a pegar sus galletas al pizarrón. Pedir tres participaciones para que expongan cómo hicieron su trabajo. Se concluirá consensando cuáles binas lo hicieron bien y cuáles no.

Actividades de cierre.

16. Resolverán la página 95 de su libro de texto de Matemáticas y la página correspondiente de su guía.

17. Cuando hayan terminado, intercambiarán sus libros para revisar grupalmente cada respuesta. Al final se preguntará a los alumnos que levanten la mano quienes hayan tenido todas las respuestas bien y se anotará en el pizarrón, después quiénes tuvieron una respuesta mal, y se anotará también, y así sucesivamente, para comprobar si comprendieron el contenido.

18. Se organizarán libremente (en equipos, de manera individual).

19. De tarea, realizarán el experimento propuesto de la página 97. Consistente en mezclar sustancias medidos en mililitros para que un globo se infle. ESTAS DOS ACTIVIDADES PERTENECEN A OTRO CONTENIDO. VER SI SE ABORDARÁN EN OTRA CLASE.

ES IMPORTANTE QUE TOMES CONCIENCIA DE QUE LOS NIÑOS DEBEN MANIPULAR OBJETOS PARA PODER ENTENDER COSAS TAN ABSTRACTAS COMO LO ES OPERAR CON NÚMERO FRACCIONARIOS. POR ESO ES NECESARIO QUE EL EXPERIMENTO DE LA PÁG. 97 LO HAGAN EN EL SALÓN, ELLO LES VA A PERMITIR OPERAR CON LOS MILILITROS. O EN TODO CASO, BUSCAR UNA ACTIVIDAD DISTINTA PROPUESTA POR TI.

Evaluación:

PONER LOS CRITERIOS CON LOS QUE COMPROBARÁS SI APRENDIERON O NO. POR EJEMPLO:

Expresión gráfica de dos fracciones con diferente denominador.

Comprensión del procedimiento algorítmico para comparar dos fracciones de distinto denominador.

ISAÍ:

TIENES QUE PENSAR EN LOS INTERESES Y CAPACIDADES DE TUS ALUMNOS, A FIN DE QUE NO SÓLO APRENDAN DE FORMA MECÁNICA LOS CONTENIDOS, SINO EN VERDAD PUEDAN HACER COSAS QUE LOS LLEVEN A COMPRENDERLOS Y REFLEXIONARLOS MEDIANTE ACTIVIDADES COMO REPARTIR, AGRUPAR, DISTRIBUIR, ETC.

ES DECIR, GRAN PARTE DE NUESTRA ACTIVIDAD DOCENTE SE COMPONE DE CREATIVIDAD. NO TIENE SENTIDO NUESTRO TRABAJO SI SÓLO PONEMOS A RESOLVER EL LIBRO A LOS ALUMNOS. TE PIDO POR FAVOR QUE HAGAS UN ESFUERZO POR RETOMAR LAS SUGERENCIAS DIDÁCTICAS DE LOS FICHEROS, INCLUSO LAS DE LOS LIBROS DEL MAESTRO, PERO SOBRE TODO, QUE TRATES DE HACER ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN PARA PONER EN CONTACTO A LOS ALUMNOS CON EL CONTENIDO

CON LOS RECURSOS QUE TENGO A LA MANO Y LO POCO QUE CONOZCO A TUS ALUMNOS, TE HICE LAS OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS AL PLAN DE CLASES DE

MATEMÁTICAS. TE PIDO QUE TRATES DE PONERLA EN PRÁCTICA Y QUE EN ESTA MISMA LÓGICA PLANEES LAS DEMÁS CLASES.

LOS DEMÁS PLANES DE CLASE LAS VAS A REPETIR (LOS ESPERO POR CORREO EN CUANTO LAS TENGAS), PERO LAS VAS REALIZAR SIGUIENDO LOS LINEAMIENTOS DIDÁCTICOS BÁSICOS QUE A CONTINUACIÓN INDICO:

1. EXPLICITAR, ADEMÁS DEL PROPÓSITO, EL CONTENIDO Y EL EJE O COMPONENTE QUE SE TRABAJARÁ. ESTO NOS SIRVE PARA TENER CONCIENCIA DE LO QUE VAN A APRENDER LOS NIÑOS, RELACIONADOLO CON LA LÓGICA DISCIPLINARIA EN LA QUE ESTAMOS. EL CONTENIDO, EL EJE, LOS PROPÓSITOS, LAS ACTIVIDADES Y LA EVALUACIÓN TIENEN QUE SEGUIR UNA MISMA LÓGICA.

2. QUE TODAS LOS PLANES DE CLASES TENGAN:

- ACTIVIDADES DE APERTURA (CONSIDERANDO LA RECUPERACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LA EXPLICITACIÓN DE LOS PROPÓSITOS);

- ACTIVIDADES DE DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS, EXPRESANDO UNA LÓGICA DISCIPLINARIA Y PSICOLÓGICA, O SEA QUE EL CONTENIDO SE PRESENTE DE TAL MODO QUE PUEDA SER ACCESIBLE A LAS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES COGNITIVAS DE LOS ALUMNOS.

- ACTIVIDADES DE CIERRE, O SEA EJERCICIOS AUTÓNOMOS (PONER EN CONTACTO AL ALUMNO CON EL CONTENIDO), EXPLICITANDO LA FORMA EN CÓMO VAS A EVALUAR ESTOS APRENDIZAJES. UNA FORMA ES QUE LOS NIÑOS CONTESTEN EL LIBRO, PERO TAMBIÉN PUEDEN HACER OTRAS ACTIVIDADES COMO UN JUEGO. LO IMPORTANTE ES QUE TE DES CUENTA EN QUÉ MEDIDA APRENDIERON O SI SERÁ NECESARIO RETROALIMENTAR QUÉ ASPECTOS DEL TEMA.

3. TODAS LAS ACTIVIDADES DEL PLAN DE CLASE DEBEN ESTAR SUFICIENTEMENTE DESCRITAS, DE TAL MODO QUE CUANDO YO O CUALQUIER PERSONA EXTERNA LO LEAN, SE PUEDA SABER EXACTAMENTE LA LÓGICA QUE ESTÁN PLANTEANDO PARA QUE LOS NIÑOS CONSTRIYAN EL APRENDIZAJE DEL CONTENIDO.

4. AGREGAR EL RUBRO DE "RECURSOS DIDÁCTICOS" Y POR SUPUESTO EXPLICITAR QUÉ UTILIZARÁS. ES NECESARIO QUE UTILICES MATERIAL DIDÁCTICO (CON LOS MATERIALES QUE LES DIERON EN EL CRENO), NO COMO UN REQUISITO, SINO COMO LA POSIBILIDAD PARA EL ACCESO DE LOS NIÑOS AL CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO.

5. EN LA EVALUACIÓN, PONER LOS CRITERIOS CON LOS CUÁLES TE DARÁS CUENTA SI LOS NIÑOS APRENDIERON O NO. ÉSTOS TIENEN QUE ESTAR APEGADOS AL CONTENIDO Y EL PROPÓSITO. POR EJEMPLO, SI TRABAJAS LA COMPRENSIÓN LECTORA, TU EVALUACIÓN IRÁ EN ESE SENTIDO "EXPRESIÓN DE OPINIONES SOBRE LA ANTICIPACIÓN Y PREDICCIÓN DEL TEXTO"

En este caso, la evaluación del plan de clase debió ayudar al practicante a comprender la lógica de construcción de los aprendizajes y la importancia de su intervención para lograrlo. Sin embargo, es imposible revisar a cada practicante la secuencia de cada plan de clase de todos los días. Por ello fue imprescindible generar la autonomía de su propia formación entre los practicantes a través de la autoevaluación, pues en este caso ellos debían ser responsables de su toma de decisiones y entender sus propias limitaciones y necesidades, porque

Para que la autoevaluación sea efectiva se requieren establecer objetivos, propósitos y criterios claros que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hacia dónde

avanzar y qué esperar de él en una situación determinada.
(CONDEMARÍN, 2003: 20)

En las sesiones colectivas de asesoría de la Especialidad en la Enseñanza del Español, revisamos con Yolanda Villaseñor el recurso de las rúbricas de evaluación, las cuales puse en práctica con los formándose³⁸. Yo elaboré una rúbrica de autoevaluación de las actividades del 7o. Semestre en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, y junto con los practicantes descubrimos que tener criterios claros para la evaluación de los desempeños concretos servía para regular nuestra acción docente y no sólo las acciones de los alumnos.

A partir de esta experiencia, utilizamos las rúbricas en otras actividades, y cada practicante las retomó de distinta forma. El practicante que redactó la anterior planeación didáctica junto con otro compañero, elaboraron una “Rúbrica para valorar el diseño y desarrollo de las secuencias formativas”, que a continuación se presenta.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN FORMATIVA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS³⁹

CRITERIOS	BUENO	REGULAR	INSUFICIENTE
Coherencia entre propósitos y contenidos	Los propósitos se corresponden totalmente con los contenidos.	Los propósitos se corresponden medianamente con los contenidos.	Los propósitos no se corresponden con los contenidos.
Estructura de los propósitos	Los propósitos expresan claramente el nivel de aprendizajes a alcanzar en la sesión.	Los propósitos son un tanto confusos en el nivel de aprendizajes a alcanzar en la sesión.	Los propósitos no son claros.
Organización del	El plan expresa el tiempo	El tiempo destinado a	No considera el

³⁸ Como apoyo a nuestra formación, la asesora Dra. Yolanda Villaseñor nos propuso realizar un Seminario en el que discutimos la obra de DIAZ BARRIGA (2006). Fue revelador para los asistentes la pertinencia de la “evaluación auténtica” a través de rúbricas, por lo cual varios compañeros las pusimos en práctica, con resultados muy positivos.

³⁹ Esta “Rúbrica de evaluación de la Planificación de la secuencia didáctica” es producto de la propuesta que yo hice con mi grupo, y fue reconstruida a partir de las aportaciones de los practicantes del Seminario de Análisis de Trabajo Docente, especialmente de Cristóbal Aguilar e Isaí Canseco.

tiempo	destinado a la sesión y éste es acorde a las actividades planteadas.	la sesión es probablemente insuficiente para la cantidad de actividades propuestas.	tiempo.
Organización del grupo	En el plan se expresan variadas formas de organización : individual, en equipos, grupal.	El plan sólo expresa la forma grupal de organización en todas las actividades de la sesión.	No se expresa la forma de organización grupal.
Criterios de evaluación	Se explicitan claramente los criterios y los instrumentos de evaluación, y están acorde con los propósitos.	Se explicitan sólo los criterios de evaluación acordes con los propósitos.	Los criterios de evaluación no son acordes al propósito.
INICIO Evaluación diagnóstica	Al inicio de la clase se expresa claramente un instrumento, actividad u otra forma novedosa para indagar qué saben los alumnos del contenido; además se explicita cómo servirá para la toma de decisiones a partir de sus resultados.	Se plantea una plática a través de preguntas simples sobre las experiencias de los niños y el contacto que han tenido con el contenido, pero no las recupera para orientar la sesión.	No se plantea un diagnóstico inicial para el comienzo de la clase.
INICIO Presentación del tema	Se introduce a los alumnos al tema y los propósitos de aprendizaje con expresiones que despierten su interés y curiosidad, estimulándolos a crear expectativas positivas hacia los contenidos y actividades.	Se propone presentar a los alumnos los propósitos y/o contenidos, pero no se explicita una idea clara y precisa de cómo crear expectativas positivas respecto a su aprendizaje.	No se propone la presentación de propósitos y/o contenidos.
DESARROLLO Congruencia con el enfoque de enseñanza	Las actividades planteadas para el desarrollo del contenido son congruentes con el enfoque de enseñanza, favorecen el logro de los propósitos, y son interesantes y altamente significativas para los estudiantes.	Las actividades para el desarrollo del contenido son congruentes con el enfoque de enseñanza y favorecen el logro de los propósitos, pero parecen no resultar interesantes ni significativas para los estudiantes.	Las actividades propuestas para el desarrollo del contenido no son congruentes con los enfoques de enseñanza.
	La planeación expresa el	La planeación no	La planeación no

DESARROLLO Construcción de la estrategia	proceso de la estrategia a seguir para el logro de los aprendizajes, plantea suficientes y diversas actividades para que el contenido sea comprendido por los estudiantes.	expresa detalladamente la estrategia a seguir para el logro de los aprendizajes, pero se infiere que plantea suficientes y diversas actividades para que el contenido sea comprendido por los estudiantes.	expresa la estrategia a seguir para el logro de los aprendizajes, ni plantea suficientes y diversas actividades para que el contenido sea comprendido por los estudiantes.
DESARROLLO Mecanismos de regulación y autorregulación	El plan propone la coevaluación y la autoevaluación de las actividades para analizar y comprender los errores, detectar los obstáculos y fomentar la capacidad de autonomía; a su vez expresa diversos niveles de ayuda.	El plan propone actividades dirigidas para gestionar los errores, detectar los obstáculos y fomentar la capacidad de autonomía de los estudiantes, para lo cual se explicitan diversos niveles de ayuda.	El plan no explicita actividades para gestionar los errores, detectar los obstáculos y fomentar la capacidad de autonomía de los estudiantes.
	El plan prevé actividades variadas respecto a la interacción autónoma del alumno con el contenido. Los ejercicios autónomos que se proponen son originales, atractivos y significativos para los estudiantes.	El plan prevé actividades respecto a la interacción autónoma del alumno con el contenido pero estos corresponden únicamente a los propuestos por los libros de texto.	El plan no prevé actividades para la interacción autónoma del alumno con el contenido.
	La revisión de los ejercicios se propone de tal forma que propicia que los niños reestructuren su aprendizaje mediante la reflexión en actividades de coevaluación y autoevaluación.	La revisión de los ejercicios que se propone permite la reestructuración del aprendizaje, pero se hace únicamente con la dirección del docente.	No se considera en el plan la forma en que se revisarán los ejercicios.
CIERRE Síntesis y	Se expresan actividades de síntesis que recapitulan lo aprendido en la clase, propiciando que los alumnos sean conscientes de sus logros individuales y grupales, y relacionen lo	Se explicitan las actividades de síntesis recapitulando lo aprendido en la clase pero no se expresan claramente la forma en que se realizará.	No se explicitan actividades de recapitulación y síntesis.

estructuración	aprendido con su funcionalidad y uso dentro y fuera de la escuela.		
	Los recursos para la evaluación sumativa que se proponen son variados y permiten sintetizar el logro del aprendizaje de los alumnos; además las actividades autónomas extraclase que se proponen fomentan la reestructuración del conocimiento.	Los recursos para la evaluación sumativa que se proponen no explicitan la forma en la que se sintetiza el logro de los aprendizajes; las actividades autónomas extraclase solo buscan fijar el aprendizaje.	No propone recursos o instrumentos para la evaluación sumativa ni actividades extraclase.

Este instrumento jugó un importante papel en la autoevaluación de la planeación de las actividades didácticas, como lo expresa este mismo practicante:

La rúbrica la utilicé en la fase preactiva de la secuencia formativa, es decir, cuando diseñaba la planeación. Al escribir en el papel o al capturar en la computadora, cotejaba con la rúbrica si las actividades que pensaba desarrollar cumplían o no con los aspectos necesarios para que pusieran al alumno en 'situación de aprender'. (CANSECO, 2009: 17)

De este modo, la planificación de las situaciones comunicativas para los diferentes grupos a cargo de los practicantes, podía evidenciar la orientación constructivista y la congruencia con el enfoque comunicativo y funcional del Español, y sobre todo, ayudó a los practicantes a reflexionar sobre el uso de los material de apoyo, pues se dieron cuenta que las sugerencias didácticas tienen que cobrar coherencia en torno a las características de su grupo.

Esta rúbrica para evaluar la planeación, desarrollo y evaluación formativa en el diseño de secuencias didácticas fue de gran utilidad porque nos permitió realizar el mismo planteamiento que hacemos entre los practicantes y sus alumnos: dar oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre sus propias acciones, valorarlas y discutir las con otros compañeros así como grupalmente y con el docente titular. De este modo estamos haciendo realidad la idea de que si bien cada individuo es

constructor y responsable de su propio aprendizaje, éste sólo se logra en procesos colaborativos y de mediación, compartiendo ideas con los demás.

Por otra parte, para evaluar el desarrollo de la planeación didáctica en las actividades de enseñanza con el grupo, la forma de evaluación que yo implementé fue la observación directa y su registro. Al acudir a sus aulas elaboré los registros de observación correspondientes, ayudada con recursos como las fotografías y el video. Al término de las clases, le mostraba el registro escrito al practicante observado y conversábamos acerca de las fortalezas y dificultades que había observado. Ellos argumentaban el porqué de su actuación y finalmente acordábamos, a partir de mis sugerencias y las de sus compañeros, acciones concretas para mejorar su práctica.

Los *criterios de evaluación* usados para elaborar los registros de observación fueron desarrollados en la misma lógica que las orientaciones para la planeación didáctica, los cuales pueden resumirse en los siguientes aspectos.

PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y ENFOQUE DE LAS ASIGNATURAS.

- Congruencia entre la organización de la secuencia de actividades y la lógica socioconstructivista del aprendizaje.
- Los contenidos se presentan a través de situaciones didácticas significativas para el alumnado y potencialmente motivadoras

LA METODOLOGÍA QUE PRIORIZA

- Predominan los métodos expositivos centrados en el profesor (por ejemplo: explicación, ejercicios, preguntas) o predominan los métodos *interactivos* que priorizan la actividad centrada en el alumnado y parten de su lógica (como por ejemplo: proyectos, casos, investigación, comprobación de hipótesis, resolución de problemas, simulación...)

LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES Y SUS MOMENTOS

- **Fase inicial.** Incluye actividades orientadas a explorar y compartir con el grupo qué conocimientos tienen, sus ideas previas, y también actividades para motivarlos, crearles expectativas, detectar dificultades y presentar la tarea para que empiecen a representársela:

- Actividades de evaluación inicial
- Actividades de comunicación-planteamiento de objetivos o propósitos de aprendizaje.

- **Fase de desarrollo.** Incluye actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación

orientadas a procesar nueva información y enriquecer y reelaborar los planteamientos iniciales:

- Actividades de desarrollo e introducción de nuevos contenidos (conceptos, habilidades y actitudes).
- Actividades de autoevaluación o de evaluación mutua y actividades de autogestión de errores y de planificación de las tareas.

- **Fase de cierre.** Incluye actividades para la sistematización y la síntesis:

Actividades de recapitulación, sistematización y estructuración de lo aprendido.

- Actividades de evaluación sumativa.
- Actividades de aplicación.

LA GESTIÓN SOCIAL DEL AULA.

Organización de las tareas

- Establecer y negociar el contexto de trabajo y las reglas de funcionamiento en el aula.
- Presentar la tarea y establecer conjuntamente los procesos que se proponen.
- Planificar el trabajo individual y el trabajo en equipo.
- Diversificar las tareas en el aula de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Organización del alumnado

- Tipo de trabajo que predomina: individual, en parejas, en equipos; alternan el trabajo individual, en pequeños grupos o con todo el grupo.

Organización del espacio en el aula

- El espacio se usa siempre de la misma manera o cambia según las actividades que se realizan.
- Se prevén modificaciones en la distribución del espacio.
- Se prevén espacios con usos diferenciados: espacio para exponer trabajos de alumnos, espacio de biblioteca o de archivo de material de clase, espacio con materiales e información de las asignaturas (rincones de lectura u otros).

Uso del tiempo en el aula

- Tiempo que es dedicado a la exposición del docente y tiempo dedicado al trabajo del alumno.
- Cómo se establece la duración que tendrá la tarea.
- Cómo resuelve la diferencia en los ritmos de trabajo de los alumnos.

Estos criterios de evaluación del trabajo docente fueron registrados durante varias visitas a las aulas con cada practicante, pues resultaría demasiado laborioso y consumiría tiempo excesivo al abordarlos todos en un solo registro. El siguiente es un ejemplo del registro que elaboré de una clase observada y las opiniones, preguntas o sugerencias que tuve en ese momento para la practicante.

ESCUELA PRIMARIA "INDEPENDENCIA"
 PRACTICANTE: María Soledad Flores Mireles.
 FECHA: 23 de octubre de 2008

GRUPO: 5º "B"

HORA: 11:20- 12:25 am

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	COMENTARIOS
<p>La practicante indica a los niños que van a iniciar con la asignatura de educación cívica y ética. Ella pregunta a los niños "¿Recuerdan qué vimos la clase pasada?" Los niños responden: "Sí, lo de las leyes".</p> <p>La Practicante les dice que el día de hoy va a ser una clase "de repaso" de lo que ya han visto. Ella tiene en sus manos un libro que los niños han comprado (guía didáctica comercial) y va preguntándoles algunos aspectos que ella considera importantes; ella escucha atentamente la respuesta de cada uno y de vez en cuando escribe en el pizarrón lo que considera importante. Los niños están muy inquietos, se escucha un murmullo constante, la practicante interrumpe constantemente su explicación para callar a los niños intentando convencerlos de que guarden silencio.</p> <p>Respecto a las leyes, ella pregunta por qué deben cumplirse, y los niños comienzan a decir sus experiencias, por ejemplo, un niño dice que "a tal persona lo estafaron así...", y poco a poco todos levantan la mano para participar. La practicante le da la palabra a veces a quienes no levantaron la mano, quizá en un afán por que esos niños pongan atención. La practicante les da la palabra a varios niños, pero se nota que algunos inventan casos cada vez más exagerados de tragedias cotidianas, al parecer porque quieren participar. La practicante los escucha y los demás niños también; ella se esfuerza por darle sentido a los comentarios de los niños en relación con lo que dice el libro, y los niños se animan más a participar. La maestra titular del grupo estaba sentada en un extremo del salón, pero llega el supervisor y sale a atenderlo.</p> <p>Cuando han participado más de la mitad del grupo, la practicante pide que saquen su tarea. Se trata de un ejercicio de complementación en el que debían resolver una sopa de letras y esas palabras colocarlas en unos enunciados</p>	<p>En general, la actividad es poco significativa para los niños, la lectura no relaciona la información con lo que los niños saben y la practicante tampoco lo vincula. No usa otro material de apoyo, y esto hace muy difícil que los niños estén atentos. SUGERENCIA: Procurar que estos temas se trabajen elaborando productos finales que puedan servir para sintetizar y recapitular los aprendizajes</p> <p>La practicante invierte mucho tiempo en callar a los niños, sin embargo ella no se altera, y quizá por eso los niños solo se calman por breves periodos. SUGERENCIA: tratar de negociar el comportamiento del grupo mediante un reglamento conjunto donde resuelvan: ¿en qué momento se puede hablar y cuándo no?</p> <p>Una gran ventaja del estilo de la practicante es que ella quiere escuchar a los niños del grupo y también quiere que hablen los que no levantan la mano, pero debe ser consciente de no caer en esto como forma de control para sancionar a quienes "no ponen atención" (ver a VAN MANEM, Max. El tacto en la enseñanza)</p> <p>La practicante me ha comunicado que es exigencia de la maestra tutora de que los</p>

<p>incompletos, con base en una lectura previa. La practicante pide que intercambien sus libros para revisar la tarea, y por turnos comienzan a leer los enunciados. Los niños se encuentran en un problema ya que varias palabras pueden ir en un solo enunciado y su sentido no cambia, además, los niños insisten en que no se puede repetir una palabra en varios enunciados porque así dice el libro, pero la practicante les repite en varias ocasiones de que no importaba que se repitieran las palabras, si al final el sentido del enunciado era el mismo. Esto se convirtió en una discusión porque los niños insistían que “así dice el libro” y la practicante insistía en que no importaba lo que dijera el libro, porque al final el sentido del enunciado era correcto. Al final los niños califican el libro como lo dice la practicante, pero no aceptaron totalmente los argumentos y no quedan convencidos de que no se haga lo que dice el libro.</p>	<p>contenidos se aborden de la manera en que ahora lo hizo. que se guarde el orden. Sin embargo, los dos estilos derivan en una contradicción porque la practicante quiere dar confianza a los alumnos para expresarse de manera divertida y al mismo tiempo quiere guardar el “orden”.</p> <p>Los niños no pueden creer que no se haga lo que dice el libro. Me parece que la practicante tiene el gran reto de “flexibilizar” el pensamiento de los niños en este sentido.</p>
<p>Después de conversar con la practicante, ella afirma que la maestra tutora le insiste en que “dé clases” con este libro de educación cívica “porque los papás ya lo compraron y lo tienen qué contestar”. La practicante no está de acuerdo y le gustaría hacer otras actividades pero aún no se atreve; la maestra es inflexible en cuanto a los usos de los libros de texto, pues considera que “tienen qué contestarlos porque de ello depende el éxito de los alumnos en el examen”.</p>	

Como puede observarse en este breve registro de observación, no todos los criterios de evaluación del trabajo docente son abordados, pero se puede apreciar que, respecto a la perspectiva de enseñanza y aprendizaje, no existe una congruencia entre las actividades de enseñanza y la lógica con la que los alumnos aprenden, lo cual se observa en mayor conflicto dadas las exigencias de la maestra tutora para realizar la clase como ella lo desea e impone. Quizá por eso se observa que la metodología didáctica está centrada en la docente, pues la practicante es quien tiene el control de lo que se expone y se pregunta; el papel de los niños consiste en responder lo que la docente pregunta. Asimismo la organización social para la realización de las actividades se hace totalmente de manera individual y en gran grupo, sin ofrecer posibilidad de aprender mediante la colaboración entre los compañeros.

El registro de observación también evalúa las actividades de gestión social del aula al presentar cómo la practicante establece el contexto de trabajo, lo cual resulta problemático por la ausencia de reglas negociadas para realizar las distintas tareas. Y un último aspecto que se podría mencionar es cómo la practicante hace un esfuerzo (con poco éxito) para cambiar los esquemas de pensamiento respecto al uso del conocimiento (comprender o cumplir con lo que dice el libro).

Estos comentarios fueron compartidos con la practicante pero también fueron discutidos en forma grupal en el Seminario de Análisis, de tal modo que la experiencia de cada uno fuera útil para todos, por lo cual la evaluación fue una actividad auténticamente formativa para mejorar la planeación, y desarrollo, así como práctica docente global de cada practicante. De este modo, la evaluación se convirtió en una parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje también de los *formándose*.

En este sentido, por la naturaleza de nuestra labor, existen prejuicios que suponen que el profesor lo sabe todo, y por ello hay resistencias a hablar abiertamente de las dificultades y retos que enfrentamos en nuestro trabajo. Sin embargo, estas resistencias fueron trabajadas y resueltas durante este ciclo escolar conjuntamente con los maestros tutores de los practicantes. Los tutores (los profesores titulares del grupo del practicante), muchas veces se resistieron a evaluar el trabajo de los practicantes por temor a que “se les fuera a calificar con malas notas”, pero se les convenció de que sus comentarios no eran para “calificar”, sino para apoyar el proceso formativo de los futuros maestros.

Por ello, como parte de las asesorías organizamos con los directores de las escuelas reuniones entre tutores y practicantes con el fin de que escucharan cómo valorábamos entre todos el trabajo docente de cada practicante. Los resultados fueron muy favorables porque había aspectos que de manera individual no los habíamos notado, y en cambio, al ponerlo en la reunión colectiva fueron expresándose ideas e incluso quejas que de otro modo no se habrían dicho. Por

ejemplo, en la reunión del día 30 de octubre de 2008 (al inicio del ciclo escolar) tuvimos una reunión en la Escuela Primaria “Independencia” entre tutores, practicantes y el director.

En los registros de la reunión anoté que la maestra Adriana de 1° “B” de la Esc. Prim. “independencia”, expresó: *“Alberto ha aprendido a analizar qué actividad no funciona, cómo planear, qué material traer... a veces las actividades no las realiza conforme a la planeación, por eso me he quedado con él hasta las tres de la tarde durante varios días para ayudarlo a preparar la clase del otro día. Sin embargo, aún no puede hacer correlación de contenidos. Nuestro grupo es difícil, los niños tienen problemas... le ha costado mucho trabajo porque es estresante, hasta se enfermó, pero está aprendiendo y yo también estoy aprendiendo de esta experiencia... lo importante es no hacer un trabajo mediocre...”*

Con los comentarios que realizó la maestra titular, los demás maestros tutores pudieron valorar su esfuerzo por ayudar al practicante, y los practicantes pudieron valorar la disposición de su compañero para escuchar a la maestra tutora, por lo que en adelante pude percibir que los maestro tutores dedicaban más tiempo a conversar después de clases con los practicantes sobre las actividades para los siguientes días. En este caso, la evaluación de la práctica en colectivo sirvió para cambiar la actitud y hacer esfuerzos por mejorar la formación y la práctica docente de los normalistas.

En suma, puedo decir que la asesoría entendida como un acompañamiento para orientar el aprendizaje de la profesión ha sido un permanente proceso de reflexión, acción e indagación teórica, metodológica y didáctica acerca de los lo que es y debe ser la acción docente. La evaluación constante tanto de los aprendizajes de los niños como del trabajo docente ha significado para los practicantes, una herramienta fundamental para re-pensar la trascendencia de nuestra profesión en la vida de nuestros alumnos y en nuestro proceso de formación continua.

CONCLUSIONES

Este trabajo, volcado sobre la revisión de mi propia práctica de asesoría, ha sido un ejercicio formativo de reflexión, indagación y acción, es decir, un ejercicio de concreción entre la teoría y la práctica. En esta revisión he podido percatarme de las grandes limitaciones que tengo como asesora, pero también me he dado cuenta de grandes logros en el desarrollo de mi profesión, tanto en la comprensión de la enseñanza del español, como en mi intervención pedagógica general, especialmente a través del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

La elaboración de este documento fue larga y sinuosa, pues la vi como una oportunidad para abordar y hacer explícitos múltiples aspectos a veces inadvertidos de mi formación y práctica docente. Finalmente, he delimitado los alcances de este trabajo para dar cuenta de la experiencia formativa que fue haber cursado la *Especialización en la Enseñanza del Español en la Educación Básica*; sin embargo he de agradecer que la elaboración de este documento haya sido el pretexto para escribir sobre mi profesión.

A lo largo de este documento quise demostrar la hipótesis que he asumido como orientadora de mi acción docente: que *la asesoría ofrecida a los estudiantes de 7º y 8º semestres de la Licenciatura en educación Primaria, impactó de manera significativa en su formación docente porque construyeron herramientas metodológicas, didácticas y disciplinarias que les permitieron ayudar a sus alumnos de la escuela primaria a construir aprendizajes significativos sobre la lengua oral y escrita.*

Las herramientas metodológicas que los practicantes construyeron mediante mi asesoría fue un proceso de reflexión de la propia práctica; ellos fueron conscientes de que la profesión docente siempre es inacabada y cambiante día con día, pero que podemos actuar asertivamente si nos sometemos a un proceso cíclico de

acción-reflexión-confrontación-reconstrucción; así, la investigación-acción nos ofrece una forma de identificar las problemáticas de nuestra labor y darles soluciones, que aunque inacabadas, son consistentes y las podemos llevar a cabo con cierta certeza.

En este proceso de reflexión en torno a la asesoría dentro de la práctica propia fue fundamental el diálogo entre diversas instancias: tanto en las sesiones del Seminario de Análisis del Trabajo Docente con los practicantes del grupo, como durante las sesiones colectivas con los maestros tutores y directores de las escuelas primarias. En este diálogo todos tuvimos oportunidad de reflexionar: tanto quien recibe las críticas y observaciones, como quien las ofrece porque cada quien ve reflejada su propia acción.

Las herramientas didácticas construidas por los practicantes, respondieron a la posición epistemológica asumida en la asesoría respecto a las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje. El aprendizaje es un proceso de reconstrucción continua de los conocimientos; la enseñanza es ayudar a aprender a los estudiantes. Desde una perspectiva socioconstructivista la enseñanza consiste en organizar situaciones para orientar el aprendizaje y propiciar las condiciones idóneas para que los estudiantes tanto en colectivo como de manera individual tengan la oportunidad de asumir, estructurar y reorganizar sus aprendizajes.

Mediante la asesoría, los practicantes comprendieron que la enseñanza debe ayudar a los aprendices a identificar sus limitaciones y a buscar las respuestas, por lo cual nuestro papel como docentes es proponer retos a los alumnos que les permitan reflexionar sobre su propio aprendizaje y orientarlos hacia cierta autonomía para aprender en situaciones nuevas ya sin la mediación del maestro.

Las herramientas disciplinarias de las que se apropiaron los practicantes se relacionan con el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza del español. Ellos lograron concebir la alfabetización como el aprendizaje del lenguaje hablado

y escrito como práctica de uso social, es decir, para comunicarse de manera real y efectiva en distintas situaciones académicas y sociales. Por eso asumieron que su tarea es ofrecer el acceso a la cultura escrita, a través de la organización de situaciones comunicativas que inviten a los alumnos a participar en ellas y a reflexionar sobre tales situaciones de uso de la lengua tanto oral como escrita.

En este sentido, la asesoría contribuyó a acercar a los practicantes al estudio de las investigaciones recientes sobre didáctica de la lengua, así como a ponerlas en práctica. De tal manera que los practicantes pudieron reconocer la importancia de la expresión oral para el desarrollo de las habilidades de hablar y escuchar; también se acercaron al uso y función de la biblioteca escolar y al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Asimismo pudieron concebir la escritura como un proceso amplio y complejo que conlleva la planeación, redacción y revisión del escrito, antes de obtener una producción final.

En este documento también se expuso cómo los estudiantes intentaron acercarse al trabajo por proyectos. Se trató del desarrollo paulatino de una propuesta que fue surgiendo casi sola en la medida en la que poníamos en práctica los enfoques de enseñanza y los elementos sobre didáctica de la lengua. A partir de nuestra experiencia, el trabajo por proyectos se ha convertido en la propuesta principal con la que actualmente oriento la asesoría a los estudiantes normalistas.

A partir de las asesorías que recibí en los seminarios de la *Especialización en la enseñanza del Español en educación básica*, y con la colaboración de mis compañeros, pude apreciar el valor de la evaluación en los procesos de enseñanza. Desde esa perspectiva pudimos construir instrumentos fundamentales y variados para la sistematización de los aprendizajes, tales como las rúbricas, que no sólo sirven para evaluar, sino también para propiciar que mediante ese instrumento, los practicantes y alumnos de educación primaria cuenten con criterios precisos a partir de los cuales orienten desde el principio las tareas a realizar, sea al leer-interrogar un texto o al producir un determinado género textual. De este modo buscamos que la evaluación se convirtiera en una actividad

relevante y rigurosa que contribuyera a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Estas concepciones pude incorporarlas a la asesoría con los practicantes, y ellos a su vez, las pusieron en práctica en las actividades didácticas con los niños de educación primaria. En esta experiencia me he percatado que en cualquier nivel de estudio, los participantes somos capaces de evaluar nuestros saberes y limitaciones, así como formular nuestro desafío si tenemos criterios precisos para todo ello. Así, tanto los practicantes como los alumnos de la escuela primaria tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre sus propias acciones, valorarlas y discutir las con otros compañeros y con el docente, y pudimos comprobar que, si bien cada individuo es constructor y responsable de su propio aprendizaje, éste sólo se logra en procesos colaborativos y de mediación, compartiendo ideas con los demás.

La enseñanza de la lengua desde una perspectiva socioconstructivista y desde un enfoque comunicativo, es fundamental en la formación de sujetos autónomos y reflexivos; pero resulta una paradoja que las limitaciones que haya para su aprendizaje sean las concepciones de los propios educadores. En esta experiencia pude percibir que la acción de los docentes se orienta por su idea de que “ser maestro” es sinónimo de “saber mucho” y tener “controlado” al grupo, donde el aprendizaje significa un cúmulo de información memorizada. Desafortunadamente, la mayoría de los docentes no ven a la escuela como un lugar para divertirse, donde el aprendizaje tenga un sentido para la vida, sino que la escuela se concibe como un sitio para “sufrir” el rigor de un “buen” maestro.

Romper con estas ideas (arraigadas también entre los practicantes) fue el reto más grande en esta experiencia. Solamente con la reflexión constante en un diálogo fraterno con los docentes tutores y con los mismos practicantes, pude ayudarles a realizar sus propuestas en una dirección más sensible a los intereses y saberes de sus alumnos, así como orientar formas de aprendizaje menos rígidas y más relevantes para los niños, en distintos grupos de la escuela primaria.

La experiencia de haber elaborado este documento me ha dejado la satisfacción del aprendizaje y la reflexión logrados a fuerza de hacer explícito y visible todo aquello que permanecía en la inercia de la práctica cotidiana. Sé que he avanzado en la mejora de mi profesión y sé que he contribuido significativamente a la formación de nuevos docentes; por ello agradezco enormemente haber tenido esta oportunidad de reflexionar sobre mi profesión en un ambiente compartido con otros docentes, tanto de educación básica como con otros formadores de docentes, cuyas opiniones y sugerencias son invaluable aportaciones a mi formación.

BIBLIOGRAFÍA

- AIRASIAN, Peter W. 2002. **La evaluación en el salón de clases**. Ed. SEP-Mac Graw Hill, Biblioteca para la actualización del maestro, México, 270 pp.
- CAMPS, Anna. 2006. "Introducción", en CAMPS, Anna (coord.). **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Investigaciones en didáctica de la lengua. Ed. Graó, Biblioteca de Textos No. 162, España. Pp. 7-21.
- CANSECO, Isaí. 2009. **La comprensión de la funcionalidad de la lengua a través de la producción y uso de portadores de textos**. Documento recepcional. Oaxaca, CRENO. 79 pp.
- COLL, C., et al. 2005. **El constructivismo en el aula**. Ed. Graó, Biblioteca de Textos No. 111, España. 183 Pp.
- COLOMER, Teresa. 1997. "Enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora", en UPN. **Perspectivas actuales sobre Didáctica de la Lengua I**, Programa y antología, I semestre. Especialización en la enseñanza del español en educación básica. Versión electrónica. Pp. 118-132.
- CONDEMARIN, Mabel y Alejandra Medina. 2006. **Evaluación auténtica de los aprendizajes**. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación, Edit. Andrés Bello: Chile. 265 pp.
- COOPER, David. 1999. **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid. 3a edición. 441 pp.
- CRUZ PEREZ, Karina B. 2009. **Desarrollo de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado**. Documento recepcional. Oaxaca, CRENO. 98 pp.
- DE LA GARZA L., Yolanda. 2007. "La escritura en las aulas: ¿qué y para qué se escribía en clases?", en UPN **Perspectivas actuales de Didáctica de la Lengua I**. Programa y antología, I semestre. Especialización en la enseñanza del español en educación básica. Versión electrónica. Pp. 168-194
- DE LA GARZA L., Yolanda. 2008. "La enseñanza de la escritura: referentes teóricos", en UPN **Perspectivas actuales de Didáctica de la Lengua I**. Programa y antología, I semestre. Especialización en la enseñanza del español en educación básica. UPN-Ajusco. Versión electrónica. Pp. 149-167
- DE LA GARZA L., Yolanda. 2009. **Escritura y Evaluación en un contexto bilingüe**, ed. Universidad Pedagógica Nacional: México. 384 pp.
- DE LA GARZA, Yolanda. 2001. "La organización del trabajo escolar por proyectos: La elaboración de una revista escolar", en UPN. **Diplomado. La enseñanza del**

- Español en la escuela primaria. Módulo IV.** Material del participante, ed. SEP, SNTE, UPN, México.
- DELVAL, Juan (1997), **Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela**, ed. Paidós. México.
- DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida. 2002. "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato", en **Perfiles Educativos**, año/vol. XXIV, número 97-98, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Pp. 6-25.
- DIAZ BARRIGA, Frida. 2006. **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**. Ed. McGraw Hill. México. 171 pp.
- ESCUADERO, Juan M. [coord.] (1997), "La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica", en SEP, (2000). **Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II**. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación Primaria Séptimo y Octavo semestres, Ed. SEP: México, pp. 85-94.
- FENSTERMACHER, Gary D. (1997), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en SEP, (2000). **Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II**. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación Primaria Séptimo y Octavo semestres, Ed. SEP: México, pp. 62-72.
- FREEBODY AND LUKE.1990. "The Four Roles/Resources of the Read" en **My Read-Strategies for teaching reading in the middle years**. Adaptado y traducido de MAKHLOUF AKL, César. UPN. La enseñanza de la lectura, Material de estudio, 3er semestre Especialización en la enseñanza del español en educación básica. Archivo electrónico.
- GINÉ A. y A. PARCERISA (coords.) (2003), **Planificación y análisis de la práctica educativa**, ed. Graó: España, Col. Biblioteca de aula No. 181. Serie Diseño y Desarrollo Curricular. 143 pp.
- JOLIBERT, Josette (coord.) 2004. **Formar niños lectores de textos**. Ciclo II: 5-8 años de edad, ed. Dolmen-Océano, España. Trad. Viviana Galmes Franco y Alejandra Medina Moreno, del francés. 258 pp.
- JOLIBERT, Josette y Jeanette Jacob (coord.). 2003. **Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula**, ed. Magisterio, Chile. 279 pp.
- JOLIBERT, Josette, 2002. "Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada", en **Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento**. Ed. Graó: España, Col. Claves para la innovación educativa. pp. 79-95.
- JOLIBERT, Josette, et al. 2004. **Transformar la formación docente inicial**. Propuesta en didáctica de lengua materna, ed. Magisterio, Colombia. Col. Redes. 258 pp.

- KALMAN, Judith, 2003. . “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, Vol. VIII, número 17, ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Págs. 37-66.
- KAUFMAN, A.M. y M.E. Rodríguez (2003), **La escuela y los textos**, ed. SEP/Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara: México, Col. Biblioteca para la actualización del Maestro, 208 pp.
- LERNER, Delia. 2001. **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. Ed. SEP, México. Col. Biblioteca para la actualización del maestro. 197 pp.
- LOPEZ VELASCO, Beatriz L. 2009. **Estrategias para superar las dificultades de comprensión lectora desde una perspectiva constructivista en alumnos de primer grado**. Documento recepcional. Oaxaca, CRENO. 74 pp.
- MAKHLOUF, César. 2003. “Concepciones actuales que fundamentan la didáctica de la lengua”, en UPN **Perspectivas actuales de Didáctica de la Lengua I**. Programa y antología, I semestre. Especialización en la enseñanza del español en educación básica. Versión electrónica.
- MONEREO, Carles [coord.] (1998), **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**, España, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista),
- ORTEGA, R. Et al. 1995 “Constructivismo y práctica educativa escolar”. Primera parte, en **Cero en Conducta**. Publicación bimestral de Educación y Cambio AC, México; Año 10, No. 40-41; mayo agosto de 1995; pp. 77-92.
- PORLÁN, R. y MARTIN, José Martín (1996). **El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula**. ed. Diada, Sevilla Col. Investigación y enseñanza. Serie Práctica No. 6, 3a edición. 71 pp.
- SAINT-ONGE, Michel. (2000). **Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?** ed. SEP/FCE/Ediciones mensajero, México, Col. Biblioteca para la actualización del Maestro, trad. Enrique Hurtado, del francés, 184 pp.
- SEP 1993. **Plan y programas de estudio 1993**. Educación Básica Primaria. ed. SEP: México. 156 pp.
- SEP, 1999. Español y su enseñanza I y II. **Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres**. Licenciatura en Educación Primaria, 1997, ed. SEP: México. 64 pp.
- SEP, 2002a. **Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres**. Licenciatura en Educación Primaria, 1997, ed. SEP: México. 64 pp.
- SEP, 2002b. **Seminario de análisis del trabajo docente I y II**. Licenciatura en Educación Primaria, 1997, Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. 7º y 8º semestres, ed. SEP: México. 60 pp.

- SEP, 2004. **Español y su enseñanza I y II**. Programas y materiales de apoyo para el estudio 2º y 3º semestres. Licenciatura en Educación Primaria, 1997, ed. SEP: México. 191 pp.
- SEP. 1984. **Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria**, ed. SEP: México.
- SEP. 1992. **Guía para el maestro. Educación Primaria**. ed. SEP. Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, y de Actualización del Maestro. México
- SEP. 2000a. **Español. Cuarto grado. Actividades**, ed. SEP: México. 240 pp.
- SEP. 2000b. **Libro para el maestro. Español. Cuarto grado**, ed. SEP: México. 216 pp.
- SEP. 2000c. **Programa de estudio de Español. Educación primaria**. Ed SEP. México
- SEP. 2002. **Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria**, Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997. ed. SEP: México, P. 7
- SEP. 2009. **Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación Básica Primaria**. Ed. SEP, México, 299 pp.
- SHAGOURY HUBBARD, R. Y Brenda Milller. (2000), **El arte de la indagación en el aula, Manual para docentes-investigadores**, ed. Gedisa: España, Trad. Hugo C. Luna, del inglés, Col. Biblioteca de Educación No. 7, 287 pp.
- TORRES, Rosa María (1998), **Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**, Ed. SEP, México,(Biblioteca del normalista), 190 pp.
- VÁSQUEZ GONZÁLEZ, Rafael. 2009 **Creación de situaciones comunicativas para facilitar la producción de texto**. Documento recepcional. Oaxaca, CRENO. 93 pp.
- VILLASEÑOR, Yolanda. 2007. "Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua", en UPN **Perspectivas actuales de Didáctica de la Lengua I**. Programa y antología, I semestre. Especialización en la enseñanza del español en educación básica. Versión electrónica.. Pp. 15-23
- VYGOTSKY, Lev S. 1938. **Pensamiento y lenguaje**. Ed. Quinto Sol, Prol. y Tr. José Itzigsohn, México, 10ª reimpresión.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (1998), "La práctica educativa. Unidades de análisis", en **La práctica educativa. Cómo enseñar**, 4ª ed., Barcelona, Graó (Serie pedagogía, 120),

ANEXOS

**ANEXO 1. Síntesis del Programa de Estudios, 2° Semestre, Licenciatura en Educación Primaria /
ASIGNATURA: Español y su Enseñanza I**

PROPÓSITOS GRALES.	BLOQUES / TEMAS	METODOLOGÍA DE	EVALUACIÓN
<p>• 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.</p> <p>• 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.</p> <p>• 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 la evolución de ese proceso.</p> <p>• 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, la escuela o el hogar.</p>	<p>Bloque I. Los usos sociales y escolares de la lengua</p> <p>1. La lengua oral y escrita en la vida cotidiana⁴⁰. Funciones sociales de la lengua oral y escrita. La evolución de la lengua y su relación con los contextos sociales. La alfabetización como proceso permanente. La familia, los medios de comunicación y la escuela como ambientes alfabetizadores.</p> <p>2. El desarrollo de las competencias comunicativas, propósito fundamental de la educación primaria. La función de la escuela y del maestro en el desarrollo de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Las experiencias previas de los niños, punto de partida para favorecer su progreso en el dominio de la lengua. La lengua como medio de aprendizaje.</p> <p>3. La enseñanza del español en la escuela primaria. Las relaciones cotidianas en el aula y en la escuela como medio para el desarrollo de las competencias comunicativas. La organización de los contenidos de Español, su expresión en los libros de texto gratuitos y su relación con otras asignaturas. El uso y aprovechamiento de los recursos de la escuela y del medio con propósitos comunicativos.</p> <p>Bloque II. La expresión oral</p> <p>1. El desarrollo de la expresión oral en el niño. El papel de la madre y otros adultos en las formas iniciales de comunicación de los niños. Factores que influyen en el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje oral: adultos, pares, medios de comunicación.</p> <p>2. La expresión oral en la escuela primaria. La expresión oral como principal medio de comunicación con los niños que ingresan a la escuela. La diversidad lingüística en el salón de clase. Las condiciones básicas para establecer un ambiente propicio para el desarrollo de la expresión oral. Estrategias para favorecer el desarrollo de la expresión oral. La literatura a través de la expresión oral.</p> <p>Bloque III. La enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados</p> <p>1. Los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Las experiencias previas de los niños, sus ideas sobre la lectura y la escritura y el significado de sus formas no convencionales de expresión escrita. La apropiación de la lengua escrita. La valoración de los logros y las dificultades de los niños en la lectura y la producción de textos.</p> <p>2. Las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua escrita. Los métodos de lectoescritura y el papel del maestro y los niños. La lectura y la escritura vacías de significado frente a la lectura y la escritura con propósitos comunicativos.</p> <p>3. Estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. La creación de múltiples oportunidades para leer y escribir con propósitos diversos y las situaciones comunicativas permanentes. La revisión y la corrección con sentido comunicativo. La reflexión sobre las características de la lengua en relación con sus convencionalidades. Los libros de texto gratuitos, libros del Rincón y otros recursos que pueden aprovecharse para organizar las experiencias de aprendizaje con la lengua escrita.</p>	<p>Lectura analítica de diversos materiales mediante guías de lectura; aplicación de técnicas de trabajo en grupo que lleven a los estudiantes a formular ideas propias y a argumentarlas, utilizando la información revisada. Creación de círculos de lectura y talleres de escritura en los que participen libremente. Revisión de los materiales de enseñanza en la escuela primaria. Realización de dos jornadas de estancia en la escuela primaria para observar y para iniciarse en la práctica de actividades frente a grupo. Uso del diario de experiencias en la escuela primaria</p>	<p>La evaluación es continua y sistemática, cuidando su congruencia con la orientación general del plan de estudios, para contribuir al mejoramiento del desempeño de los estudiantes: valorar la evolución de competencias didácticas con autoevaluaciones, registros sistemáticos de ensayos, argumentos expresados en clase, materiales elaborados; creatividad en el uso de los materiales actitudes manifestadas en la comunicación y la relación con los niños</p>

Las cursivas indican los temas en cuestión abordados a profundidad en los Seminarios de Didáctica de la lengua I, II y III, de la Especialización de la enseñanza del Español en Educación Básica.

Programa de Estudios, 3° Semestre, Licenciatura en Educación Primaria / ASIGNATURA: Español y su Enseñanza II

BLOQUES / TEMAS	PROPOSITOS GRLS.	METODOLOGIA	EVALUAC.
<p>Bloque I. La lectura. Su desarrollo y fortalecimiento en la escuela primaria 1. Necesidades que satisface la lectura. Los propósitos de la lectura: informarse, recrearse, crear. La lectura, herramienta para la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. 2. Los textos, sus propósitos y su estructura. La diversidad de textos por su función. Características lingüísticas de los distintos tipos de texto. La lectura en los libros de texto gratuitos de Español y de otras asignaturas. 3. La práctica de la lectura dentro y fuera de la escuela. Situaciones didácticas para propiciar el gusto y el hábito por la lectura en los niños que cursan la educación primaria. La biblioteca de aula y la biblioteca escolar. Los libros de texto gratuitos, Libros del Rincón y otros materiales de apoyo que pueden aprovecharse para promover la práctica de la lectura en la escuela. 4. <i>La comprensión lectora</i>. Factores que intervienen en la comprensión lectora; importancia de los conocimientos previos. Estrategias para promover la comprensión lectora. Criterios para valorar los logros y dificultades de lectura en los niños. 5. <i>Planeación de actividades de lectura y su aplicación en la escuela primaria</i>. Elementos centrales de la <i>secuencia didáctica</i>: la selección de textos y las estrategias para su lectura. Participación de los niños y papel del maestro.</p> <p>Bloque II. La escritura y la comunicación 1. Funciones de la escritura y el proceso de composición. La función social de la escritura y la satisfacción de necesidades cotidianas y escolares: comunicación a distancia, estudio, recreación de vivencias. El proceso de composición: planeación del escrito, desarrollo y revisión. 2. La producción de textos diversos en la escuela primaria. Los propósitos de la educación primaria en el desarrollo de las competencias de comunicación escrita. Estrategias para favorecer en los niños la necesidad y el gusto por escribir; importancia de la difusión y publicación de lo escrito. Actividades de escritura en cualquier disciplina de estudio. 3. La reflexión sobre la lengua y la comunicación escrita. La escritura en distintas situaciones, punto de partida para el tratamiento de la reflexión sobre la lengua. Los contenidos de reflexión sobre la lengua en la educación primaria, sus propósitos en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Estrategias didácticas para promover la reflexión sobre la lengua: la revisión y la autocorrección de textos. 4. La evaluación de la expresión escrita. Evaluación centrada en los avances en la comunicación escrita, en contraste con la evaluación focalizada en señalar los "errores". Aspectos que se deben tomar en cuenta en la evaluación: el contenido y la estructura. 5. <i>Planeación y desarrollo de actividades de escritura en el aula de la escuela primaria</i>. Elementos a considerar en la planeación: diagnóstico de los saberes y competencias comunicativas de los alumnos; <i>selección de contenidos y situaciones didácticas</i> que demandan el uso de la escritura con propósitos específicos. El uso de los libros de texto gratuitos, ficheros de actividades didácticas y otros recursos educativos para favorecer el desarrollo de las habilidades de escritura dentro y fuera de la escuela.</p> <p>Bloque III. La expresión oral 1. La comunicación oral y los propósitos de la educación primaria. La diversidad de las formas de expresión oral: <i>diálogo, narración, descripción, entrevista, discusión, exposición</i>. Los propósitos de la expresión oral en la escuela primaria. La diversidad en las formas de hablar de los niños y la <i>reflexión sobre la lengua</i> para mejorar la expresión oral: las normas para expresarse con claridad, sencillez, coherencia y fluidez. Las relaciones entre lectura, escritura y expresión oral en el ambiente escolar y extraescolar. 2. La expresión oral y las competencias didácticas. Las formas de expresión oral, herramientas básicas en la tarea de enseñar: saber leer en voz alta, narrar, explicar y argumentar, adaptándose a las características y necesidades de los niños. La función del maestro para favorecer el desarrollo de las habilidades de expresión en los alumnos y la creación de un ambiente propicio para la comunicación. 3. El carácter dinámico de la lengua. La relación entre el habla, los usos y las costumbres. El lenguaje cotidiano o de los niños y su aprovechamiento en la escuela. 4. Estrategias didácticas y recursos para propiciar el desarrollo del lenguaje oral como elemento permanente de comunicación en el aula. Importancia de la expresión oral en el aprendizaje de cualquier tipo de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y de actitudes. Recursos educativos que pueden aprovecharse para favorecer el desarrollo de la expresión oral: ficheros de act. didácticas, libros de texto, Libros del Rincón y medios de com.</p> <p>Bloque IV. Las competencias comunicativas. Estrategias de trabajo en la escuela y en el aula Propósitos de la propuesta. Estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en la enseñanza de las distintas asignaturas. Los contenidos de aprendizaje y su interrelación. Los recursos disponibles en la escuela y los medios de comunicación: su uso y aprovechamiento.</p>	<p>• 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.</p> <p>• Conozcan los propósitos y contenidos de Español establecidos en el <i>Plan y programas de estudio de educación primaria</i>, identifiquen sus formas de organización y establezcan las relaciones de articulación, secuencia y profundidad a lo largo de los seis grados.</p> <p>• Amplien 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.</p> <p>• 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.</p>	<p>Seleccionar e interpretar información de diversas fuentes y leer analíticamente, argumentar y comunicar por escrito u oralmente sus propias ideas, mediante las guías de lectura en forma de problemas o preguntas para la reflexión, que lleven a formular ideas propias y a argumentarlas, utilizando la información revisada. Lectura de libros completos para conocer el planteamiento global del autor. Creación de circuitos de lectura y talleres de escritura en los que participen libremente. Realización de dos jornadas de observación y práctica en cualquiera de los seis grados de la escuela primaria, donde atenderán jornadas completas; hacer registro de las actividades en un <i>diario de prácticas</i> a partir de las experiencias en la escuela primaria</p>	<p>La evaluación es continua y sistemática, cuidando su congruencia con la orientación general del plan de estudios, para contribuir al mejoramiento del desempeño de los estudiantes: valorar la evolución competencias didácticas con autoevaluaciónes, registros sistemáticos de ensayos, argumentos expresados en clase y materiales elaborados. Precisión y funcionalidad de las actividades que componen el plan de clase, la creatividad en el uso de los materiales de trabajo</p>

ANEXO 2

PROPÓSITOS GENERALES DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA (SEP, 2000:13)

Propósitos.

El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.

Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.

Reconozcan, valores y respeten variantes sociales y regionales de habla distintas de la propia.

Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.

Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.

Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz.

Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.

Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación.

ANEXO 3

DIARIO DE CLASES ELABORADO POR MIRIAM. 3er GRADO

Miriam Jazmin Ramos Díaz

15 de octubre del 2008

Querido diario, el día de hoy nos dieron algunas cartas que escribimos a otros niños de otra escuela, pero a mí no me mandaron porque la niña se enfermó y no ahido a la escuela, hoy nos toco Educación Física pero la maestra no vino, tocaron la hora del recreo con mi teta en el salon con mis amigas. El maestro Tobias nos dicto problemas y nos calificó, al rato tocaron para irse cada quien a su casa, hoy me fui con mi prima Karen a mi casa para hacer la tarea y jugar.

Es todo.

Miriam

ANEXO 4.

ENTREVISTA REALIZADA A UNA VENDEDORA DE QUESO POR UN ALUMNO DE 1º GRADO.

Entrevista

1. a. ¿Sirila una señora que o
hace queso?

1. -- ¿Cómo se llama
Sirila?

2. -- ¿A qué se dedica?

Soi comerciante de quesos

¿Cuántos años tiene? 51

¿Cuánto tiempo hace queso?

Desde 30 años.

¿Cómo se hace el queso? Primero

en un traste grande vacio
la leche le pongo 4 goti
tos de agua por los diez min
utos y se convierte en gelatin
a luego tomo otro traste

ANEXO 5

MODALIDADES DE LECTURA PROPUESTAS POR EL PROGRAMA EN LOS LIBROS PARA EL MAESTRO (SEP, 2000b: 14)

14

Modalidades de lectura

- *Audición de lectura.* Al seguir en sus libros la lectura realizada por el maestro u otros lectores competentes, los niños descubren la relación entre la lectura y el contenido que se expresa, así como las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito que dan pie a la entonación durante la lectura en voz alta.
- *Lectura guiada.* Tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero el maestro elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados. Las preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencias, monitoreo, confirmación y autocorrección. Las estrategias se desarrollan individualmente o como resultado de la interacción del grupo con el texto.
- *Lectura compartida.* También brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, pero a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos. En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. Al principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismos las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas corresponden o se derivan de él.
- *Lectura comentada.* Los niños forman equipos y, por turnos, leen y formulan comentarios en forma espontánea, durante y después de la lectura. Pueden descubrir así nueva información cuando escuchan los comentarios y citas del texto que realizan sus compañeros.
- *Lectura independiente.* En esta modalidad los niños, de acuerdo con sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente los textos.
- *Lectura en episodios.* Se realiza en diversos momentos como resultado de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del suspenso. Facilita el tratamiento de textos extensos, propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente.

ANEXO 6 Y 7

MOMENTOS DE LECTURA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA, PROPUESTAS POR EL PROGRAMA EN LOS LIBROS PARA EL MAESTRO (SEP, 2000b: 13).

Organización de las actividades de lectura

► *Antes de leer.* Las actividades previas a la lectura se orientan a:

- a) Permitir que los niños expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá.
- b) Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto.
- c) Estimular la realización de predicciones sobre el contenido del texto.
- d) Establecer propósitos de lectura.

► *Al leer.* Las *modalidades de lectura* son formas de interacción con el texto; no son las únicas posibles, pero tienen varias ventajas con respecto a otras: hacen más variada e interesante la lectura y propician distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura (véase el siguiente recuadro).

► *Después de leer.* Las actividades posteriores a la lectura se enfocan a la reconstrucción o análisis de los significados del texto: comprensión global o tema del texto; comprensión específica de fragmentos; comprensión literal (o lo que el texto dice); elaboración de inferencias; reconstrucción del contenido con base en la estructura y el lenguaje del texto; formulación de opiniones sobre lo leído; expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido, y relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones).

Estrategias de lectura

► *Muestreo.* El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

► *Predicción.* El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etcétera.

► *Anticipación.* Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir que anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etcétera). Las anticipaciones serán más pertinentes entre más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, el vocabulario y el lenguaje del texto que lee.

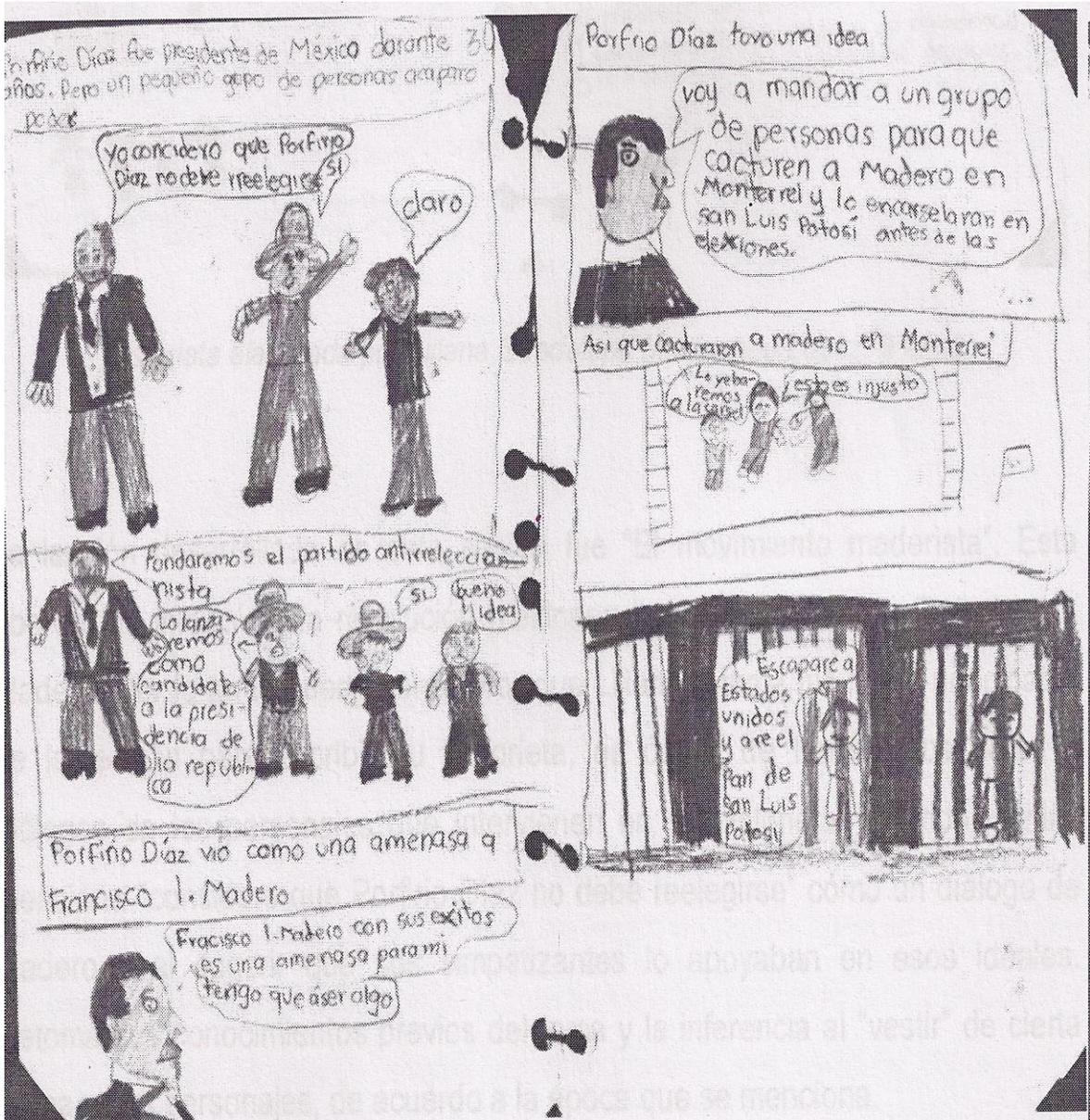
► *Confirmación y autocorrección.* Las anticipaciones que hace un lector, generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica.

► *Inferencia.* Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a palabras y frases ambiguas —que tienen más de un significado— y de contar con un marco amplio para la interpretación.

► *Monitoreo.* También llamada *metacompreensión*. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

ANEXO 8

HISTORIETAS SOBRE "EL MOVIMIENTO MADERISTA", ELABORADAS POR ALUMNOS DE 4º GRADO.



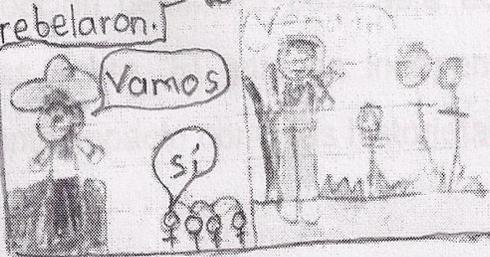
El 14 de noviembre, en Cuchillo Pacado, Chihuahua, Toribio Ortega se levanta en armas con un pequeño grupo de seguidores. El 18 de noviembre, en Puebla, fue desbaratada una conspiración maderista.



Madero asumió la presidencia en noviembre de 1911. ¡Gracias, me siento orgulloso de ser Pte.



Madero quiso hacer un cambio en el país, pero este era lento. Y algunos de sus partidarios no eran tan pacientes y se le rebelaron.



Las compañías extranjeras instaladas en México no querían perder los privilegios que les había concedido Díaz, así que consideraron eliminar a Madero.

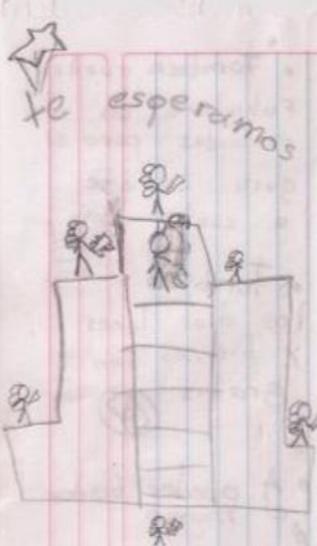


ANEXO 9

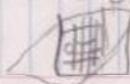
BORRADOR DE UN FOLLETO ELABORADO POR ALUMNOS DE 3er GRADO

te esperamos

Monte Albán
un lugar hermoso



- Aquí cuando llegues nuestro guía te dará un recorrido espectacular
- Después te mostraremos una maqueta de todo monte albán esa maqueta muestra como es todo monte albán
- También te mostraremos una turba pero no por adentro
- Después te mostramos en una estatua pulida en bronce a el que desenterró monte albán
- También puedes subirte a dos pirámides para el guía de ese a cuales
- También los días lunes y viernes son gratis
- A puedes visitar el museo
- Llámame al 51-67077 o balle a el centro cuando quieras



ANEXO 10

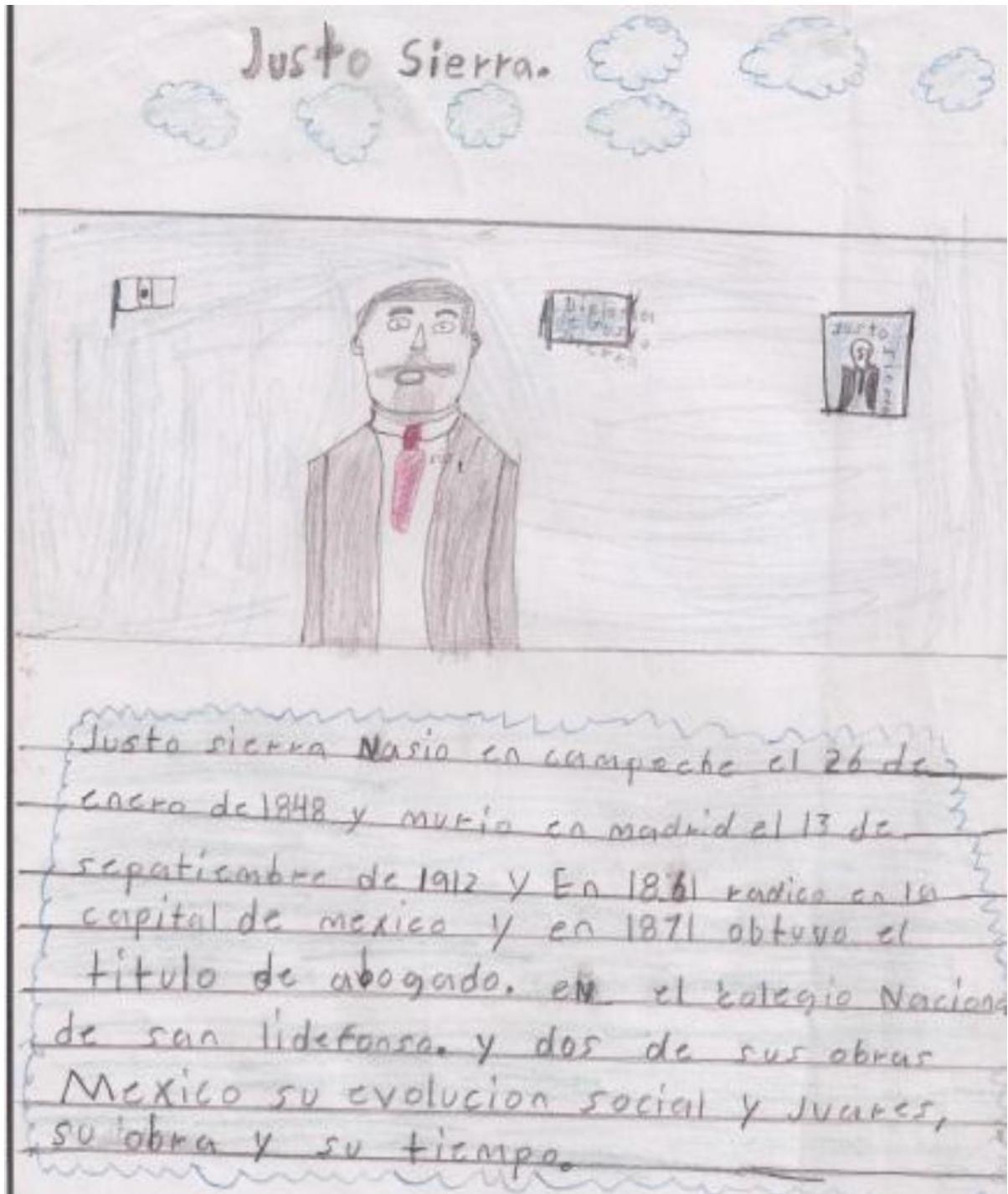
RÚBRICA DE COEVALUACIÓN REALIZADA POR ALUMNOS DE 3er GRADO.

Edgar

Nombre	M B	B	R
Jair	Completó características me comencero y 3 faltas de ortografía.		
María Luisa		No se la entiendo bien tiene poca información y falta de dibujo	
Cesar		Tiene toda la información tiene falta de ortografía y se le equivocó en formato.	

ANEXO 11

BIOGRAFÍAS DE JUSTO SIERRA, ELABORADAS POR ALUMNOS DE 3er GRADO.



1 - Jazmin ortiz Aczq.



Lo mas importante de Justo sierra es que era justo y sabio y tambien escribia libros y tambien le encantaba hacer cuentos muy lindos y carinosos y las historias de artes que el asiq eran muy lindas y a el le gusta y se reia mucho y esas historias eran muy interesantes como de la escuela que hizo con su esfuerzo y su amor su cariño y su alegria y por eso hizo esta escuela para nosotros por eso cuando ponemos el altar de dia de muertos en la escuela ponemos la foto de "Justo sierra" por eso celebramos y hacemos todas las fiestas con mucha alegria y con mucho cariño y por eso el dia de su corazon trabajamos con mucha fuerza.

ACROSTICO

Tvette

Joven que nació Para que todos
Ustedes sigan su Ejemplo
Sus Estudios lo llevaron a su vocación
Todo esto lo consiguió Estudiando
Ojala y muchos sigan su ejemplo

Siempre fue una persona muy Respetable e
Indolizable porque fue un hombre que
Ejerció una influencia muy grande en los niños
Recordaremos con cariño y
Respeto a Justo Sierra y trataremos de
Aprender lo que él realizó con esfuerzo.

ANEXO 12

MODELOS DE SISTEMATIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ELABORADOS POR UNA PRACTICANTE PARA EL 4º GRADO.

4	Hernández Gómez Gerardo Alejandro	Gerardo muestra carencias en la lectura, su decodificación es deficiente y por lo tanto su comprensión lo es aún menor. Su escritura también es deficiente, presenta problemas de segmentación. Cuando solicita préstamos lo hace en horario escolar y sobre todo muy cortos, he observado que solo tiene los libros unos minutos y enseguida los cambia. Su padre es policía y su mamá ama de casa.
5	Hernández Martínez Saraí Migdalia	Cuando ella lee, realiza una lectura muy agradable para los presentes, gusta de pedir libros de la biblioteca del salón tanto dentro de éste como préstamos externos. Su comprensión lectora es más literal, puede responder preguntas de este tipo, aunque es más complicado para ella inferir partes de la lectura no explicitadas. Su madre es ama de casa y su padre es empleado.
6	Jiménez Morales Andrea Moserrat	Vive con ambos padres, su madre se dedica a las labores del hogar, su padre es empleado, sin embargo el apoyo por parte de ambos se ha notado durante este tiempo. Monserrat es una de las encargadas de la biblioteca. Se ha notado su gusto por la lectura e interés por ella. La comprensión lectora que muestra Monserrat tiene un nivel mayor que el resto de sus compañeros, en ocasiones cuestiona sobre qué pasaría en distintas situaciones no especificadas en los textos.
7	Juárez López Victoria	Es hija única de madre soltera. Su madre es profesora. Está la mayor parte del tiempo al cuidado de su "nana". Victoria es otra encargada de la biblioteca, sin embargo no ha mostrado tanto interés por la lectura, de igual forma hace préstamos en horario escolar, ocasionalmente préstamos a domicilio. Su lectura en voz alta es buena y en cuanto a la comprensión de la lectura es similar al resto de sus compañeros, es decir, que al preguntarle sobre la lectura lo hace de manera literal, sin ahondar más en ella.
8	López López Osvaldo	Vive con su madre y una de sus hermanas,

PREGUNTA	DIFICULTADES O ALCANCES	NIÑOS	T.
1 ¿Qué ocurrió?	Pudo comprender de forma global lo que había ocurrido en la noticia, identificando aspectos generales de todo el texto.	Emmanuel, Joaquín, Evelyn	3
	No pudo comprender de forma global el texto, pero se aproximó identificando el título como una frase sustancial.	Yediael, Berenice, Karen, Jemima, Joel, Ricardo, Gerardo, Carlos, Arnulfo,	9
	Transcribió una frase que formaba parte del desarrollo de la noticia pero no era una comprensión global del texto.	Álvaro, Diego, Jaziel, Natanael, Lesly, Sofía, Eira, Itamar, Karla, Rocío, Carmen Yamilet, Alondra, Zuri, Ayelén,	3
	No contestó la pregunta.	Bat-seba, David, Miranda, Marco Antonio.	4
2 ¿Cuándo sucedió?	Identificó y comprendió la respuesta específica a la fecha.	Emmanuel, Joaquín, Evelyn, Álvaro, Diego, Jaziel, Natanael, Lesly, Sofía, Eira, Itamar, Karla, Rocío, Carmen Yamilet, Alondra, Zuri, Ayelén, Berenice, Jemima, Joel, Ricardo, Gerardo, Carlos, Arnulfo	2 5
	No identificó la respuesta, mencionó otro tiempo.	Natanael, Lesly, Dulce Fátima	4
	No lo contestó.	Bat-seba, David, Miranda, Marco Antonio.	4
3 ¿Dónde pasó?	Hace referencia a una comprensión específica o literal donde si especifican el lugar en que se llevó a cabo el acontecimiento.	Emmanuel, Joaquín, Evelyn, Natanael, Lesly, Dulce Fátima, Miranda, Berenice, Karen, Jemima, Joel, Ricardo, Gerardo, Carlos, Arnulfo, Álvaro, Diego,	2 7