



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

***“LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL  
CONTEXTO DE LA PROPUESTA DE PRONALEES”***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

LUZ ANGÉLICA PÉREZ ANGELES

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARIA DE LOS ANGELES HUERTA ALVARADO



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

***“LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
ESCRITA EN EL PRIMER GRADO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL  
CONTEXTO DE LA PROPUESTA DE PRONALEES”***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

LUZ ANGÉLICA PÉREZ ANGELES

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARIA DE LOS ANGELES HUERTA ALVARADO

TULA DE ALLENDE, HGO.

ENERO DE 2012

La cultura escrita tiene dos comienzos: uno en el mundo, y otro en cada persona que aprende a leer y a escribir. Por tanto tiene también dos tipos de historia: una, la que corresponde al cambio y la evolución en el tiempo de lo que *importa* en la cultura escrita; la otra, las historias de vida de los individuos que aprenden a leer y a escribir y que dependen de esas aptitudes como atributos vitales en las sociedades letradas. Es imposible entender la cultura escrita sin referirse a su historia, a los que son usuarios de la lengua escrita en un momento dado, y a lo que *hace* realmente la gente con la lectura y la escritura.

MARGARET MEEK

## ÍNDICE

<b>PORTADA</b>	
<b>PORTADILLA</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>A) Proceso metodológico</b>	<b>11</b>
<b>B) Tratamiento analítico de la información</b>	<b>16</b>
<b>C) Construcción de categorías de análisis</b>	<b>19</b>
<b><i>CAPÍTULO 1.-EL PROGRAMA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA (PRONALEES) COMO INNOVACION EDUCATIVA</i></b>	<b>23</b>
1.1 La innovación en la educación	25
1.2 El papel de los actores en la innovación	33
1.3 La práctica docente en relación a la puesta en operación del PRONALEES	38
1.4 El proceso de actualización: resistencia y cambio	41
1.5 La importancia del currículo oficial, el currículum escrito y el currículum de Facto en la implementación de una innovación.	50
<b>CONCLUSIÓN DE CAPÍTULO I</b>	<b>55</b>
<b><i>CAPÍTULO II ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.</i></b>	<b>57</b>
2.1 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA: UN RECORRIDO HISTÓRICO	58
2.1.1 La escuela tradicionalista	58
2.1.2 La escuela Nueva	59

2.1.3 La escuela Tecnocrática	59
2.1.4 La escuela crítica	60
2.2 MÉTODOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA	61
2.3 IMPLEMENTACIÓN DE PRONALEES	64
2.4 EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y SU RELACIÓN CON PRONALEES	68
2.4.1 El enfoque psicogenético de Jean Piaget	69
2.4.2 Psicología Sociocultural de Lev Semyónovich Vigotsky	73
2.4.3 Teoría Ausbeliana del Aprendizaje Significativo	76
2.5 LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL	79
2.5.1 Propósitos generales del Español	81
2.6 IMPACTO GENERAL DE PRONALEES EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE	92
CONCLUSIÓN DE CAPÍTULO II	97
<b><i>CAPÍTULO III LA INNOVACION INSTITUCIONALIZADA</i></b>	<b>99</b>
3.1 LA INSTITUCIÓN: SU ORIGEN	100
3.2 ¡ UNA ESCUELA DE “SEGUNDA”!	103
3.2.1 De segunda a Primera escuela	105
3.3 LA CULTURA INSTITUCIONAL (ORGANIZACIÓN, CLIMA INSTITUCIONAL)	107
3.3.1 Disposición de Espacios Institucionales hacia el fomento de la Lengua Escrita.	111
3.4 PRÁCTICAS DOCENTES: ESPACIOS Y SUJETOS	115
3.4.1 La práctica singular de un docente de primer grado en el marco del	116

PRONALEES	
3.4.2 La pre-actividad: ¿organización del Trabajo áulico?	120
3.4.3 ¡Yo quemo mis planeaciones!	125
3.5 EL TALLER DE PLANEACIÓN: REFERENTE DE LA PRÁCTICA	126
3.5.1 El profesor “Antonio” en el Taller de planeación”	130
3.6 LA POS-ACTIVIDAD ELEMENTO DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN	134
CONCLUSIÓN DE CAPÍTULO III	136
<b><i>CAPÍTULO IV ESTRATEGIAS, RECURSOS E INSTRUMENTOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN.</i></b>	138
4.1 EL CURRÍCULO DE FACTO UN QUEHACER COTIDIANO EN EL AULA	140
4.2 LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE UN DOCENTE: CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD...	141
4.2.1 No se si lo que hago esta bien... ¡Pero es lo que hago!	144
4.3 LAS INTERACCIONES AULICAS DE PRIMER GRADO	145
4.4 ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	149
4.4.1 La disposición de butacas y recursos didácticos	149
4.4.2 Estrategias Didácticas	152
4.4.2.1 Dedo señalador	152
4.4.2.2 Revisión constante de Escritura en base al copiado de palabras	154
4.4.2.3 El uso de onomatopeyas en las palabras	155
4.4.2.4 Resolución de copias acordes al contenido derivadas del Taller de Planeación	156

4.4.2.5	Producciones de Escritura	157
4.4.2.6	El manejo de la lectura con padres	159
4.4.2.7	Juegos y sugerencias desde el Taller de Planeación	160
4.5	LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS Y SIMBÓLICAS DEL AULA	161
	CONCLUSIÓN DE CAPÍTULO IV	165
	<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	<b>166</b>
	ANEXOS	
	Anexo 1 Croquis del municipio de Mixquiahuala	170
	Anexo 2 Guión de entrevista	171
	Anexo 3 Croquis de la Escuela Primaria 16 de Enero	172
	Anexo 4 Presentación de Materiales de Primer y Segundo grado de Español	173
	Anexo 5 Presentación de Materiales de Tercero y Cuarto grados de español	174
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>176</b>

## **INTRODUCCION**

### **LA PRÁCTICA DOCENTE EN RELACION A LA LENGUA ESCRITA**

La educación, al ser vista como una acción sistemática de orden pedagógico y el medio indispensable para darle continuidad a la sociedad, debe sentar bases firmes, con la finalidad expresa de permitirle a los involucrados en el hecho educativo, alcanzar con éxito las metas que ésta propone, para ello es necesario que al fijarse objetivos y propósitos estos puedan ser clarificados, con el fin de enmarcar tanto las acciones como las estrategias que debieran seguirse.

Es preciso señalar que toda acción educativa presenta y representa diversos elementos, siendo estos los que finalmente manifiestan las pautas a seguir o por el contrario interfieren en la configuración del hecho educativo.

Si bien es cierto que la educación, ha sido utilizada a lo largo de la historia como punta de lanza para lograr un desarrollo económico, cultural y social en los individuos, por ello y para ello se plantean diversas políticas educativas con la finalidad expresa de proporcionarle a los individuos una educación de calidad, sin embargo, al hacerlas tangibles y por tanto formularlas en Programas, Propuestas y Proyectos pedagógicos, se entretejen una serie de relaciones y significados los cuales, la mayoría de las veces, distan de lo que se había planeado, consolidando con ello la articulación de un proceso educativo singular.

En este sentido, la enseñanza de la lengua escrita ha sido considerada como el elemento básico a consolidar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diversas investigaciones manejadas a nivel mundial permiten conocer que los retos en este rubro aún son enormes, informes otorgados por PISA<sup>1</sup> han demostrado que el nivel de conocimientos de los mexicanos es significativamente inferior al nivel que tienen los de

---

<sup>1</sup> El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, denominado Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*)

países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>2</sup>, por tanto, la profundización en el conocimiento de dicha enseñanza permite conocer lo que sucede en las aulas, qué se realiza a partir del plan y programas de estudio, qué sucede en torno a lo que el contexto aporta.

La investigación educativa que a continuación se presenta se centra en el análisis de la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado de la educación primaria en el contexto de la propuesta de PRONALEES a través de la particularidad de la práctica de un docente en la enseñanza de la lengua escrita. Se pone énfasis en el análisis del Currículo de facto<sup>3</sup> como un recurso para aproximarse al entendimiento de las prácticas de lectura y escritura que subsisten en el aula y la manera en que se hace uso de lo dispuesto en el plan y programas oficiales, específicamente en lo que respecta a la metodología del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita (PRONALEES).

Es necesario mencionar que esta investigación ha transitado por diversas fases, tanto que en un principio se hallaba manejada como “estrategias que promueven la lectura en la educación básica” sin embargo, dentro del proceso iniciado en la Maestría en Educación campo Práctica Educativa (MECPE) dichas ideas fueron tomando forma, de tal manera que la investigación se fue construyendo y reconstruyéndose a lo largo de todo el proceso de formación.

Para lograr una comprensión de la tesis, es preciso señalar los aportes teóricos y metodológicos desde los que parte el trabajo con el fin de entender la construcción

---

<sup>2</sup> La OCDE es un organismo internacional intergubernamental que fue fundado en 1961 por 20 de los países más desarrollados e industrializados con economía de mercado del mundo. Actualmente, cuenta con 30 países miembros, entre los cuales se encuentra el nuestro, cuyo ingreso data en 1994. Se ha constituido en uno de los más influyentes foros mundiales en el que se analizan y se establecen orientaciones y normas sobre temas económicos, educacionales, medioambientales y otros de relevancia internacional. Los representantes de los países miembros intercambian información y armonizan sus políticas, con el objetivo de maximizar el crecimiento económico y apoyar tanto su desarrollo, como el de los países no miembros.

<sup>3</sup> El currículo expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera... contenidos en un plan y programas de estudios, (Díaz: 1991: 197) ahora bien el Currículo de facto también reconocido como currículo ejecutado refiere a la acción u acciones que se realizan en el aula, es decir lo que se ejecuta en la práctica docente y que de alguna manera deriva de lo estipulado en el plan y programas de estudio

misma de ésta, por ello a continuación se hacen explícitos con el fin de ayudar al lector la comprensión de la misma.

Se retoma en primera instancia la concepción de que la práctica docente está configurada por un sistema complejo de acciones que manifiestan el ejercicio de la profesión en el contexto escolar, ya que en ésta, confluyen una diversidad de elementos que la constituyen y la mediatizan, pero que expresan, la constitución de un sujeto social, de un sujeto cotidiano y de una imagen que la conducen a manifestarse de una manera particular.

Se analiza por tanto la concepción de Práctica docente, con una apertura en la posibilidad del reconocimiento y comprensión de los procesos que la constituyen y de ahí potenciarla en la construcción de nuevos campos de observación, análisis y construcción de procesos educativos por tanto se le reconoce como: *“un proceso mediante el cual el maestro se constituye, se recrea cotidianamente, inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos, o eliminando de su hacer prácticas que no resultan en el grupo en turno, todo ello en busca de un buen hacer”*(Medina. 1985.: 211).

Dentro de dicho análisis se reconoce la historicidad del docente, la manera en que sus filiaciones, temores y dudas se plasman en su práctica docente, es importante mencionar que el objetivo de ello no es el de realizar una trayectoria profesional, sino recuperar las bases que han logrado cimentar su práctica académica en un espacio concreto: el aula.

Por lo anterior, se parte de la premisa fundamental que para comprender como la práctica ha llegado a ser lo que es se tiene que mirar el pasado tomar en cuenta *“la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión”* (McEwan, 1998 : 241).

Es importante destacar que a partir de la observación de una práctica docente se retoma al Interaccionismo Simbólico<sup>4</sup> como la teoría que permite ahondar en los significados y símbolos que le otorga el maestro a su quehacer docente y la manera en que estos logran incidir en el aula hacia los alumnos, tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores partiendo del supuesto de que la persona se constituye al interactuar con los demás y con ello al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas.

Es importante destacar que se hacen presentes dichos elementos porque al ingresar en el proceso de investigación se observa un escenario singular, en el que los sujetos actúan y despliegan acciones significativas para el contexto, y es la teoría la que en cierto momento nos ayuda a comprender e interpretar dichas acciones.

#### **A). Proceso metodológico**

El Proceso metodológico seguido ha sido un proceso en el que la observación directa, el uso de entrevistas, el análisis e interpretación de lo que se observa, la recopilación de elementos teóricos, permiten la construcción de la tesis en si.

Sin embargo, se parte del hecho de que en el proceso de investigación se reconocen el uso de paradigmas entendidos como *“un sistema axiomático con un determinado conjunto de supuestos acerca de los fenómenos sobre los cuales se pretende indagar”* (Bhola: 1999:134) sin embargo no debe dejarse de lado que la finalidad de adscribirse a determinado paradigma dependerá en gran medida de los objetivos que plantee la misma investigación.

---

<sup>4</sup> Corriente sociológica cuyo postulado central es que “las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas” (Teoría Sociológica: 271) a partir de dichas interacciones los sujetos actúan e interactúan constituyendo con ello los grupos y sociedades.

Por lo anterior, se parte de reconocer que este trabajo está orientado principalmente al uso del Paradigma Cualitativo sin dejar de utilizar ciertos elementos de la investigación Cuantitativa<sup>5</sup> a partir de que el interés primordial es “*el comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa*” (Cook y Richard: 1986, 295) tomando como premisa fundamental que éste:

*“se desarrolla en el mundo de las `posibilidades, tratando de comprender el por qué de los fenómenos sociales. Se apoya en la fenomenología y está interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, requiere de la observación tratando de penetrar en lo subjetivo y en el proceso cognitivo de estos.”* (Cook y Richard: 1986, 298)

Es decir, al hacer uso de dicho paradigma, se hace permisible a través de la observación constante, en este caso del docente y su práctica, el comprender su actuar dentro del aula, encontrando aquellos elementos que le permiten decidir el uso de lo que marca el currículo oficial, traducido en este caso al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita.

Dentro del paradigma cualitativo se hace uso del enfoque de la Hermenéutica interpretativa, a partir de que es en éste enfoque en él que se busca comprender a los sujetos dentro del marco de referencia de éstos mismos, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen. Además, se toma en cuenta la manera en que las formas simbólicas construidas en el aula son interpretadas por los sujetos y por ende mediatizadas por el observador, lo que permite ahondar en los significados e incursionar en éste sentido profundo de lo que se dice y lo que se hace, permitirá construir redes de relaciones significativas que darán paso a objetivaciones<sup>6</sup> que pudieran permanecer ocultas para los protagonistas.

---

<sup>5</sup> En la investigación se reconocen dos tipos de paradigmas: cuantitativo y cualitativo el primero refiere que los “fenómenos, los hechos y los sujetos son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia” en cambio para el segundo “resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan” (Álvarez-Gaoyou: 2005: 13-25)

<sup>6</sup> Objetivar: Dar cuenta de lo que ocurre consultado en : <http://redie.uab.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Aunado a lo anterior se retoma como herramienta primordial la etnografía educativa, es decir la participación en la vida cotidiana de un espacio singular lo que se denomina saber por *familiarización o impregnación*<sup>7</sup>, el cual es el resultado de la interacción que se tiene con el contexto y que se manifiesta a través de las observaciones directas llevadas a cabo en el aula.

Con base en lo anterior se evidencia que el contexto fue abordado desde diversas perspectivas, es decir se llevaron a cabo entrevistas con responsables directos en el sector educativo (Apoyo Técnico Pedagógico de Sector), dos Directoras, un Apoyo Técnico de Zona, 10 docentes externos a la institución, 4 docentes de la Primaria Observada y por supuesto el docente observado.

Es necesario hacer hincapié que la observación de una práctica docente se enfoca en la acción que desarrollan los sujetos y no en la conducta, ya que esta se refiere más a un mero acto físico y la acción es la conducta física más las interpretaciones de significado que le atribuye el sujeto así como la de aquellos con quienes interactúa. Por tanto, los sujetos al adjudicar un significado a cierta acción llevada a cabo por otra persona, emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado, de ahí que se hagan presentes las diversas interacciones de los sujetos y por tanto se retome de ellos sus acciones y sus interpretaciones en este caso en torno a la Lengua Escrita.

Por tanto, reconocemos en este sentido, la investigación social interpretativa parte de la base de los significados en acción compartidos por los sujetos, reconociendo que estos integran una microcultura distintiva, en la cual se organiza el ambiente de aprendizaje, el contenido a aprender y las respuestas que se van constituyendo en este proceso interactivo.

---

<sup>7</sup> Bertely Busquest hace alusión al término Impregnación o familiarización como aquel saber o conocimiento que se obtiene de manera natural al acercarse y convivir determinado tiempo con las personas de una institución.

Lo anterior, implica “*descubrir de qué manera las opciones y las acciones de todos los miembros constituyen un currículo llevado a la práctica: un ambiente de aprendizaje*” (Ericksson, 1989: 221), tomando en cuenta los significados aprendidos, adquiridos y compartidos a través de la aculturación (ideología política, de clase, presuposiciones sobre sus roles, etc.), permitiendo encontrarles el sentido como puntos estructurales con el fin de ahondar en la comprensión e interpretación de éstos.

Esto no quiere decir que se busque el descubrimiento de factores universales concretos, antes bien la indagación de un sistema único y exclusivo que no obstante, exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza.

Al manejar el Paradigma Cualitativo con un enfoque hermenéutico así como la etnografía y el interaccionismo simbólico se pretende en cierto sentido entretelar los elementos que aporta cada uno para lograr la comprensión de una práctica docente y poder dar cuenta de lo que ocurre cuando se lleva a cabo un programa derivado de la parte oficial (currículo formal) y la manera en como se despliega o pone en marcha en un aula.

De este modo, la investigación ***La práctica docente en relación con la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado de la educación primaria en el contexto de la propuesta de PRONALEES***<sup>8</sup> surge del interés por querer conocer lo que pasa en la práctica docente en cuanto a la puesta en marcha de dicho programa en relación a la enseñanza de la Lengua Escrita en el primer año de la Educación Primaria, y se finca en este grado ya que es éste, en el que se lleva a cabo una adquisición de la Lengua Escrita de manera formal y por ende hay mayor posibilidad de analizar como se maneja el Programa en su aplicación al interior de una aula.

---

<sup>8</sup> PRONALEES reconocido por la Secretaria de Educación Pública en 1995 como: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica.

El objetivo general que guía este proceso de indagación es:

***“Dar cuenta de la práctica docente de un profesor de primer año de Educación Primaria en relación con la Lengua Escrita en el contexto de la propuesta de PRONALEES”***

La interrogante principal que se plantea es la siguiente:

***¿Cómo concibe, significa y aplica la enseñanza de la Lengua Escrita un docente de Primer grado en el marco del PRONALEES?***

Los objetivos Específicos son:

- Conocer el proceso que ha seguido el docente para apropiarse de la propuesta y cómo logra hacerla patente en el aula.
- Detectar los factores que permiten u obstaculizan la puesta en marcha de la propuesta.
- Analizar qué ocurre finalmente en el aula, currículo de facto, al aplicarse la propuesta.

Dentro de los instrumentos metodológicos utilizados para recabar información en el campo, se halla la lectura de diversas Fuentes Teóricas, 15 encuestas realizadas a Docentes, 2 entrevistas a Directores (uno de manera formal y otra informal), un Jefe de Sector en entrevista informal, 4 entrevistas a Profundidad a Docentes de la institución observada así como la observación en el aula de un Docente recabando información a través de la grabación de algunas de sus clases en las que manifiesta su práctica en relación a la enseñanza de la lengua escrita y una Entrevista Formal hacia la coordinadora de un Taller de Planeación ( Ver Anexo 2).

Cabe mencionar que los Apoyos Técnicos así como el Jefe de Sector fueron elegidos en base a la posición que ostentan en el Sector educativo considerando la información que podrían aportar en relación al Programa.

En cuanto a los docentes se consideró el grado en el que laboraban, los años de servicio docente y se eligió a partir de la disposición que denotaron en las entrevistas, tratando de establecer confianza o rapport desde los inicios por lo cual el docente accedió ser parte de la investigación.

## **B) Tratamiento analítico de la información.**

Al llevar a cabo dicho análisis no pueden dejar de tomarse en cuenta los referentes que permiten constituirlos de una manera singular por ello se retoman las situaciones institucionales a través del currículo formal (plan y programas), las situaciones profesionales ligadas a la formación y las interpretaciones que derivan de éstas en el docente y que le permiten crear un significado singular desde la adscripción del propio contexto, mismo que se vierte en los diferentes apartados de la tesis.

Es necesario mencionar que al tomar en cuenta dichos referentes de la práctica, no son analizados como procesos aislados sino como procesos vinculados a ésta, es decir, como elementos que logran multi referenciar el proceso de construcción de la práctica expuestos en la enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se han retomado para el análisis y comprensión de los datos elementos derivados de algunos involucrados en el despliegue del PRONALEES, como son: apoyos técnicos, directores, padres de familia, maestros y por supuesto la práctica del docente que se observó, permitiendo la hermenéutica profunda, es decir la obtención de los significados que le atribuyen los sujetos a la puesta en marcha del Programa.

A partir de la identificación de los elementos mencionados la *situacional institucional* toma relieve al reconocer que las exigencias de aplicar la metodología son más reiterativas en este grado, ya que se ejerce mayor presión por parte de directores y apoyos técnicos hacia los docentes, no así de los padres, ya que éstos al desconocer

el currículo, sólo exigen que sus hijos aprendan a leer y escribir sin darle mucha importancia a la metodología que el docente utiliza.

Por otro lado la *formación del docente* es tomada en cuenta ya que es un referente de primer orden que le permite al docente conocer la propuesta, aprehenderla de manera singular y no general como se estipula en el currículo formal y finalmente la manera como la aplica en el aula.

Por lo anterior, se reconoce que en la práctica docente se encuentran *los significados que le van otorgando los sujetos a ésta*, la manera en como la reciben les aporta elementos explícitos ya sea de manera verbal dados por el docente, directores etc., o en su defecto se van manifestando a través de significados simbólicos, los cuales se ven implícitos en la manera en como se lleva a cabo o en su defecto por medio de normas no escritas u actitudes que les dan pie a responder ante las prácticas de la lengua escrita.

Al plantear dicha temática y durante el trayecto de investigación se hace notorio que el contexto de PRONALEES es un elemento de primer orden por ser en primera instancia la referencia curricular formal, y el elemento en el cual, se permite reconocer que estipula el Plan y programas en la Educación Básica manifestando las pautas a seguir en el aula, ante ello, se plantearon las siguientes preguntas con el fin de permitir su reconocimiento como Programa para posteriormente entrecruzar los datos entre lo que se estipula y la que finalmente se hace reconociendo los elementos que logran referenciar la práctica docente.

- ¿Por qué se originó o surgió la propuesta, ¿qué bases metodológicas la hicieron ser una propuesta viable en la educación primaria?
- ¿Cuál es el manejo que ha tenido en el aula dicho Programa a nivel nacional a partir de su implementación formal en 1993 y hasta la fecha?.
- ¿Cuál es la dinámica o procesos que ha seguido el docente para acceder al conocimiento de los elementos que maneja el Programa?,

- A partir de lo anterior, ¿Cómo la Trayectoria Profesional del docente y sus procesos de formación le han permitido tener conocimientos o desconocimiento acerca del PRONALEES?
- ¿Cuál es la manera en que la institución promueve u obstaculiza dicha implementación en el aula?
- ¿Cómo vive el profesor su puesta en marcha?

Las preguntas que guiaron las observaciones y el trabajo están íntimamente ligadas a lo que concibe en primera instancia el maestro, lo que para él es relevante considerar y finalmente lo que logra trasladar al aula misma a través de su quehacer docente por supuesto desde el marco del currículo formal.

A partir de lo anterior, a fin de retomar dichas referencias específicas que permitieran conocer y analizar en que medida están permeadas sus prácticas por el contexto de PRONALEES se fue dando un acercamiento a las instituciones y posteriormente hacia los docentes retomando la trayectoria profesional en razón de la formación que han tenido, o sea, a través de cursos, especializaciones etc.

Por tanto, el elegir a los sujetos del campo a indagar no fue una situación dada al azar, por el contrario, fue una decisión que requirió de un acercamiento previo<sup>9</sup> a la comunidad, autoridades escolares, a docentes que estuvieran dispuestos a colaborar con el trabajo de investigación e incluso dicha delimitación es hecha desde la propia institución, ya que se partió de reconocer a sujetos que estuvieran dispuestos a colaborar para ir construyendo confianza con éstos y que permitieran el acceso a su aula.

Es preciso señalar que se llevaron a cabo observaciones consideradas como una fase de “pilotaje” con la intención de ubicar el contexto áulico para mirar desde donde podía

---

<sup>9</sup> Dentro de este acercamiento previo es necesario recalcar que se estableció un proceso de negociación al acceso, de establecer la suficiente confianza (raport) para dar paso a las entrevistas a profundidad de los maestros de la institución, directora, jefe de sector, grabaciones en video etc. Así como la plena confianza en el seguimiento de la práctica del docente investigado hasta el Taller de planeación al cual acude, y el cual se explicara con mayor detenimiento en el capítulo III.

abarcarse la temática y encontrar el interés primario desde el cual enfocar la investigación.

La fase de pilotaje tuvo una duración de diez días (seis observaciones áulicas , dos entrevistas formales y una informal así como el reconocimiento institucional con el fin de irse adentrando a la institución e ir creando confianza entre los sujetos) en los cuales se pudo percibir de manera parcial algunas concepciones que los docentes presentaban en torno al contexto del Programa de PRONALEES, dichos acercamientos sirvieron para ir conociendo las prácticas de la lengua escrita, ir reconociendo como investigar el interés temático a partir de lo que se observaba para finalmente delimitar el objeto de investigación.

### **C) Construcción de Categorías de Análisis**

A partir de lo anterior, es posible dar inicio a la triangulación de los datos, es decir, la realización de un análisis constante de los datos empíricos o de campo, de los datos teóricos y la construcción de la interpretación que como investigador se va manifestando, reconocido en este proceso como: la doble hermenéutica, la reinterpretación de las interpretaciones que realizaron los sujetos con respecto a la temática investigada.

Dicho “entrecruzamiento de textos” como lo menciona Eduardo Remedí permite la articulación de categorías, es decir la organización de la información por grupos de datos a partir de ciertas valoraciones, las cuales facilitan el manejo de la misma y la obtención de elementos de primer orden considerados como ejes de análisis.

En este sentido las categorías se fueron integrando a razón de la obtención de los mismos datos, reconociendo entre estas a:

- la forma en que maestros, directores y padres de familia conciben el PRONALEES agrupándolo en el eje de análisis: *lengua escrita*.
- los elementos que son propios del contexto como la escuela en el eje: *nivel institucional*.
- la interacción entre docente, alumnos explícita e implícita denominado *interacciones didácticas*.
- las estrategias llevadas a cabo así como la formación del docente en *recursos e instrumentos*.

En relación con la lengua escrita como ya se había mencionado parte de reconocer en primera instancia el currículo oficial designado a través de la asignatura de Español reconociendo dentro de este el programa de PRONALEES el cual se aplica de facto en la escuela siendo precisamente ahí en donde se centra la tesis.

En razón de la institución se hace una referencia al contexto en el que se vierte el programa de Español, las situaciones que surgen a partir de él, el clima que se vivencia en la escuela, las situaciones instituidas e instituyentes que logran emerger entre estas las simbólicas.

En cuanto a las interacciones didácticas se parte de reconocer los haceres y quehaceres de los sujetos en un contexto áulico, las situaciones que se logran aplicar a partir del currículo formal, las relaciones que se construyen entre los actores principales de la educación.

En cuanto a la formación docente e instrumentos que se utilizan, se reconoce al docente como un sujeto activo de la educación, un sujeto que, en este caso, se constituye a través de su quehacer docente, lo que lo ha llevado a constituir una práctica singular.

Es necesario mencionar que para lograr la construcción de dichas categorías se realizó un análisis exhaustivo que permitiera reconocer recurrencias o situaciones compartidas por los docentes entrevistados, aspectos que pudieran darnos paso a la creación de apartados de la misma tesis, al realizarse el entrecruzamiento de textos se va construyendo la narrativa misma que se concentra en la tesis, como un proceso en constante reconstrucción.

La tesis se halla estructurada de la siguiente manera:

El primer capítulo se titula “El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita (PRONALEES) como innovación educativa”, que hace referencia a la manera en que esta reforma se hace tangible a través del currículo formal y al llegar a fincarse en el sistema educativo, trae consigo una serie de resignificaciones así como resistencias ante el desconocimiento de lo que estipula el nuevo programa, se hace una revisión de cómo llega dicho Programa a través de los diferentes actores como apoyos técnicos, directores, maestros y padres de familia.

El segundo capítulo intitulado “Antecedentes históricos de la enseñanza del español en educación primaria” refiere un análisis y reflexión de la manera en como se había manejado la lectura y escritura, así como la forma en cómo es planteada en la actualidad la lengua escrita, en este caso da paso a la historicidad de la enseñanza-aprendizaje que ha tenido y que ha llegado a concretarse a través de las diversas modificaciones realizadas al área de Español en Educación Primaria.

En este capítulo se hace necesario reconocer los aspectos teóricos y metodológicos que conforman la propuesta definiendo por ello la razón de ser vista por los expertos y autoridades educativas como una propuesta y reforma viable en la Educación Primaria.

El tercer capítulo denominado “La innovación institucionalizada” hace referencia al contexto específico en el cual se indagó y la manera en cómo la institución permite u obstaculiza la reforma de PRONALEES.

Por ello el capítulo realiza en primera instancia una caracterización general de la institución y la manera en como ha llegado a institucionalizarse en la escuela a través de los directores y docentes de la misma.

El cuarto capítulo hace referencia a “Estrategias, recursos e instrumentos de la profesionalización” manifiesta la manera en cómo en una práctica singular se hacen notorios aquellos elementos de formación profesional, referentes didácticos que se adquieren a lo largo de la trayectoria docente etc. de su formación personal y que son los que le permiten configurar un estilo singular, lleno de filiaciones, de omisiones didácticas, de privilegio de contenidos, de recursos aplicados y que por lo tanto se aplican de facto en el aula.

Las conclusiones muestran la síntesis de los principales hallazgos. Igualmente manifiestan la apertura de líneas de investigación que puedan dar paso a la construcción de una nueva investigación y que de alguna manera pudiera ser pertinente volver a revisar con el fin de ampliar la visión que se obtuvo.

Finalmente la Bibliografía da cuenta de las fuentes citadas, siendo estos elementos hemerográficos, bibliográficos así como la consulta de algunas fuentes electrónicas y que le aportan sustento a la construcción de la tesis.

## **CAPITULO 1.-EL PROGRAMA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA ESCRITA (PRONALEES) COMO INNOVACION EDUCATIVA**

El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita mejor conocido como PRONALEES es un Programa que al surgir es visto como un gran cambio en la asignatura del Español , logrando trastocar no solo la Educación Básica sino también la Educación Secundaria, al ser implementado, algunos docentes se ven forzados a cambiar prácticas docentes y con ello a resignificar elementos pedagógicos que se venían aplicando en el aula, por ello, el programa es visto como una innovación educativa a nivel nacional, a partir de que cambia estructuralmente un programa y con ello se modifica incluso la manera en como se venia manejando la Lectura y la escritura introduciendo un nuevo enfoque y por tanto nuevos términos en la asignatura.

Es preciso reconocer qué es una innovación y la manera en como éstas logran impactar en el ámbito educativo, con la finalidad de identificar y comprender la manera en como constituyen procesos y la resignificación de elementos nuevos en un plan educativo para definir la puesta en operación del Programa en la educación.

Si bien es cierto, las innovaciones en el ámbito social hacen referencia a cambios estructurales, organizacionales, sociales, administrativos, culturales, etc., que se llevan a cabo en un contexto específico con el objetivo de cambiar o modificar los resultados que hasta el momento se han obtenido. Han sido manejadas en términos generales como *“cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema”* (Sancho: 1998, 31), lo cual no necesariamente significaría que implique lo mismo para los individuos, en razón de que lo que para una persona puede resultar innovador para la otra tal vez ya no lo sea.

Las innovaciones tienen efectos diversos tanto para el que las ha diseñado como para el que las aplica, a partir de que ambos contraerían diferentes compromisos y por tanto sus efectos, dependerán en gran medida del grado de incidencia que sobre estos se tenga.

Si se adquieren mas responsabilidades el sujeto se sentirá en primera instancia amenazado y angustiado ante lo que tendrá que hacer, si las responsabilidades son compartidas habrá un proceso de menor angustia.

En cierta forma, es comprensible el proceso de angustia que produce el tener que realizar algo que no se estaba acostumbrado a hacer, además de que las expectativas y metas que se desean alcanzar estarán a la orden del día, viviendo con ello un proceso de valoración constante ante si funcionará o no lo novedoso o si es posible regresar y aplicar lo que ya se sabía que funcionaba.

Además, los procesos que se van gestando al surgir una innovación serán diferentes gracias a la aplicación de situaciones nuevas que llegan a converger con el entorno y los sujetos que actúan cerca de esta.

Estos cambios evolutivos y modificaciones que son proporcionadas en un sistema generan a la par propuestas y proyectos que al ser implementados mueven la organización y funcionamiento de dicho sistema, generando como ya se había dicho expectativas, angustias, sufrimientos ante lo desconocido, etc. gestando por ello un proceso por demás complejo.

Es pertinente señalar que un aspecto primordial es la manera en como se plantea y se vierte la innovación, ya que en gran parte sus resultados dependerán de si es vista como un peligro o amenaza o si puede ser una oportunidad oculta que genera desafíos, por ello, un gran paso es identificar la manera en como se da a conocer y sobre todo por quien o quienes.

## 1.1 La innovación en la educación

A partir de que las innovaciones en el ámbito social generan y producen grandes cambios y complejas interacciones como ya se había dicho, se hace pertinente recalcar que son llevadas a cabo con el fin explícito de cambiar o modificar en mayor o menor medida los resultados que hasta el momento no han sido eficaces.

Es preciso reconocer que en el ámbito pedagógico éstas se presentan como aquellas transformaciones aportadas intencionalmente a un sistema o práctica educativa, con miras de revisar los objetivos de ese sistema o práctica o bien atender mejor y de forma más duradera a los objetivos que ya han sido asignados, véase en este sentido la definición que nos proporciona la OCDE (1971) al respecto: “ *la innovación es un esfuerzo deliberado por mejorar la práctica en relación con ciertos objetivos que se desean*” ( Antunez: 1998, 201)

Es posible percibir que una innovación referirá en todo momento un cambio intencional planificado, que puede manifestarse en alguna parte del sistema educativo sea en las prácticas educativas, los recursos pedagógicos, las tecnologías etc.

Sin embargo, innovar en la educación requiere tal como lo menciona Escudero (1998) “*una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos*” por tanto, éstas son pensadas bajo categorías sociales, políticas, ideológicas o culturales, las cuales dependerán en gran medida de la coyuntura<sup>10</sup> que este viviendo el país, es decir, a partir de la revisión de ciertos acontecimientos o circunstancias dadas en el presente se puede obtener un análisis y visión, lo cual haría posible la articulación de algunos procesos que pudieran ser tangibles en un devenir.

---

<sup>10</sup> Definida por Hugo Zemelman como “los momentos de inserción de las prácticas-proyectos de los diferentes sujetos sociales”

No obstante que el término innovación educativa puede ser identificado y por ello confundido con los vocablos de cambio, reforma y tecnologías innovadoras, los cuales pudieran en cierta forma estar vinculadas, esto, no significaría que refieren exactamente lo mismo por tanto, se hace una distinción con el fin de conocer lo que perfilan y con lo cual se podrá definir lo planteado por el PRONALEES.

La palabra cambio hace referencia a cierto tipo de alteración mas o menos planificada a diferentes niveles, sea a nivel del sistema, a nivel áulico, de organización, a nivel de prácticas docentes, es decir, los cambios se pueden manifestar incluso cuando se refiere *“hay cambios en la metodología que se utiliza en el aula, hay cambios en la organización del evento cívico, hay cambios en el sistema educativo”*(E01D:2007)

Una reforma supone la alusión de cambios en la estructura de todo un sistema, en este caso aplicado al sistema educativo, lo cual implicará una modificación a gran escala de las metas de enseñanza y por tanto de su organización, de alguna manera las reformas sintetizan ideales políticos, culturales e incluso económicos, por lo cual son las que redefinen en mayor proporción el nuevo rumbo a seguir.

Finalmente el término de tecnologías innovadoras, referirán a la incorporación de instrumentos o herramientas, como medios técnicos o tecnológicos que apoyen el proceso didáctico, sin que por ello se deba entender que su sola disposición o implementación en los espacios garantizará el progreso o la mejora de la educación.

A partir de ello, se puede manifestar que la innovación en cierta forma contienen los procesos de cambio, de reforma de implementación de ciertas tecnologías pero que llegan a trastocar diversos niveles en el ámbito educativo, por ello es compleja, ya que supone cierto espacio, cierto contexto que permita el despliegue de la misma.

Por tanto, es necesario reconocer que el innovar requerirá:

“ articular debidamente una serie de procesos y establecer con cuidado una estructura de diversos roles complementarios... la innovación educativa no puede agotarse en meras enunciaciones de principios, en estéticas relaciones de buenas intenciones es preciso que los proyectos innovadores, elaboren perfiles del cambio unitario y comprensivos en los que se defina con toda claridad la filosofía del cambio y sus metas, las estrategias metodológicas mas plausibles, los materiales y recursos mas idóneos , los nuevos roles y relaciones entre los sujetos” (Escudero citando a Fullan:1982)

Es necesario señalar que las innovaciones son los efectos del diseño y la aplicación de los cambios planificados, por ello se manifestaran en forma de prácticas, instrumentos, artefactos tecnológicos, emergiendo como acciones novedosas que permitirán mejoras en los contextos en donde se apliquen, por lo cual *“sería un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas”* ( Antunez: 1998, 201) o en todo caso para los actores o sujetos a los cuales llegue a incidir, por lo tanto, aportaría o redefiniría el rumbo con mayor éxito en el ámbito educativo.

Por lo anterior, es posible mencionar que el PRONALEES, es una reforma que se vierte en la educación, ya que proporciona una modificación a escala nacional, permitiendo incluso con ello la implementación de un nuevo plan y programas que da paso a la asignatura de Español y conteniendo una nueva metodología, una nueva manera de manejar la enseñanza de la Lengua Escrita, además se presenta como una innovación dentro de la Educación apostando nuevos objetivos y propósitos.

No obstante la complejidad de su elaboración, las innovaciones en el ámbito educativo, al ser implementadas, pueden tener por objeto según Marklund:

1.- Modificación de la estructura escolar: en este sentido se pueden considerar la modificación y cambios en el número de años de estudio, el declarar una enseñanza polivalente o no, por ejemplo, la modificación curricular llevada a cabo en los estudios de Licenciatura en Educación para las normales con relación al plan de 1984 y plan de 1997.

2.- Modificación curricular: lo cual incluye el plan y los programas teniendo como meta primordial la definición de los objetivos de las materias o asignaturas, generalmente estas se aplican a manera de Reformas Educativas, lo cual les permite incidir de manera general en el ámbito educativo, verbigracia, la modificación curricular del área de Español en la Educación a través de la Reforma de PRONALEES, abordada en la presente tesis y manifestada en si en el Plan y Programas de Educación Primaria.

3.- La práctica educativa: incluye el método, los materiales, los instrumentos de evaluación, las relaciones interpersonales entre los sujetos, encontrando por ello, la manera en como debieran cambiarse las estrategias didácticas en razón de las nuevas reformas, la aplicación de tecnologías o elementos técnicos en el área educativa, ejemplo de ello sería el uso de la enciclomedia en el aula, etc.

A partir de dicha clasificación y dependiendo de la incidencia de ámbitos a donde sea llevada la innovación se van configurando una serie de relaciones y por ende de dimensiones que permitirán o en ciertas instancias obstaculizaran su puesta en marcha.

Aunado a lo anterior, la organización y estructura de la innovación debe ir a la par de su promoción con el fin de ir fincando las responsabilidades que los sujetos ostentaran con esta, lo cual se vera reflejado en su accionar y por ende en la obtención de mejores resultados para el ámbito en que inciden.

No obstante, en la obtención de responsabilidades también se van definiendo expectativas, convicciones, acuerdos aumento o disminución del sentido de pertenencia hacia el sistema o institución que pudieran dar facilitar y afectar el proceso de innovación.

Por lo anterior, es necesario insistir que el sistema educativo, las instituciones y por ende los sujetos que actúan en éstos se ven sometidos a un proceso cambiante en donde los requerimientos serán ineludibles. Por ello, tanto el sentido como la significación de las innovaciones serán vistas desde las diversas posiciones que ostentan los actores o sujetos de la misma.

Al revisar lo anterior y definir que la puesta en marcha del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita (PRONALEES) en 1995, resulta de la articulación de una Reforma curricular llevada a cabo a la Asignatura de Español tanto en la Educación Básica como en la Educación Secundaria.

El despliegue que comenzó a tener fue notorio desde que se editó el material conteniendo la reforma en un Plan y programas especial para la asignatura del Español dejando de lado la reforma curricular que ya había sido llevada a cabo en la Educación Básica en 1993 y que por ende ya había contemplado la asignatura de Español.<sup>11</sup>

Es posible advertir que los principales actores encargados de difundirla fueron los apoyos técnicos a través de la Coordinación Regional de cada sector escolar, siendo éstos los que se actualizaron en cada Estado, y para lo cual en algunos estados se gestiono la presencia directa de su fundadora la Dra. Margarita Gómez-Palacio Muñoz.

En las siguientes entrevistas se retoman algunas ideas que manifestaron los actores directos en la implementación y reforma de la asignatura de Español, centrando la atención en la manera en como les fue llegando la Reforma, se toma en cuenta las diferentes posiciones que ostentan los sujetos, por ello se retoman miradas desde los

---

<sup>11</sup> Este punto será ampliado en el capítulo II como parte de los antecedentes históricos del PRONALEES.

apoyos técnicos, directores, maestros frente a grupo, padres de familia con el fin de obtener información directa que manifieste la manera en como fueron aproximándose al PRONALEES y que de alguna manera reflejan lo antes explicitado.

Algunos apoyos técnicos y docentes refieren la manera en como les fue llegando dicha reforma:

Profesor “ Santos” Apoyo Técnico de Sector ( 12 años en dicha función) <sup>12</sup>

“ la reforma de Pronalees a nosotros nos llegó por parte de los supervisores, ellos nos avisan que hay que ir a Pachuca.... nos pusieron en contacto con algunos maestros que manejan la propuesta a nivel nacional... tuvimos cursos en Pachuca... umh.. nos comenzaron a manejar que era y como se podía abordar... nosotros se las pasamos a los maestros en cursos”

Profesor “ Marcos” Apoyo Técnico ( 10 años en dicha función)

“Umh... no recuerdo bien... umh... ah si... es que depende de cómo lo maneje el sector... nosotros nos fuimos a cursos a Pachuca con la coordinadora del Programa y después se realiza una reunión con los maestros se les da la información... pero a veces se designa a un asesor por parte de sector... muchas veces los directores no asisten... entonces no es regla que les llegue a todos de la misma forma.. Algunos van al centro de maestros con los cursos nacionales o estatales... otros si vienen aquí”.

Profesora “Elena” Maestra de grupo (34años en servicio)

“El pronalees lo conozco por los libros... e ido revisando algunos materiales que me han dado en el Centro de Maestros y algunos que los mismos compañeros nos han dado.. en una ocasión vinieron de la Normal para darnos un curso sobre esto...”

Aunado a lo anterior, el Profesor Antonio<sup>13</sup> expresa que el conocimiento que tiene del PRONALEES es el resultado de:

“ El pronalees lo conozco porque he ido leyendo.... cuando me llego la reforma yo estaba en la sierra y aplicaba el Método Global, pero allá lo único que nos dieron fueron los materiales, nos dijeron fijate como le haces y creo...umh una vez nos dieron

---

<sup>12</sup> En dichas entrevistas se ha cambiado el nombre de los entrevistados por cuestiones de anonimato, se vierten con el fin de ser ejemplo de cómo se vivió el proceso de Reforma.

<sup>13</sup> El Profesor Antonio es el que permitió el seguimiento de su práctica, sin embargo el nombre es cambiado por cuestiones de anonimato.

asesoría por parte del apoyo técnico....no fue nada... solo nos dijo llenen de carteles su salón.... Ah después nos dio una conferencia la Dra. Margarita pero fue muy breve y no se le escuchaba nada, eso fue cuando yo ya estaba aquí en esta escuela....”

En estas entrevistas se puede percibir como la información sobre las reformas va cambiando en razón de las diversas posiciones de los actores, mientras unos ostentan cierto tipo de conocimiento u información otros lo van resignificando, por ello el conocimiento y desconocimiento de la misma se va configurando de distinta manera, mientras algunos actores hacen uso de información considerada de primera mano por parte de los coordinadores y creadores del programa otros llegan a ser informados por docentes que ya han significado de diferente manera la reforma, es decir se va vertiendo un conocimiento y desconocimiento a manera de cascada.

Una parte importante se refiere a la orientación que se daba a partir de las Normales y los que conocían la propuesta por parte de los formadores de docentes, siendo estos los que en determinada instancia fungieron como asesores en las escuelas, es posible notar por tanto que las significaciones se fueron manifestando a partir de la posición que jugaban los actores.

Además dentro de dichas asesorías es posible percibir que elementos eran los que privilegiaba cada asesor, que le había significado a aquel que tomó la asesoría y la manera en como era vertida a hora a los docentes o sujetos que tenía a su cargo, por tanto esta formación estaba llena de elementos a partir de lo que consideraban debían privilegiar o no

Es necesario señalar que en este sentido confluyen elementos como la trayectoria personal y profesional que van ostentando los sujetos, así como el grado de compromiso que cada uno tiene con la institución, el coto de poder que ostentan etc. y que en cierto momento influyen ya que *“uno como sujeto de intervención queda abandonado a su propia reflexión y a sus propios fantasmas”* (Ibidem: 141)

Una situación que se resalta además en estas entrevistas es que el cuestionamiento no es algo que surja de los sujetos, ni del apoyo técnico ni de los directores y docentes, se acepta la reforma como tal, no se cuestiona porque se aplica, es decir, no se trasciende en la misma reforma, un entrevistado refería “ *todo lo designan de arriba, casi nunca hay disposición cuando se inicia una cosa así ...porque todo viene de arriba hacia abajo nunca va de abajo hacia arriba pero no nos queda mas que aplicarlo o hacer que lo aplicamos*” (EMA1: 2007: 23).

En este sentido, es posible percibir además que se entra a un mundo de negociaciones, de concertaciones con los actores, viviendo y enfrentando cada uno sus propios conflictos, sus contradicciones, sus dudas, sus angustias e intentando respetar lo que se aplica y la manera en como se aplica, generando espacios en donde cada uno jugara según la posición que ostente.

A partir de que la reforma comenzó a traer consigo resignificaciones, inconformidades, el no conocer y tener que aplicar algo nuevo trajo también angustias, nuevos compromisos pero sobre todo el deseo de mejorar la nueva concepción de la Lengua escrita siendo estipulada ya en los nuevos materiales que comenzaron a editarse.

Aunado a lo anterior, es posible advertir que históricamente, el proceso coyuntural era parte del cambio educativo es decir, marca sus inicios como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992 como parte de la llamada Modernización Educativa manifestando con ello el rumbo del país apostando a que con dichas acciones éste avanzaría desde el plano educativo y ello incidiría en un desarrollo económico y social a posteriori.

Dentro de los planteamientos anteriores, es posible percibir la manera en como se justifican las reformas, es decir, se piensan como una manera de progreso a nivel económico, social no obstante que son derivadas desde el ámbito político que prevalece en el país y que por tanto la reforma llevada a cabo en la asignatura de Español y concretada en el Programa de PRONALEES no escapa de ello.

Dentro de los referentes de la reforma es necesario conocer la manera en la que los actores educativos intervienen en ella de manera profunda por tanto se analiza en el siguiente apartado.

## **1. 2. El papel de los actores en la innovación**

La educación como cualquier otro ámbito se ve sometida a ciertos requerimientos cambiantes dentro del sistema lo cual le permitirá ir adaptándose a las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales del país.

Si bien es cierto, las innovaciones hacen posible la introducción de acciones que pudieran en cierto momento cambiar el rumbo que se había manejado con el fin explícito de mejorarlo y optimizar así el proceso de enseñanza- aprendizaje, los actores que confluyen en está resultan ser elementos claves en dicha aplicación.

Ahora bien, la educación al ser una tarea colectiva en la cual se ven involucrados, dirigentes nacionales, comunidad general, apoyos técnicos, directores, maestros, padres de familia, alumnos, permite la concurrencia de acciones individuales que al ser integradas de manera colectiva logran aportar determinada organización y armonización de la innovación.

En este sentido, la tarea colectiva hace necesario la puesta en práctica de acciones colectivas y no actuaciones aisladas, lo cual implicará compromisos por parte de éstos, aunado a ello se harán presentes responsabilidades que permitan satisfacer los requerimientos que cada uno de ellos contraerá.

Por lo anterior es posible decir que:

*“el éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de*

*los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, utilización racional del espacio y del tiempo, liderazgo, participación, formas de agrupar a los alumnos, etc.”*  
(Antunez: 1997, 16)

La institución escolar es por tanto la organización en donde se llega a concretar y desarrollar el trabajo de la innovación mediatizada en este sentido por el director, el docente y los alumnos, sin que por ello se deje de lado la organización del trabajo que antecede a ellos, refiriendo por ello a los dirigentes nacionales, los apoyos técnicos, supervisores etc. Los cuales serán en este caso los agentes que en primera instancia son poseedores y originadores de las innovaciones o reformas y que en cierto sentido son reconocidos como los expertos en educación.

Al analizar y/o reconocer el sentido que requiere la puesta en marcha de una innovación, se hace tangible la idea de que éstas al tocar diversos elementos de la educación y ser vistas como innovaciones curriculares, instrumentales u organizacionales, promueven reformas que se llegan a realizar en el ámbito educativo y pasan por el proceso de un cambio planificado sea puesto en marcha para la totalidad del sistema educativo o por una parte del sistema escolar.

Las reformas, por tanto, son tangibles a través de propuestas que desean producir cambios profundos dentro del sistema educativo, es necesario destacar que en su realización, además de contar con un proyecto, debe suponer una voluntad definida por parte de los actores en los cuales incidirá como ya se había manifestado.

No obstante, a raíz de que se implementa una modificación en el ámbito educativo, se mueven prácticas y dinámicas instituídas<sup>14</sup>, es decir prácticas que han adquirido ciertas lógicas, ciertas características, ritmos, principios y normas que por ser puestas en marcha constantemente llegan a ser percibidas como “tradiciones o rutinas” tanto por la dinámica institucional como por los actores.

---

<sup>14</sup> Eduardo Remedi refiere el termino de instituído en razón de aquellas construcciones y acciones que los sujetos realizan con ciertos ordenes lógicos, producto de las trayectorias personales, académicas y que son compartidos por y a favor de la institución.

Es necesario recalcar que las situaciones instituidas al ser acciones y significados compartidos por el colectivo llegan a permear de tal manera las acciones de los sujetos que a la par van generando *“relaciones de coincidencia que otorgan una relación isomórfica, mixta, entre los individuos y sus grupo”* (Remedi: 1999, 139).

El panorama por tanto, se percibe lleno de prohibiciones ante lo que no se puede hacer en la práctica, imposiciones de obligaciones sobre lo que se tendría que realizar, es decir se sostienen en el lugar *“un supuesto saber que desestima la búsqueda de interrogantes de los docentes e impone vía modelos o recetas, la ilusión de un dominio intelectual del mundo circundante hallando universalidades, reglas y leyes que pongan orden al caos que él imaginariza”* (Ibíd.: 135)

En esta dinámica se percibe un compromiso con la institución, una identidad de los actores que les permite construir un trabajo cotidiano, a través de estas posiciones e identidades que van asumiendo, se puede notar como algunos se consideran los poseedores de una verdad absoluta que al ser aprehendida e incluso fomentada en la institución y aula les será difícil cambiar y aceptar por ende la innovación.

Es posible que los actores a la par que van construyendo significados en conjunto, al arraigar normas que con el tiempo se vuelven recetas y concretarlos en éstos quehaceres y haceres cotidianos logran sedimentar sus prácticas y con ello a instituir una dinámica cultural llena de afiliaciones y sentidos que se definen en vínculos ya constituidos.

Dentro de esta fase es posible observar que al momento que se desea conservar dichas prácticas se van gestando procesos que van a devenir en un futuro en nuevas prácticas trayendo consigo lo “nuevo” lo novedoso, lo que se desea cambiar, llamándolo por ello “lo instituyente”. (Ibíd. pp. 138)

En este proceso de innovación al hacerse tangible lo que debe o debería cambiarse, se perciben las proyecciones que se despliegan, por una parte de lo instituido y por otra de lo instituyente, en la que se experimentan sentimientos de intrusión e invasión y la promoción de lo creativo, de creación de nuevos proyectos y realidades considerados como la mejor manera de alcanzar el éxito educativo.

Es posible notar que cuando se ponen en marcha las innovaciones en el ámbito educativo, los procesos que desencadenan llegan a tocar no solo el espacio en el que se implementa la innovación sino que ésta llega a incidir de manera diferente en varios de ellos, lo cual trae significaciones diferentes.

En este tenor y centrándose de lleno en la innovación curricular llevada a cabo en 1995 al ser implementado el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita (PRONALEES) en la presente tesis se lleva a cabo el análisis del proceso que surgió a raíz de su implementación, retomando aspectos sociales de su puesta en marcha, la visión de algunos actores educativos, pero sobre todo, la manera en cómo se manifiesta de facto en la singularidad de un contexto áulico.

Sin embargo no se puede dejar de reconocer que los tiempos educativos han ido cambiando gestándose con ello nuevos cambios en la Educación<sup>15</sup> y éstos, no solo trastocan la asignatura que en esta tesis se vierte, sino se pone en marcha un enfoque por Competencias en la Educación Básica traducida en una nueva Reforma.

---

<sup>15</sup>Es preciso señalar que dicha reforma al ser implementada de manera oficial en el año 2009-2010 en las aulas, la investigación de la práctica docente observada no coincide en tiempos, no obstante, solo será retomada en la presente tesis como un elemento actual que permite plantear lo que el currículo ofrece en la actualidad sin que por ello se lleve a cabo un análisis exhaustivo, ahora bien dicha reforma parte del acuerdo 494 por el que se actualiza el diverso número 181, llevado a cabo en mayo del 2008 y el cual se manifiesta en la *Alianza por la Calidad de la Educación*, establecida por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, los cuales reconocen la necesidad de “*Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial*” (Diario Oficial de la Federación: 7 de septiembre:2009: 1)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) iniciada desde el 2004 con preescolar, en 2006 con secundaria y en el 2009 con primaria, parte de referentes que se encuentran en acuerdos internacionales y que se llegan a traducir al plano nacional, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos que cursan la Educación Básica con el objetivo primordial de responder a las necesidades y expectativas que tiene la sociedad mexicana: el formar un ciudadano competente, un ciudadano que pueda responder a las exigencias de nuestros tiempos.

Es preciso mencionar que en este nuevo enfoque se logra una articulación curricular<sup>16</sup> entre los tres niveles básicos por tanto se designan nuevas normas que trastocan incluso la evaluación en los niveles manifestando con ello que el seguimiento debiera ostentar el nuevo ciudadano que se requiere en la sociedad actual.

Es necesario mencionar que la enseñanza y aprendizaje basado en competencias es justificado desde diversos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ( OCDE), el Programa para la Evaluación Internacional (PISA) con lo cual se pretende dar respuesta a una sociedad globalizada y modernizada que pueda facilitarle al individuo el dominio de tecnologías cambiantes y acceder con ello a un mayor dominio de destrezas y conocimientos que le permitan interactuar de manera efectiva en las diversas áreas de la vida.

Dentro de este escenario, es posible advertir que ser competente en el campo de la educación es *“la capacidad de responder a diferentes situaciones, implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento) así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).* (Plan de estudios 2011. Pp.1 ). Por

---

<sup>16</sup> la articulación curricular entre los niveles de educación básica, en este sentido el Programa Sectorial 2007-2012 logra establecer: *“que los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (Ibíd.: 2009:1)*

ello el enfoque por competencias pretende que los alumnos no solo adquieran conocimientos sino que sean capaces de movilizarlos o utilizarlos en su vida cotidiana, ya que se parte del hecho que no basta saber un concepto, tener una habilidad o destreza sino sé es capaz de ponerla en práctica en las diversas situaciones de la vida.

Ahora bien dentro de este nuevo enfoque se incluye también el termino de Aprendizajes esperados los cuales “*son indicadores de logro, que en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser*” (Plan de Estudios 2011: pp.29) y que serán producto del trabajo en el aula.

Aunado a lo anterior y a partir de la introducción de un nuevo enfoque en la educación, los cambios se van gestando en esta por lo cual se incluyen nuevos materiales, nuevas formas de evaluar, nuevos elementos que reafirman lo que ya se venia pronunciando desde el plan de 1993, y que en cierto momento corresponden al PRONALEES, no obstante, se reconoce la creación de un modelo pedagógico que pretende estar a la vanguardia de los tiempos, un modelo constructivista en el que se logra privilegiar ante todo la constante interacción docente-alumno dejando de lado el modelo pasivo o tradicionalista.

### **1.3 La práctica docente en relación a la puesta en operación del PRONALEES**

En este sentido y siguiendo al margen de las situaciones que se desembocan a raíz del despliegue de una innovación, la cual en este caso, se ve reflejada en la puesta en marcha del PRONALEES, es posible advertir la manera en como se ha ido signando en el contexto educativo.

Es necesario reconocer que el proceso que ha seguido bien puede verse dividido en lo que se nombra como lo instituido y lo instituyente, lo instituido serán todos aquellos métodos que fueron parte de la enseñanza del Español antes de 1995, y a partir de

esta fecha en la cual se realiza la operativización del nuevo currículo a través del PRONALEES la cual es vista como la innovación y por tanto lo instituyente dentro del abordaje del Español.

Como ya se pudo notar en ejemplos anteriores el papel que asumieron las autoridades educativas a raíz de la implementación de la Reforma, comenzó a gestar en los docentes roles, actitudes y acciones que pudieran dar cuenta de procesos al interior del ámbito educativo.

En razón de ello y retomando un análisis se hace mención nuevamente de algunas entrevistas llevadas a cabo con el fin de obtener datos que manifestaran el actuar de los sujetos al interior del Programa es decir la manera en como se desplegó ahora en el contexto áulico.

Profesor “ Santos” Apoyo Técnico de Sector ( 12 años en dicha función) <sup>17</sup>

“nosotros se las pasamos a los maestros en cursos ... pero la mayoría de las cosas ya aparecían en el libro para el maestro que se maneja en los grados... umhh... yo puse en práctica otros materiales que maneje como copias para los maestros para darles a conocer los niveles de la lengua... algunos si te piden apoyo... incluso te piden que vayas a su salón pero la mayoría no quiere... es un problema estar en un salón y que el maestro no te deje... “

Profesora “Carolina” Apoyo Técnico ( 4 años en dicha función)

“ ... yo no tengo mucho tiempo así... que lo que dieron de la reforma ya no la viví como tal.. ahora nos hemos enfocado si a la propuesta pero en base ..más a la lectura... manejamos las cosas según nos lo vayan requiriendo directamente en Pachuca... en eso de la actualización ha sido mas sobre formatos que a veces nos pasamos los apoyos técnicos y que por lo general ya vienen dados desde Pachuca... por ejemplo nos piden un formato para ver en que les gustaría a los maestros tomar cursos obligatorios para los maestros... porque es en horario de clases no es en contra turno o como quieren que se les apoye.. pero nunca nos toman en serio... de verdad... solo nos dicen que no los apoyamos pero cuando vamos a visitarlos a veces no nos dejan ni entrar a su salón... y eso que a veces vamos solo a entregar documentos y ya nos empiezan a decir que no van a aceptar que entremos... a pero cuando tienen problemas con los padres ahora si quieren que estemos ahí.”

---

<sup>17</sup> En dichas entrevistas se ha cambiado el nombre de los entrevistados por cuestiones de anonimato, se vierten con el fin de ser ejemplo de cómo se vivió el proceso de Reforma.

Profesora “Elena” Maestra de grupo (34años en servicio)

“ .....comencé a aplicar el pronalees sin estar convencida de que funcionaria... me había acostumbrado a mis silabas ma, me mi, mo y eso... los niños leían y yo sentía que aprendían bien... cuando llego yo dije no no van a leer así que comencé los primeros años a hacer que lo aplicaba.. nos solicitaban formatos en el que anotáramos los dichosos niveles... y yo no sabia que hacer ... después poco a poco fue entendiendo y ahora ya le tengo mas confianza”.

Es posible percibir que al llegar la reforma las situaciones administrativas se convierten ahora en la norma a seguir en el programa, se comienzan a aportar formatos que pudieran “garantizar” su puesta en marcha, como si ello garantizara su efectividad en el aula.

Por otro lado en razón de la manera en como son valoradas y por tanto retomadas las reformas los mismos entrevistados refieren al respecto:

Profesor “ Santos” (Apoyo técnico de sector)

“ mira.. yo creo que a la mayoría de maestros.... el Pronalees sigue sin ser conocido como debe ser... no hay interés por conocer mas de lo que tienen,,, algunos si nos hacen caso.. hasta hay maestros que agradecen que les apoyemos... yo he tenido experiencias de maestras que me dicen que vaya a sus aulas incluso he grabado sus clases para ver que hacen y veo que algunas aplican como debe ser el programa y otras ni siquiera lo hacen... hacen algo creyendo que lo que hicieron esta bien y no la metodología va por otro lado...”

Profesora “Elena” ( Directora de Primaria”

“[...]Yo creo que aquí si tenemos la metodología que se ha adoptado desde... desde el producto de Pronalees del programa nuevo... por eso creo que si hay disponibilidad de los maestros... yo veo que trabajan con este porque estamos viendo que se hace uso del análisis del programa y de cómo los contenidos que se están desarrollando decimos aquí va el trabajo... hay maestros muy comprometidos... maestros que traen copias... que sacan a los niños al patio y veo que juegan y que el maestro les hace preguntas ...umh yo creo que si se aplica lo nuevo...”

Profesor “Antonio” (docente frente a grupo)

“aplico la metodología de Pronalees ..... tuve que buscar que iba a hacer con el grado... no sabia que hacer para que aprendieran a leer y escribir... yo tenia grados de quinto y sexto y allá (refiriéndose a la Sierra, lugar donde laboraba antes) hice como que la aplicaba pero cuando llegue aquí (refiriéndose a la escuela donde ahora labora) tuve que buscar que hacer... me costo pero me entere de cosas por algunos compañeros.. luego fui al centro de maestros y ahí me entere de otras y así...”

Profesora “Sonia” ( docente frente a grupo)

“ Yo debo reconocer que aplique mucho tiempo Pronalees y le seguía metiendo método silábico...me daba resultados rápidos en Diciembre y algunos antes ya estaban leyendo, así que utilizaba lo que decía los libros pero contestaban lo del libro de “juguemos a leer... umh lo aplique por mucho tiempo.. Después busque algo de pronalees y ahora creo que ya le voy agarrando el hilo..”“

Aunado a lo anterior es posible percibir que algunos maestros si muestran disponibilidad para buscar e indagar que refiere la nueva Reforma, se interesan por conocer, no obstante otros simulan que aplican lo nuevo pero a la par van realizando lo que ya conocen, lo que saben que les da resultados.

#### **1.4. El proceso de actualización docente: resistencia y cambio**

A partir de que se implementó la reforma de PRONALEES y que la asignatura del Español es considerada uno de los principales pilares de la Educación, situación que se denota en el programa en el que se estipula una mayor carga horaria para su tratamiento dentro del aula, sin dejar de mencionar que en las diferentes pruebas que se realizan se halla la lectura y escritura como un elemento de primer orden (Enlace-Pisa, las olimpiadas del conocimiento a nivel zona, región etc.), se han puesto en marcha diversos enfoques que permitan obtener una práctica educativa exitosa.

Es por ello que se han perfilado enfoques en el Plan y los programas con el fin de modificar lo que no resulta o en su defecto lo que aun no se ha logrado consolidar y adaptar en cambio lo que podría traer consigo mejoras dentro de éste.

Sin embargo, tal como lo menciona Tatto (1999: pp.332)

*“Para que haya cambios deben existir oportunidades de aprendizaje que apoyen el estudio a fondo de teorías y practicas a la luz de los conocimientos y las experiencias de los propios docentes, considerando que son ellos los que deben ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión conceptual de las materias y un punto de vista crítico sobre la educación”*

Por lo anterior, se debe considerar primeramente la disposición y la colaboración de los docentes en la comunidad de aprendizaje ya que este resulta ser el elemento primordial en el proceso de desarrollo y aplicación de una innovación y para ello éstos deberán estar concientes de que el futuro educativo demanda mayores exigencias que puedan satisfacer tanto sus necesidades como las necesidades de los alumnos.

Por otro lado se encuentran las interpretaciones que los docentes o apoyos técnicos realizan de la reforma ya que aun cuando los capacitadores de las reformas reciben ciertos conocimientos y hasta cierto punto adiestramiento sobre ésta, habría que preguntarse y hacer notar las diversas interpretaciones que van surgiendo así como las resignificaciones que van surgiendo a manera de cascada por sus diversos sujetos y actores.

En este sentido incluso se puede hacer notar la manera en como algunos capacitadores logran vertir ciertas partes de la reforma que aún ellos desconocen filtrándose como aquellos puntos huecos o espacios ocultos que no debieran manifestarse de manera abierta en el proceso de capacitación o que por otro lado dan paso a conocimientos desvinculados en algunas ocasiones de la reforma en sí.

No obstante, al forzar la entrada de algún programa lo que se consigue es no respetar un principio básico según el cual *“se debe entender la forma de considerar la innovación de otros” (Ibidem)* lo cual permitirá que cada docente se afilie a ciertos

nociones o conceptos que le resulten adaptables a su entorno según su visión aun cuando a otros no les parezca la forma de aplicarla, es así como el docente va manifestando un apego por ciertos haceres en su práctica.

A partir de estas afiliaciones de los docentes se van creando cotidianidades en el aula, las cuales al ser aprendidas por los sujetos llegan a ser expuestas como aquellas situaciones y acciones que se realizan sin tener ya en determinado momento conciencia plena de que se llevan a cabo.

En este tenor, se puede notar que los métodos que se utilizaban en la asignatura de Español y los cuales serán abordados con mayor profundidad en el capítulo dos dan cuenta de prácticas que llegaron a sedimentarse durante más de seis décadas, en este sentido, se fueron poniendo en marcha a través del currículo la manera en como se podía abordar la lengua escrita, pasando por métodos como el onomatopéyico, silábico, análisis estructural, entre otros, aun cuando, se puede decir que la supervisión por parte de autoridades educativas descalificara a cualquiera de estos métodos.

Por lo anterior, es preciso señalar que los docentes aplicaban el método que ellos consideraran fuera el propicio para sus necesidades e interés y se aplicaba de facto en las aulas, incluso algunos docentes aplicaban métodos surgidos de los comentarios o pláticas entre éstos y que consideraban podría ser el más adecuado para sus alumnos presentando con ello el Método Minjarez, Montessori etc.

En este sentido algunos docentes que cuentan con 30 años de servicio y algunos otros que ya no están en servicio comentan al respecto el método o tipo de métodos que utilizaban

Maestra Sonia

Normal Primaria estude en Panotla Tlaxcala y tengo Normal superior en Ciencias Naturales: Años en servicio: 29 años

*Yo aplicaba hace 29 años el Método Global de análisis estructural y consideraba que era bueno... pues yo creo que bien porque tenía una secuencia... Umh bueno en esa época... a lo mejor si en análisis nos perdíamos pero nos permitía empezar de un enunciado prefabricado... nos facilitaba que aprendieran los niños...umh era fácil aplicarla... porque poníamos el enunciado y de ahí íbamos viendo las palabras... me acostumbre a usar este método y después ya no me fue tan fácil ver lo demás...*

Profesora "Griselda"

Licenciatura en Educación Primaria: Años de servicio: 23 años

*Aunque me todo el método de Análisis Estructural, yo aplicaba el método silábico en el aula, me dio miedo empezar con otro porque en mis observaciones yo veía que a los maestros les daba resultado el silábico, ese de ma, me, mi, mo, mu.... ese es el que aplique los primeros años... es que... era fácil... y mis niños aprendían rápido a leer y escribir..*

Profesor "Antonio"

Licenciatura en Educación Primaria Años de servicio: 22 años

*Yo aplique el método global... Pues como...como lo establece tomando de lo general a las partes para que se trabajara pero.. en este caso se tenía una guía todavía trabajé con los programas viejitos y se tenía que palomear me tocó como... tres o cuatro años... una sola secuencia de contenidos entonces ahí se abordaba encaminado al método global... los enunciados los veíamos todos y después nos íbamos palabra por palabra... que los niños repitieran estas y se las grabaran*

Ahora bien con respecto a lo que ellos consideran es el Pronalees y la manera en cómo lo abordan comentaron lo siguiente:

Maestra Sonia:

*J la propuesta .... yo creo que la conozco pero nunca se nos dio algo concreto al final lo que viene en los libros que lo que es escritura, lo que es leer, como ya estamos fuera de la situación escolarizada ya no lo concebimos como cuando yo estude con el método global... la conozco por detallitos y uno va haciendo sus conjeturas de que es... ahora la aplico incluso con algunos juegos como el ahorcado... les voy poniendo el dibujo y les digo que me digan que letra va y ellos me van diciendo incluso como les pongo un dibujo para mí ellos son ahora los que me ahorcan... por eso ve tantos dibujos en el pizarrón... eso me ha ayudado... además los niveles a veces me confundo porque digo a este ya está en el silábico por decir y después digo no no solo se aprendió la palabra y si me cuesta ver lo de los niveles..."*

Maestra Griselda:

*] La propuesta no no la conozco ...a fondo no... no hubo una orientación que nos dijera como es la propuesta ... solo lo que nos dicen los libros del centro de maestros...pero nos ha ayudado a entender que los niños aprenden a leer mas rápido, cuando se relaciona con imágenes... hay tarjetas que nos ayudan... hay mas facilidad del trabajo”*

Maestro Antonio

*[ ]es en si la propuesta de Pronalees..... para ver lo de pronalees es una conjugación de métodos que puedan ser acomodados hacia cada niño según sus ritmos... y no generalizar para todos eso ya lo fuimos analizado... en ese entonces era una propuesta tomar las experiencias de los niños como venían y en base a eso -... en base a la experiencia de esos y luego con algunas planeaciones en conjunto...”<sup>18</sup>*

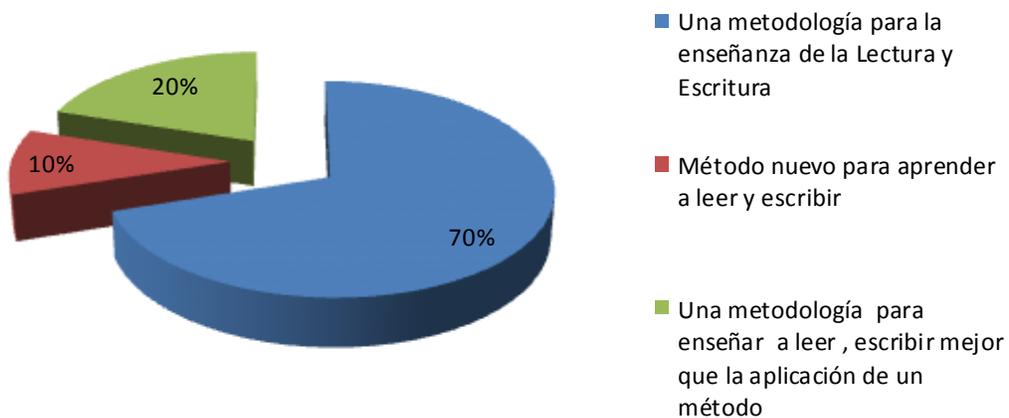
A partir de la información<sup>19</sup> anterior se realizaron las siguientes graficas:



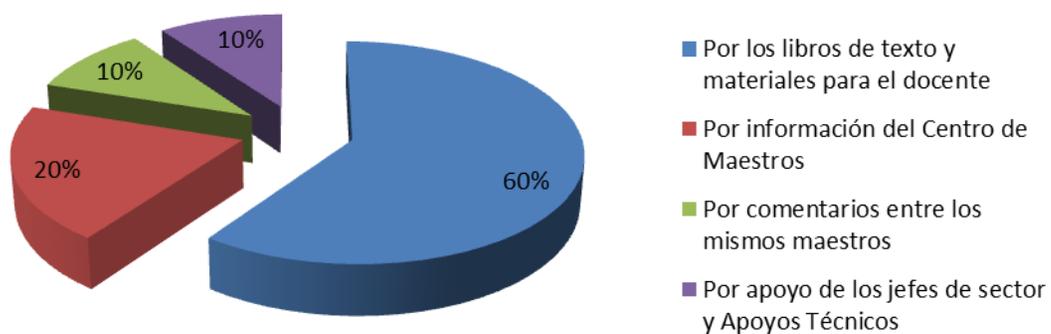
<sup>18</sup> Entrevistas a docentes: marzo-febrero 2008

<sup>19</sup> La información recabada forma parte de la encuesta realizada a diversos docentes retomando un universo de 15 docentes frente a grupo.

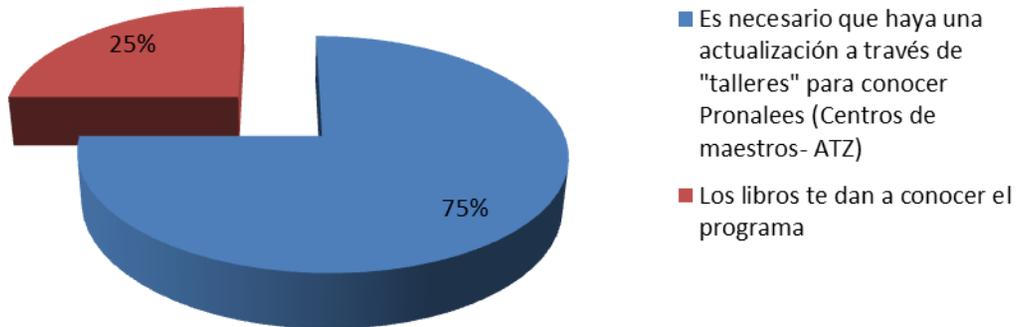
## ¿Qué es PRONALEES?



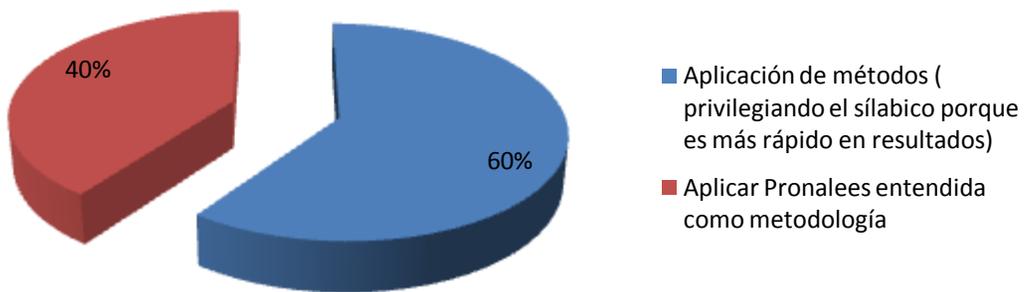
## ¿Cómo conoció la propuesta de PRONALEES?



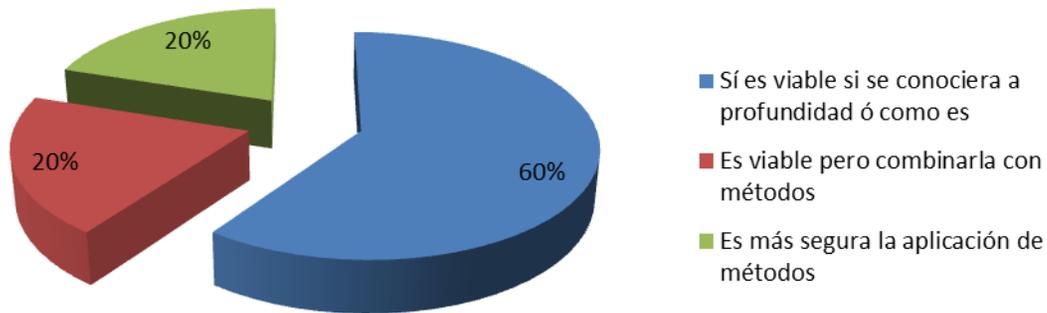
## ¿Será necesario buscar ayuda como Apoyos Técnicos o Centros de Maestros para conocer el PRONALEES?



## ¿Qué es mejor: aplicar métodos conocidos ó la metodología de Pronalees?



## La metodología de PRONALEES es viable de aplicarse en la educación



En este sentido se puede percibir que los maestros coinciden en los siguientes aspectos:

- 1.- No ha habido orientación acerca de la propuesta
- 2.- Cada maestro la conoce a través de la bibliografía que el mismo ha podido recopilar o en cierta forma buscar.
- 3.- Se concibe a la propuesta solo a través de la lectura y escritura
- 4.- consideran que es mejor que la aplicación de métodos aunque a ciencia cierta no saben que es la metodología de PRONALEES.

Los aspectos en los que no coinciden son:

- 1.- La propuesta es adaptable en el aula, por tanto es viable en la educación.
- 2.- No es necesario buscar ayuda para aplicar lo que hay en el programa, al irlo aplicando se puede ir conociéndolo y aplicándolo.
- 3.- Las reformas no son malas solo es necesario adaptarse al cambio.

Es posible notar que la puesta en marcha de la metodología se finca en los grupos a partir de lo que el maestro ha logrado significar y concebir, no hay una promoción o colaboración por parte de la institución que permita que se lleve a cabo una retroalimentación lo cual pudiera permitir el conocimiento y confrontación de lo que manifiesta la propuesta.

Además, las impresiones de éstos maestros hacen es notorio que la mayoría de ellos construye un significado y sentido propio de la manera en como aborda la Lectura y Escritura en el aula, se van afianzando a un método, van constituyendo un hacer singular afiliándose a ciertas cosas, a ciertos quehaceres, como lo refieren algunos de ellos al mencionar la manera en como aplicaban algunos métodos y la manera en como aplican la metodología de Pronalees.

Posteriormente cuando llega la innovación encuentran la parte de desequilibrio el no saber que pueden o no pueden hacer con lo nuevo, los desconocimientos y el miedo a no querer realizar lo nuevo, la no certeza de saber a ciencia cierta hacia donde o por donde deben dirigirse como lo menciona Remedí “ *los maestros sienten latentemente que quiebran compromisos largamente contruidos, que se traicionan acuerdos, que se destruyen convicciones ideológicas sostenidas en el pasado*” (Remedí: 1999: 139)

En las prácticas anteriormente descritas se percibe la afiliación de un método por parte de los docentes al enseñar la lengua escrita, habituándose a haceres dentro del aula que les permitían consolidar un aprendizaje de ésta, por ello al encontrar ciertos espacios y elementos que les brindaban cierta seguridad en la enseñanza los maestros denotan ciertos dejos de desconfianza al planteárseles una reforma desconocida para éstos en un inicio, por lo cual se resisten a dejar sus prácticas instituidas por la puesta en marcha de un proceso instituyente.

Ahora bien, en razón de los diversos espacios de actualización que de alguna manera van de la mano con lo que se explicito anteriormente, las actualizaciones que se vierten de manera institucionalizada se ponen a disposición de los docentes a través de los Centros de Maestros los cuales otorgan dentro del catalogo de cursos la disposición de cursos acordes a la asignatura de Español, los cuales refieren en su totalidad el Programa de PRONALEES.

Entre los diversos cursos que se promocionan se le otorgan al docente puntajes que se toman en cuenta para Carrera Magisterial<sup>20</sup>, dentro de los Cursos Nacionales y Estatales con el fin de acercar a los docentes a una actualización permanente.

No obstante los beneficios que ello pudiera aportar para Carrera Magisterial la mayoría de los docentes no asisten a cursos ya que se promocionan en horario a contra turno y generalmente los docentes no acuden a ellos por diversas razones personales.

En algunas estadísticas se hace mención que a los Centros de maestros acuden un porcentaje del 45% lo cual hace notar que la actualización entre los docentes es mínima, no es constante, no es algo que se convierta en una preocupación por parte de los docentes, sea por razones personales o de tiempo.

### **1.5 La importancia del currículum oficial, el currículum oculto y el currículum de facto en la implementación de una innovación**

La educación al ser una acción legitimizada en la institución no puede basar sus principios metodológicos siguiendo sus propios instintos, es decir proporcionar sus fines educativos dados al azar, debe tener por tanto, bases firmes que permitan una orientación a los actores que confluyen en el proceso, con la finalidad de obtener resultados satisfactorios en el hecho educativo, por ello *“un profesor no puede hacerse*

---

<sup>20</sup> Carrera Magisterial es un Programa Nacional de promoción horizontal cuyo objetivo es estimular la labor de los docentes además de contribuir a elevar la calidad de la educación, entre los factores que se evalúan se encuentra el factor: Cursos de Actualización y Superación Profesional asignando con ello un puntaje específico.

*competente en aquellas facetas sobre las cuales no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones” (GIMENO: 1989, 15)*

Por lo anterior, a raíz de que se implementa una innovación en el sistema escolar y que como ya se ha mencionado llega a cambiar o modificar en gran parte lo que en la escuela ya se había institucionalizado, es pertinente observar en el contexto áulico como el docente va apropiándose y aplicando en el aula las innovaciones. Si bien es cierto el currículo oficial, es decir el currículo que se manifiesta a través del Plan y los programas de Estudio ha sido definido como:

*“conjunto de acciones planificadas para suscitar la instrucción, comprende la definición de los objetivos de la enseñanza, de los contenidos, los métodos (incluido la evaluación), los materiales y las disposiciones relativas a la adecuada formación de los asesores, además exige una relación de implicación, necesaria para la didáctica y una perfecta interacción entre las diferentes decisiones implicadas por la enseñanza” (Óseas: 2001, 413).*

En este sentido, es posible referir que el currículo oficial será el que de alguna manera legitima el proceso de enseñanza en el sistema educativo, a través de aportar las pautas a seguir por los actores, manifestando por tanto los propósitos y metas que se desean alcanzar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es posible decir entonces que el papel del docente es el de reproductor de cierto modelo social partiendo de las referencias sociales explicitado en lo que se denomina “perspectiva recibida” definida por Berstein: *“la manera como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educacional que considera público y refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (Eggleston: 1997, 100).*

No obstante, a pesar de que la educación es vista como un todo y el currículo esta al servicio de las necesidades sociales es preciso reconocer que en las practicas formales hay situaciones curriculares que impactan es decir, el maestro legitima su espacio, al organizar propiamente las situaciones de enseñanza aprendizaje da paso a un sin fin

de conductas tanto conscientes como inconscientes que son las que finalmente trascienden mas que lo meramente estipulado en el currículum formal o escrito.

Por tanto, no puede dejar de reconocerse que la escuela además de ser una institución social y aportar las pautas a seguir a través del currículum oficial, al verse reflejado en el contexto áulico, el docente, al accionar en este contexto hace posible significaciones y resignificaciones que traen consigo modificaciones diversas y diferentes a lo que se ha expuesto y dispuesto en el programa. A partir de lo anterior es que se plantean los términos de currículum oculto y currículum de facto y que a continuación se explicitan.

Con respecto al currículum oculto también denominado currículum tácito, este hace referencia a el *“marco social dominante en el que la escolarización tiene lugar y que implica que los niños logren modos de pensar, normas sociales y principios de conducta, dada su prolongada participación en ese marco”* (Deebren:1993: 74) razón por la cual, la escuela es el lugar donde se dan una serie de sucesos que permiten que el niño no solo acceda a conocimientos sino a tener y obtener diversas pautas de conducta, de aptitudes que van mas allá del mero contenido siendo el docente y el entorno escolar el que contribuye a desarrollarlas y fomentarlas.

Hay que hacer notar, por tanto, que como punto de partida en dicho contexto , se encuentra en primer instancia el docente, ya que es éste quien privilegia, recorta, remarca cierto tipo de conocimientos y de preferencias conductuales que se manifiestan en el aula, y que son dadas cuando realiza cierto tipo de discriminaciones, conductas y acciones acordes a las expectativas que el mismo docente desea imponer, dadas incluso desde su historia personal, su formación profesional, etc., y que por tanto le son inherentes.

Una forma usual de enfrentarse a este tipo de prácticas escolares será conceptualizarla a partir de la observación detallada de los sucesos que se propician en el aula, con la finalidad de seguir el proceso de instrucción tanto de contenidos

como de conductas adoptadas tanto por él como por el alumno y que son las que fundamentan al currículo oculto, él cuál considera que:

*“ gran numero de niños aprenden algo de lo que se pretende mediante el escuchar, leer, hacer deberes, participar en discusiones a pesar de que no se establece con exactitud la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende ni saber las condiciones que afectan su magnitud ni el efecto de las experiencias fuera de la escuela” (Ibíd.).*

Philip Jackson en 1960 es el que se refiere con mayor amplitud acerca de los aspectos tácitos en la enseñanza para ello parte de elementos cotidianos como son la uniformidad que hay en el entorno escolar, la frecuencia de la aparición de ciertos hechos y la obligatoriedad de la asistencia diaria, dicho autor considera que hay aspectos del entorno escolar que pasan desapercibidos tanto para el docente como para el alumno( sin embargo están mas ocultos para el docente, el alumno es más consciente de el currículo oculto), por ello considera el aula como un lugar activo en donde:

*“unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman colas y afilan lápices...un sitio donde se ahogan bostezos, y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo” (Jackson: 1991, 45).*

En este tenor, el docente cumple con ciertos roles como son el de juez ante los problemas, el de proveedor y marcador de horarios ya que es él quién indica quién hará uso de los materiales, a qué hora abordan las asignaturas, quién toma la palabra, cómo se van a calificar los trabajos etc.

Dicho control, denota fácilmente quien ejerce el control, haciendo que los alumnos sean consciente de ello y por tanto que asuman la posición que se les indica, subordinando sus deseos a lo que éste ordene, claro no todos presentaran la misma conducta, sin embargo, si se desea tener éxito en la escuela se aprenderá a falsificar la conducta y a realizar lo que el docente espera que se haga.

También es preciso señalar que en estos quehaceres cotidianos se hacen presentes la demora, cuando los tiempos estipulados no son cumplidos porque falta algún material o algún evento se prolongó más de la cuenta y ya no se puede continuar con lo planeado, el rechazo, al no aceptar alguna dinámica de grupo o trabajar con algún compañero porque no son de total agrado, las interrupciones al recibir visitas inesperadas ya sea por parte de directivos o padres de familia y el tema no puede volver a hilarse, es decir, se pierde la continuidad de la clase y la distracción social, al existir elementos visuales externos que perturben el orden en el salón. Estos rasgos forman parte del hacinamiento en la clase y para romperlos dependerá tanto de las estrategias de adaptación que ponga en práctica el docente como de la ideosincracia de cada alumno.

Finalmente el currículo de facto también conocido como currículo ejecutado es lo que el maestro realiza en razón del currículo escrito u oficial, es decir, aquellos recortes o situaciones a las que ha logrado afiliarse y que de alguna manera realiza en el acto mismo, por tanto, el docente se convierte en un agente activo en el desarrollo del currículo.

Por ello se puede decir que el docente constantemente adopta decisiones curriculares privilegia ciertos aspectos del plan omite otros, a partir de sus referencias construidas, es decir se da una nativización, de este, se singulariza lo cual hace denotar que el docente no sólo es un aplicador de lo que se le da sino que realiza una reflexión constante ante lo que hace aún cuando ni él se da cuenta conscientemente de ello.

## CONCLUSIONES DE CAPITULO I

Es importante destacar que las reformas educativas al traer consigo importantes cambios, no solo a nivel administrativo, de instrumentos, políticos, culturales etc., llegan a modificar contextos específicos, no obstante, que al implementarse traen consigo metas y proyectos definidos, los cuales se van afianzando o descartándose sobre su puesta en marcha.

Sin embargo, es preciso señalar que dichas modificaciones al irse gestando toman en cuenta procesos coyunturales, definidos desde lo que el país va presentando a nivel económico, político, social, es decir, al instalarse un nuevo gobierno, se crea una nueva agenda de trabajo, en la cual se privilegia lo que cada gobierno considera primordial y pertinente, por ello las reformas suelen ser diversas, estas situaciones distan muchas veces de ser las mas acordes debido a que la educación al ser considerado la base de toda sociedad se ve constantemente trastocada en razón de situaciones políticas, económicas y culturales.

En este tenor, es posible percibir que este caso la reforma iniciada por la Secretaria de Educación Pública, a partir de 1995 fecha en la cual se hace público el nuevo enfoque del Español fundamentado en la metodología de PRONALEES, y el cual se ostenta en el plan y programas que se edita en el año 2000 detentando con ello incluso el hecho de que se diera paso a un plan y programas específicamente para la asignatura de Español en Educación Básica logra formular un nuevo enfoque para su enseñanza, el cual hasta el momento es un reto en la educación básica.

A partir de lo anterior, es posible darse cuenta que las innovaciones al recaer en las reformas y estas por ende en un plan y programa llegan a ser construidas y sobre todo reconstruidas en el contexto institucional y sobre todo en el contexto áulico ya que al ser referenciadas por el entorno escolar y disponer de mayores relaciones se van significando de maneras distintas.

Sin embargo, no se puede establecer un contexto sin tener referentes esenciales del trayecto histórico que ha tenido la propuesta de PRONALEES, por ello se han rescatado, los antecedentes que dieron paso a esta a partir de la reforma llevada a cabo en el currículo formal a través del Plan y los programas de Educación Primaria. Retomándola en la presente tesis con el fin de conocer la historicidad que como reforma ha tenido en el ámbito educativo, desde su institución en el plano oficial en el plan y programas de estudio, con el fin de obtener referentes que pudieran aportar bases de porque se implementa como una reforma viable en la educación y en lo posterior el impacto que como reforma ha tenido en los diversos actores.

## **CAPITULO II.- ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

La asignatura de Español, ha sido considerada uno de los ejes centrales en la educación, por lo cual, las reformas y actualizaciones que se han llevado a cabo en el programa oficial han tenido diversos cambios, aportaciones y actualizaciones, con el propósito de tener un mayor éxito y mejor calidad en el desarrollo educativo en relación con el aprendizaje de la lengua tanto oral como escrita.

A partir de lo anterior, se puede reconocer que el desarrollo y cambio del programa oficial de la asignatura de Español ha seguido una trayectoria en constante cambio, lo cual ha traído consigo diversas y diferentes readaptaciones, tanto en el contexto institucional como en el áulico, en la práctica docente cotidiana y en las interpretaciones que estos hacen de un programa oficial. Por tanto, es preciso rescatar la historia que ha logrado transformar el programa hasta llegar a la propuesta actual de trabajo para la enseñanza del Español.

Es preciso señalar que se considera en primera instancia el Plan y Programa de Estudio de Educación Primaria (PPEEP), ya que forma parte del currículo formal y tiene como finalidad, el encauzar las situaciones ideológicas y sociales que sustentan a la institución escolar, así como la concepción del individuo que forma y el papel que desempeñará este frente a la sociedad.

A partir de que la educación se encuentra sustentada en el PPEEP, es preciso señalar que tal como lo menciona Dewey (1916) *“El problema de enseñar consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose en la dirección de lo que el experto conoce ya. De aquí la necesidad de que el maestro conozca tanto la materia de estudio como las necesidades y capacidades características del alumno”*

Por tal motivo es que en primera instancia se reconocen las corrientes pedagógicas a través de un recorrido histórico en el cual se manifiesta la manera en como fueron cambiando los procesos de enseñanza-aprendizaje y que inciden directamente en la enseñanza de la asignatura de Español.

## **2.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: un recorrido histórico**

A través del tiempo, las formas de enseñanza se han ido modificando, adaptándose a nuevos retos, a nuevos proyectos, a nuevas reformas, las figuras centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, van enfrentando nuevos roles, nuevos retos, una parte importante de estos cambios es producida en la formación profesional que se les otorga a los docentes en la normal, referida por ello como la formación inicial, no obstante la mayor parte de esta formación se va gestando sobre la marcha, es decir sobre la práctica cotidiana de los docentes en el aula.

Es posible percibir en ello que las maneras de enseñar han transitado por diferentes escuelas<sup>21</sup>

### **2.1.1 La *Escuela tradicionalista***

La escuela tradicional se remonta al siglo XVII, las prácticas escolares que regían en ese entonces en el aula eran: la autoridad y el orden. La autoridad era reflejada en todo momento por el maestro quien era considerado dueño del conocimiento y método, el orden se manifestaba en el tiempo, en el espacio y en la actividad.

En la escuela tradicional se respeta la autoridad que el maestro porta, se maneja la enseñanza de manera unidireccional es decir del maestro al alumno, quien es el

---

<sup>21</sup> Se les denomina escuelas a las diversas intervenciones pedagógicas que realizan los maestros y que ostentan consigo un marco psicológico y pedagógico a partir de que en ellos se designan roles específicos para cada actor: maestro y alumno.

receptor solo de los conocimientos que posee el docente, un rasgo distintivo es el verbalismo producto de lo anterior.

### 2.1.2 La *Escuela Nueva*

Esta escuela surge a principios del siglo XX como una respuesta a la Escuela Tradicionalista, por tanto, se desplaza la atención hacia el alumno, es decir el centro de atención ahora no es el maestro sino el alumno por ello “La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollar sus aptitudes; para ello se vale de transformaciones (no radicales) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas...[ ] La atención al desarrollo de la personalidad, re-valorando los conceptos de motivación, interés y actividad”.

Un efecto considerado negativo en este tipo de escuela es la situación de no saber reconocer el valor formativo del trabajo de los niños y por ende la identificación de sus verdaderos intereses.

### 2.1.3 La *Escuela Tecnocrática*

También denominada como tecnología educativa, tiene sus raíces a partir de los años cincuentas en razón a los procesos de modernización que se ven en todo el mundo.

En este tipo de escuela la educación es vista como un proceso descontextualizado y por tanto se universaliza, es decir se considera que los planes y programas que sirven para un país bien pueden ser aplicados para otro sin tomar en cuenta las condiciones geográficas, económicas, culturales etc.

Esta corriente se apoya directamente de la psicología conductista, por ello pone énfasis en la conducta observable, el papel del docente por ello es el de controlador de estímulos y respuestas y constantes reforzamientos, es posible advertir que el aula se

convierte en un constante microanálisis de conductas.

#### 2.1.4 La *Escuela Crítica*.

Esta corriente pedagógica surge a mediados del siglo XX, cuestionando a las tres escuelas anteriores. El eje central de esta corriente es la reflexión colectiva de los maestros y alumnos sobre los problemas pedagógicos del aula, de ahí que se le denomine como escuela crítica, con el fin de analizar y criticar sus métodos, sus relaciones, revelando con ello lo que pudiera permanecer oculto.

En esta escuela se analiza constantemente el poder que ostenta el docente lo cual lo lleva a cuestionarse su propia autoridad obligándolo a conducirse a alguna forma de autogestión de su labor evitando con ello el autoritarismo pedagógico que se manifiesta en la escuela tradicional.

Dentro de esta corriente se considera que *“el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte del hombre, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que comenzando logra por las instituciones en que transcurre su vida”* (Pansza: 1996: 47)

Es posible percibir que a partir de los diversos enfoques metodológicos que se fueron suscitando en el aula se veían reflejadas las diversas concepciones y aplicaciones que se le fueron otorgando al tratamiento de la Lengua escrita y que de alguna manera representaban los diferentes métodos aplicados a la enseñanza de la lengua escrita en el aula y por lo cual como ya se habrá notado los roles tanto del docente como el del alumno fueron cambiando.

Por ello en el siguiente apartado se manifiestan los diversos métodos utilizados en el aula, los cuales de alguna manera van coincidiendo con las corrientes ya mencionadas, posteriormente se hace un reconocimiento de lo que pretende alcanzar la propuesta a través del enfoque.

## **2.2 Métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura**

Dentro de los antecedentes históricos se debe reconocer que la asignatura del Español tenía como máxima prioridad el aprendizaje de la lectura y escritura, y que sea reconocido por el currículo como “alfabetización”, para ello se plantearon métodos que permitían lograrlo, estos se centraban en una serie de secuencias o pasos ordenados que permitieran la presentación de elementos y reglas de la lengua escrita. Por lo anterior es que se pueden ubicar:

Métodos de deletreo o alfabéticos: Dichos métodos se utilizaron a principios del siglo pasado y consisten en enseñar las letras por su nombre, es decir la “m” es la “eme” lo cual hacía que carecieran del contenido fonético.

Métodos analítico-sintético: Consiste en que los niños aprendan primero las letras una por una de acuerdo al sonido que emiten, posteriormente se juntan en sílabas y finalmente se forman palabras, enseguida se partirá del análisis de la sílaba para llegar a formar la palabra escrita y luego las oraciones, en este se puede identificar el Método Onomatopéyico y la categoría del Método Montessori, el cual es reconocido al aprender cada letra por su sonido pero en relación a la sensación que provoca tocar dicha letra escrita con lija, de tal manera que al pasar su dedo sobre ella, sea aprendida de manera sensorial al tocarla, al escucharla cuando la repiten y al visualizarla, otro método es el método silábico siendo la base de apropiación no la letra sino la sílaba, siendo analítico porque analiza la letra por sílabas y en el cual es común utilizar las carretillas de ma, me mi, mo, mu etc

Método sintético-analítico: Consiste en que se logre la visualización de palabras relacionadas siempre a una imagen y se aprendan por asociación, por ello se presentan palabras e imágenes relacionadas entre sí, por ejemplo, oso y su dibujo, es posible reconocer algunas variantes en el método ya que a veces se lee un texto y se hace énfasis en encontrar una sola palabra asociada a una imagen, otras solo se van presentando palabras con su imagen y se repiten, se buscan en un texto, se identifican y finalmente se escriben. La idea subyace en hacer énfasis en el significado de la palabra más que en el código que la representa.

En este método se puede identificar el Método Globalizador de Análisis Estructural en el cual se enseñan oraciones completas relacionadas a figuras que la representan o el Método Global que presenta una sola palabra a la vez relacionada con el objeto que lo significa.

Estos métodos al ser integrados de manera sistemática cuentan con ciertas ventajas *“promueven una adquisición rápida de la lectura y cierta comprensión de las palabras que se leen cuando son conocidas, relacionando el texto con algo que tiene significado para el alumno/a, ubicándolo dentro de un contexto y aprendiendo así estrategias que le permitirán adquirir mejores herramientas para la comprensión lectora”* (Barbosa,1997:159)

No obstante, dentro de las desventajas es que bloquean en cierta forma la comprensión lectora de las palabras, ya que al apropiarse de significados de ciertas palabras se fragmenta dicha comprensión provocando un deletreo en el inicio de la palabra y por tanto se termina adivinando el final de la oración, lo cual bloquea la comprensión total del texto, además no todas las palabras tienen una imagen concreta a la cual asociarlas.

Es posible advertir que en la utilización de estos métodos se hayan inmersas posturas que logran hasta cierto punto dirigir al mismo, se basan en el contenido, en el cual las explicaciones sobre el sistema de la lengua les permite encontrar cierto sentido entre este y el sistema de escritura ofreciendo para ello bases tanto para su tratamiento didáctico como para su comprensión.

Por ello, se plantea en primera instancia que

*“el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos, donde la preocupación de los docentes se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “mas eficaz”, suscitándose la polémica en torno a los dos tipos fundamentales de métodos: los sintéticos que parten de los elementos menores a la palabra y los analíticos que parten de la palabra o de unidades mayores” (Ferreiro, Teberosky: 2003,17)*

A partir de lo anterior, es que se llevan a cabo diversas revisiones en el tratamiento que se le había otorgado a la asignatura del Español y por ende al proceso de alfabetización centrándose en investigaciones que permitieran conocer y analizar con mayor detenimiento los procesos por lo que pasa el niño en la adquisición de la Lengua escrita.

Ahora bien al hacer mención tanto de las diferentes escuelas o corrientes pedagógicas y al hacer un recorrido por los diferentes métodos que se aplicaban en las aulas para lograr un aprendizaje de la lecto-escritura como era considerado, se puede ver que estas de alguna manera van vinculándose tanto en la forma pedagógica de enseñar el contenido como en la manera de ir creando nuevas formas para su enseñanza, otorgando una mayor libertad tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje, por tanto los requerimientos en la asignatura del español así como en su enseñanza van siendo modificados, creando con ello nuevas y diversas expectativas para los actores, llámense autoridades educativas, docentes, padres, alumnos etc.

En este tenor es posible advertir que los procesos que se van originando van a depender de las expectativas que se vayan formulando en los diversos programas o currículos oficiales sin denostar que la participación de los sujetos dependerá en gran medida, de la posición que cada uno vaya jugando en el proceso pedagógico.

Es preciso mencionar por tanto, los antecedentes históricos y sociales que dieron paso a la implementación de manera oficial de la propuesta metodológica de PRONALEES y posteriormente se hace un reconocimiento de lo que pretende alcanzar la propuesta a través de su enfoque.

### **2.3 Implementación de PRONALEES**

A raíz de la iniciativa de Margarita Gómez Palacio, estando al frente de la Dirección General de Educación Especial en México, en los años de 1984-1985 y apoyándose en las sugerencias didácticas de el “Cuadernillo Monterrey”, surgió el programa “Grupos Integrados” como un programa remedial para abatir la reprobación en el primer y segundo año de la escuela primaria.

El cuadernillo contenía diversas actividades resultado de una compilación de fotocopias, es decir, eran copias con una serie de actividades formuladas en base a dibujos y a desarrollar momentos de escritura de manera global sin que se llevara a cabo una fragmentación de la escritura por silabas, las cuales el alumno solo las iba resolviendo, sin embargo en si la propuesta requiero de algunos ajustes que permitieran dar un panorama mas completo y que permitieran abordar un panorama sobre las diversas concepciones que el niño iba teniendo al aproximarse tanto a la lectura como a la escritura y a partir del cual es posible establecer que el aprendizaje de la lengua escrita tiene sus inicios desde una edad temprana y su desarrollo va a depender de alguna manera de las oportunidades que este tenga de acceder a un ambiente alfabetizador.

No obstante, sus primeras modificaciones provienen de la práctica y de las aportaciones que surgen de su aplicación en el ciclo escolar 1984-1985 en grupos de primer grado de primaria en ocho entidades federativas y el Distrito Federal y del ciclo escolar 1985-1986 a los grupos de segundo grado como seguimiento del primer año. Cabe mencionar que en 1986 con base en la experiencia anterior surge la Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (IPALE), cuyo propósito es que la lectura y la escritura sean utilizados en forma creativa y comprensiva, además de permitir a los docentes el análisis de las etapas por las que el alumno atraviesa para llegar al aprendizaje.

Posteriormente se da una tercera aplicación de la metodología en el periodo de 1986-1987 dirigida a grupos de primer grado en quince entidades y el Distrito Federal bajo la coordinación de la Subsecretaría de Educación Elemental con la participación conjunta de las Direcciones Generales de Educación Primaria y de Educación Especial, posteriormente en 1989 se cambia el nombre de IPALE por el de Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y Matemáticas (PALEM) en donde se incluyen aspectos de la asignatura de Matemáticas.

Vale la pena decir, que en sus inicios de manera formal aun no se explicitaban en el currículo y en este aspecto son manifestados a partir de el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado el 18 de mayo de 1992, dentro del Programa para la Modernización Educativa de 1989 impulsada en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Dicha firma del ANMEB sería el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma en la educación, por tanto, en 1992, la decisión política de reformar la educación se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos –que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda del siglo veinte, así como la revaloración de la función magisterial en la cual

destaca el "Programa de carrera magisterial" como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros. La reforma educativa fue legitimada a nivel nacional entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobernadores y el sindicato magisterial.

A partir de este Acuerdo dentro de la línea de la reformulación de contenidos y materiales educativos, se ponen en marcha diversos procesos que dan pauta al surgimiento del nuevo Plan y Programas de 1993, el cual se organizó por asignaturas, hay que destacar que en éste aún no se explicita la reforma a la asignatura de Español, por el contrario se concretó como Programa Nacional para la Adquisición de la Lengua Escrita (PRONALEES) en 1995.

Sin embargo, sería hasta tres años después que se da a conocer explícitamente por la Secretaría de Educación Pública, en el Diario Oficial de la Federación a través del acuerdo 304 y aprobado en el diverso 181 en 1996, "*como parte de la reforma integral de la educación primaria, en 1995 se creó el **Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura** en la Educación Básica (PRONALEES)...Que uno de los objetivos iniciales del Pronalees fue realizar una revisión analítica de los planes y programas de estudio de la asignatura de Español para primaria, en sus seis grados*" (Diario oficial de la Federación: 13 de marzo de 1996) como una reforma adicional adscrita a la Subsecretaria de Educación Básica y Normal de la SEP y por lo tanto se comenzó a difundir e informar de la nueva reforma.

La instalación del PRONALEES, "*elimina el enfoque formulista que se le había venido asignando al español cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural*" (SEP: Plan y programas de estudio: 1993,14) en cambio PRONALEES se basa en un enfoque constructivista exigiendo que la enseñanza del español se lleve a cabo desde un enfoque comunicativo y funcional, en el cual:

*"comunicar significa dar y recibir información en el ámbito cotidiano teniendo como eje articulador la comprensión y transmisión de significados a través de la lectura, escritura y expresión oral con base en la reflexión sobre la lengua, por ello se toma como punto de partida que la lectura ya no es decodificar el material escrito sino que significa interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos y escribir, por*

*tanto no solo se remite a trazar letras sino a organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan los mensajes u escritos que produce (Ibíd.).*

Es preciso mencionar que las prácticas docentes, que antes se generaban en las aulas, eran aquellas en las que prevalecía la escritura de palabras en las que se apuntaba a un conocimiento de las letras, el copiado de lecturas, el conocimiento de los elementos de corrección de textos apuntando a aspectos gramaticales y la lectura era vista solo como el leer por leer, intentando que esta fuera realizada lo mas rápido posible, que se cuidaran aspectos de entonación y fluidez dejando de lado la comprensión.

*Con el enfoque actual, en cambio, se pretende que la escritura sea una escritura en la cual pueda ser primeramente organizado el pensamiento, que pueda comunicar lo que se pretende y que la lectura sea una lectura de comprensión, basándolo en la vida diaria, de ahí que se haga extensiva la idea de que sea funcional” (Ibidem).*

Una parte importante de este programa que no puede dejar de mencionarse es que a partir de la instalación de este nuevo programa se editaron nuevos libros ( 1997) para la asignatura del Español, los materiales comprenden:

En **primero y segundo grado:**

El libro de Español Lectura (comprende 39 lecturas) organizado en cinco bloques que corresponden a los cinco bimestres, se propone trabajar una lección cada semana, dichas lecturas son el punto de partida en la enseñanza.

El libro de Español Actividades también cuenta con 39 lecciones íntimamente relacionado con las lecturas que presenta el libro anterior.

Libro de Español Recortable este libro contiene ilustraciones que complementan al libro de Español Actividades así como juegos que están estrechamente ligados con los dos libros anteriores.( ver anexo 2)

En **tercero y cuarto grado**:

Libro de Español Actividades:

Libro de Español (Ver anexo 3)

Es necesario señalar que los materiales dispuestos para quinto y sexto grado no fueron editados conforme a lo que se había estipulado, no obstante que en el plan y programas si se contemplaron las adecuaciones pertinentes.

Dentro de los **materiales que fueron designados para el maestro** se encuentran:

El plan y programas de Español: conteniendo la reforma, el enfoque actual y sus propósitos.

El libro para el maestro editado para los grados de primero a cuarto grado, este libro contiene sugerencias y propuestas específicas que se pueden trabajar con los alumnos detalladas día con día por tanto contiene la semana de trabajo completa.

( ver Anexo 4)

## **2.4 El enfoque constructivista y su relación con PRONALEES**

A partir de reconocer que el nuevo enfoque parte del constructivismo es conveniente señalar que éste es definido como *“la idea que mantiene que el individuo-tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”*. (Carretero:1993, 21)

Por otro lado, Oyarce (s/d) citado por Barradas Reyes 2006 aporta en razón a éste que

*“el conocimiento es un producto de la propia construcción que el sujeto hace al interactuar con el mundo e intentar comprenderlo. En esta interacción, las diversas aproximaciones y experimentaciones que hace un niño a través del tiempo, son muestras de su esfuerzo paulatino por comprender, las cuales le permiten ir modificando sus esquemas o estructuras mentales (es decir, aprender y desarrollarse), superando las limitaciones que le proporciona inicialmente su conocimiento previo”.*

Debido a lo anterior es que el constructivismo hace explícita la idea o el proceso por el cual un individuo elabora su propia inteligencia adaptativa y por ende su propio conocimiento a través de diversos factores como son: su entorno, su cultura, su contexto histórico, sus procesos cognitivos.

A partir de reconocer los diversos factores el constructivismo define algunas corrientes psicológicas que se relacionan con la psicología cognitiva por ello se pueden retomar: el enfoque Psicogenético de Jean Piaget, la Teoría Ausbeliana del Aprendizaje Significativo y la Psicología Sociocultural de Vigotsky, las cuales permiten explicar y fundamentar como se concibe la relación de conocimiento con la enseñanza del español actual.

#### **2.4.1 El enfoque psicogenético de Jean Piaget**

Jean William Fritz Piaget mejor reconocido como Jean Piaget fue un psicólogo suizo, creador de la epistemología genética, reconocido por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva a partir de la realización de sus estudios sobre la infancia y enmarcados en la teoría sobre el desarrollo cognitivo.

Jean Piaget manifiesta que la inteligencia del niño se adquiere mediante la construcción de un conocimiento desde adentro, es decir a través de un proceso de internalización, el cual define “cuando el sujeto, frente a los datos de un problema, ya no actúa, y en lugar de ello parece pensar [...] todo parece indicar que continua con sus intentos, pero a través de ensayos implícitos o acciones internalizadas”, (Tryphon: 86).

Por lo anterior es posible decir, que para que un alumno aprenda debe comprender el mecanismo de coordinación interna, lo cual implica tanto invención sin ensayo y error como una anticipación mental la cual va a estar estrechamente relacionada con la representación que este hace de lo que va aprender.

Otro aspecto importante que menciona Piaget es la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia que tiene el sujeto siendo esta de dos tipos: Herencia Funcional y Herencia estructural.

La Herencia estructural va a partir de las estructuras biológicas que determinaran a todo individuo en su relación con el medio ambiente, es decir, es la que nos lleva a conocer el mundo humano.

En lo que respecta a la Herencia funcional, es aquí en donde se van a producir las distintas estructuras mentales a partir de aquí el niño va a realizar cambios muy importantes en su pensamiento como son: la adaptación y la organización, las cuales forman lo que denomina como invariantes funcionales.

Dichas funciones son denominadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.

Ahora bien, la organización consiste en ordenar dos o mas elementos de un todo y la adaptación de un organismo a su medio requiere de asimilación y acomodación.

La asimilación es por tanto, la incorporación de un objeto a una idea nueva que el niño tiene, es decir, la aplicación de viejas ideas y hábitos a objetos nuevos y la interpretación de sucesos como parte de esquemas existentes, cabe mencionar que un esquema es *“una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad”* (Carretero: 1993,2

La acomodación permite ajustarse a un objeto nuevo, a cambiar esquemas de acción para acomodarlos a ese nuevo objeto. Por ejemplo con la lengua escrita, el niño tiene que adaptarse a escribir y leer cosas sencillas, a medida que crezca su intelecto, podrá realizar redacciones de textos mas complejos, por tanto su mente se ira desarrollando, se irá acomodando a lenguajes e ideas mas y mas difíciles, así según Piaget toda la vida estará adaptándose a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Al asimilar y acomodar por la experiencia surgen patrones organizados, a los que Piaget denomina “esquemas de acción” en los cuales la interacción con el objeto de estudio es lo que le permitirá al niño organizar e integrar esquemas, los cuales los puede automatizar y por tanto, las acciones se realizan rápidamente, por ejemplo cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras, cuando ya ha hecho esto, escribe rápidamente, sin pensar en como se hace cada letra, por tanto gran parte de nuestra vida esta formada por esquemas.

Es preciso señalar que al explicar la construcción del conocimiento Piaget parte del enlace de los siguientes aspectos: Maduración, Experiencia física con los objetos, Transmisión social y Proceso de equilibración los cuales se abordan a continuación de manera breve.

La **Maduración** es la presentación heredada de patrones orgánicos que le permiten al sujeto realizar diversas acciones como son: buscar objetos, caminar, hablar etc. A mayor edad el niño tendrá mayor número de estructuras mentales que actúen en forma organizada.

La **Experiencia Física** con los objetos determina, por un lado el descubrimiento de las acciones lógicas y por otro, la extracción de probabilidades físicas del objeto, lo cual promoverá un mejor conocimiento de ellos.

La **Transmisión Social** considera, las características del ambiente familiar o escolar, si el niño tiene mayores oportunidades de actuar con compañeros, maestros, podrá obtener mas puntos de vista que le permitan una mayor visión objetiva de las cosas.

El proceso de **Equilibración** será por tanto el resultado de las interacciones entre los factores anteriores lo cual culminará en la coordinación superior de acciones de inteligencia. Por ello, el desarrollo se concibe como un estado de equilibrio y de mejor adaptación a las circunstancias lo que culmina en un aprendizaje verdadero.

Ahora bien, cuando se nota la ruptura del equilibrio y se marca el paso para otras estructuras mentales se encuentran los estadios, también conocidos como etapas, fases o periodos por los que pasa todo ser humano estos *“indican cambios bruscos en las capacidades del individuo , ubicando cambios cualitativos y cuantitativos”*, (Ibidem) es preciso señalar que cada estadio posee limites de edad las cuales pueden variar de una población a otra, lo cual implica una concepción del desarrollo según las circunstancias predeterminadas de cada sujeto.

**Periodo sensoriomotriz.** Comienza desde los 0 hasta los 24 meses, el niño ejercita los reflejos de succión y presión, dan los primeros actos de inteligencia practica, es decir, la intencionalidad se deja sentir al utilizar el llanto o el grito con el fin de llamar la atención del adulto, dicha conducta claramente intencional y anticipatorio es para Piaget *“capacidad de invención de nuevos medios por combinación mental”* (Ibíd.)

**Periodo preoperacional:** De los 2 a los 7 años en el se comienza a consolidar, se le denomina así porque en el se preparan las operaciones, es decir, las estructuras de pensamiento lógico-matemático que se caracteriza por la irreversibilidad. En este periodo el niño aprende a transformar las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello a utilizar el lenguaje.

**Periodo de las operaciones concretas:** de los 7 a los 12 años, el niño alcanza formas de organización de su conducta muy superiores a las anteriores, debido a que organiza en un sistema todos los aspectos que antes manejaba de manera inconexa, lo cual propicia que los niños vayan descubriendo que las acciones se pueden cambiar entre si y que la aplicación de dos acciones sucesivas de lugar a otra acción. Las operaciones son acciones interiorizadas, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto.

**Periodo de las operaciones formales:** De 12-15 años y vida adulta, en las operaciones formales aparece un poder nuevo que le permite al sujeto liberarse de lo concreto o palpable permitiéndole edificar a su voluntad reflexiones y teorías en busca de mayor independencia apareciendo el campo de lo abstracto lo cual le ofrecerá un amplio esquema de posibilidades.

A partir de la teoría psicogénética de Jean Piaget se puede conocer y reconocer la forma en que los sujetos construyen un aprendizaje, ya que al manipular diversos objetos que el medio le proporciona a éste, encontrándose por tanto en la asimilación , aprende a incorporarlos a su estructura cognitiva surgiendo la acomodación, para finalmente aportarles un significado, es decir se produce una equilibración, así, la teoría de Piaget se enfoca en la actuación de un sujeto sobre el objeto que se desea conocer con la finalidad de aprehender un conocimiento y comprensión del mismo.

#### **2.4.2 Psicología Sociocultural de Lev Semyónovich Vigotsky**

Las investigaciones realizadas por Vigotsky (1896-1934) como es conocido mundialmente parten de la idea fundamental de que el desarrollo de los seres humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social, por tanto sus aportaciones acerca del contexto social han tenido un impacto importante en la pedagogía.

Es preciso mencionar que el enfoque de la psicología sociocultural tal como lo cita Reyes Barradas al citar a Huerta (2002) *“se propone explicar las relaciones entre el funcionamiento mental humano y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que se da este funcionamiento”*.

Para Vigotsky el desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales como el lenguaje que al inicio no nos pertenece, sino que pertenece al grupo en el cual nacemos, por ello, la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el sujeto encuentra en su medio ambiente u entorno y entre las que el lenguaje resulta una premisa importante ya que las actividades prácticas en las que se vera involucrado el sujeto le permitirán interiorizarlas en actividades mentales cada vez mas complejas.

Es preciso mencionar que dentro de este enfoque se hacen presentes cuatro temas fundamentales que permiten configurar el enfoque sociocultural por ello se abordaran a continuación: actividad u acción humana, los procesos de mediación, interiorización, y la zona de Desarrollo Próximo.

En relación a la acción humana Huerta, (2002), describe que

*“... puede ser externa e interna y puede ser realizada por grupos -grandes o pequeños- o por individuos. Toda acción humana tiene una dimensión psicológica aunque se conciba a ésta con una naturaleza sociocultural...Los tres niveles que Leontiev usaba para describir la estructura de la actividad son: actividad-motivo, acción-meta y operación-condición”*.

A partir de que los seres humanos tenemos la necesidad de alcanzar metas y para lo cual la actividad es el paso para lograrlas, se hace necesaria la participación de procesos grupales que permitan el intercambio de ideas por tanto, el contexto que rodea al sujeto le permitirá encauzar las conductas de éste, estableciéndose como agentes de su desarrollo.

Ahora bien, es necesario reconocer que en este accionar del sujeto se hacen necesaria la mediación siendo de tipo instrumental, no solo herramientas y objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles en la resolución de la tarea lo cual derivara en la planeación de acciones futuras.

Por otro lado y como parte de la Mediación se encuentra el lenguaje considerado como mediación social, este ultimo es fundamental en la acción psicológica a partir de que es llevada a cabo entre dos o mas personas que cooperan en una actividad conjunta, lo que edifica el proceso de mediación que el niño pasa a emplear de manera individual mas tarde.

Este proceso de mediación social es el que define Vigotsky en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos:

*“una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y mas tarde a nivel individual, primero entre personas (interpsicologica) y después en el interior del propio niño (iintrapsicologico)...Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”*.(Vigotsky:2002:93-94)

A partir de lo anterior es posible reconocer la interiorización que menciona dicho autor, la cual *“no es la transferencia de una actividad externa a un “plano de conciencia” interno preexistente: es el proceso en el cual se forma ese plano interno”,* (Tryphon:84) es decir cuando el sujeto a partir de su nacimiento interactúa con los individuos ya sea en el medio familiar, escolar u social , adquiere experiencias, que paulatinamente se van a transformar en procesos mentales.

Finalmente la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) sería considerada tal como lo menciona Reyes Barradas citando a Huerta (2002)

*“la distancia entre el nivel actual de desarrollo(cuando el niño es capaz de realizar por si mismo alguna actividad, sin la ayuda de otras personas) tal como es determinado por la solución independiente de problemas y el nivel potencial de desarrollo (cuando el niño realiza la actividad por si mismo) que seria determinado por la solución de problemas bajo la guía o supervisión de un adulto o en colaboración con compañeros mas capaces”*

De esta manera la ZDP se convierte para el maestro en un valioso instrumento empleado para considerar aquellos ciclos que se hallan en estado de formación, lo cual le permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estudio evolutivo y dinámico, señalando no solo lo que ya ha sido alcanzado evolutivamente sino también aquello que esta en proceso de maduración.

Aunado a lo anterior se puede notar el proceso social al interactuar con los compañeros u adultos por ello es aquí en donde ese prestar del niño o de algún adulto se convierte en lo que podría denominarse enseñanza o educación y lo realmente importante es que ese prestar despierte en el alumno la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía, se vuelva suyo, lógicamente a través de dicha relación con los demás, centrándose primeramente en el ámbito social y posteriormente en el ámbito individual u interior del niño.

### **2.4.3. Teoría Ausbeliana del Aprendizaje Significativo.**

David Paúl Ausubel, psicólogo reconocido el cual se enfoca en el constructivismo, propone la teoría del aprendizaje significativo para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo además menciona los organizadores anticipados, como una ayuda para el sujeto, es decir estos les permitirán ir construyendo sus propios esquemas de conocimiento logrando una mejor comprensión de los conceptos que desee aprehender.

Por tanto el aprendizaje implica tal como lo menciona Reyes, (2006) citando a Díaz Barriga:

*“una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva (conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización). Podríamos caracterizar a su postura como constructivista ya que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz”.*

Aunado a lo anterior, se puede decir que para que haya una orientación hacia el aprendizaje es importante conocer la estructura cognitiva que cada sujeto u alumno posee, es decir, los conocimientos previos que ya ha construido, a través de estos se podrá percibir el marco de referencia personal el cual se vera reflejado en su madurez intelectual, con ello se puede notar que los sujetos y alumnos no vienen en blanco, es decir ya han estructurado conceptos, elementos, experiencias y conocimientos que les servirán para potenciar un aprendizaje nuevo.

Además Ausubel plantea tres tipos de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje por recepción y el aprendizaje significativo.

En relación al aprendizaje por descubrimiento el alumno explora en primera instancia nuevos hechos que le ayudan a elaborar conceptos, *“implica que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar dicha información, de manera que se produzca el aprendizaje deseado”*.(Reyes:2006,14)

En cuanto al aprendizaje por recepción será el que se presenta generalmente en el aula de clases, ya que al obtener la información que se desea transmitir, se le exige que lo internalice, es decir que incorpore el conocimiento que se le otorga para posteriormente recuperarlo u aprehenderlo.

Estos dos tipos de aprendizajes pueden ser encasillados en aprendizajes significativos o mecánicos dependiendo en absoluto de la manera en que la información es procesada en la estructura cognitiva del sujeto u alumno.

Ahora bien el aprendizaje significativo *“ocurre cuando una nueva información se conecta con in concepto relevante que ya existe en la estructura cognitiva, esto es, que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones puedan ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo”* (Ibíd.)

Es preciso señalar que el este tipo de aprendizaje se caracteriza por su funcionalidad, es decir, cuando una persona puede utilizar el conocimiento en una situación concreta para resolver un problema determinado, además dicha utilización puede extenderse al abordaje de situaciones nuevas con el fin de generar nuevos aprendizajes, en este caso los conocimientos preavisos que presentan los alumnos toman nuevamente relevancia ya que estos le proporcionarían un inicio de partida hacia conocimientos más complejos u avanzados.

A partir de la realización de dichos vínculos, el aprendizaje se vuelve permanente y no se le olvidará fácilmente al alumno ya que se encuentra en primera instancia asociado al entorno.

Estas tres teorías constructivistas, son una base fundamental del PRONALEES ya que de éstas, se retoman aspectos metodológicos que permiten fundamentar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

Por ello dentro del PRONALEES se aborda la internalización en razón de las diferentes construcciones que el niño realiza en su trayecto a la lectura y escritura, es decir, a través de proporcionarle al niño un ambiente alfabetizador o socializador con su entorno, el ira construyendo de manera individual su proceso de construcción de la lengua escrita y si a ello le aunamos el aprendizaje colaborativo entre sus compañeros a través de situaciones de aprendizaje reales se puede observar un aprendizaje significativo.

Dicha metodología por tanto se halla implícita en la enseñanza de manera general en el aula y por ende, recae en la asignatura de Español aunado a ello la corriente pedagógica crítica en el cual se halla inmersa la reflexión colectiva tanto de los alumnos como del docente y que permiten darle libertad al alumno de ir construyendo a través de su entorno un aprendizaje más autónomo, un aprendizaje en el que a través de la constante reflexión pueda ir asimilando y equilibrando su propio conocimiento.

Por tal motivo es que se presenta ahora el enfoque que a partir de estas teorías se ha construido para la enseñanza del Español y que modifican en gran medida lo que se había venido manejando en el currículo oficial.

## **2.5 La importancia del enfoque comunicativo y funcional en la asignatura de español**

Ahora bien, a partir de que se implementa de manera formal el PRONALEES se orienta un nuevo concepto de alfabetización, la cual era concebida tan solo como el leer y escribir, por tanto aquella persona que pudiera realizar dichas acciones estaba alfabetizado, no obstante, al cambiar el enfoque se hace presente que la alfabetización será según Wells “*tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos*”, (Torres: 1998, 176) así, la alfabetización implica el saber procesar, utilizar la información que se lee o escribe, lo cual exigiría diversos compromisos y procedimientos según el texto

Otra parte esencial de la propuesta, es que se logra desterrar la idea de que los niños o alumnos solo aprendían en la escuela y se da paso a la idea de que los niños no son una “*tabla rasa*” cuando llegan a la escuela, sino que su aprendizaje comienza antes de ingresar a ésta, por tanto, su alfabetización va a comenzar cuando éste interactúa ya sea de manera constante o no, con los diversos textos, de ahí que se aporta también el concepto de “*ambiente alfabetizador*” .

Dicho ambiente será el que le proporcionara al niño ideas o concepciones diferentes de lo que significa leer y escribir e ira trascendiendo de manera gradual hacia la formalización de la lectura y escritura “*dependiendo de la frecuencia y calidad de su contacto con la lengua escrita, el niño desarrolla una serie de ideas acerca de su utilidad y estructura y llega, en un momento dado, a descubrir el principio alfabético que rige nuestro idioma*”, (Martínez: 1995,180)

Así pues, Francesco Tonucci nos hace extensiva la idea de que el niño sabe más de lo que tanto padres como maestros consideramos, ya que numerosos estudios realizados por la psicología genética o psicología evolutiva han demostrado que el niño comienza a saber y a conocer desde su nacimiento y a partir de ahí comienza a estructurar diversos niveles de conocimiento, por ello *“el ambiente, la escuela, la clase deberán concebirse como ambientes culturalmente significativos: los laboratorios, la biblioteca de aula, el rincón de lectura deberán ayudar al niño a sentirse dentro de un ambiente estimulante”*.(Tonucci: 1997,183, 15)

Por lo anterior, es preciso preparar los contextos áulicos a partir de los tres años que es cuando los niños comienzan a llegar a las aulas, para que se pueda dar un desarrollo que permita al niño avanzar y no complicar su conocimiento por la lectura y escritura, la escuela al hacerse cargo de crear en el niño diversas y diferentes experiencias culturales que muchas veces la familia no puede garantizarle al niño.

Ahora bien, a partir de otorgarle mayor responsabilidad a la escuela en este aprendizaje es necesario que el maestro pueda aportarle los medios necesarios al niño que puedan estimularlo e interesarlo hacia un aprendizaje.

Para esto, debe partir de los conocimientos que el niño ya tiene, darle libertad de expresión, escapar de los estereotipos que ha realizado la escuela, ponerlo en constante interacción con la naturaleza, con su ambiente, con las aportaciones que el ha logrado realizar las cuales podrán indicar la dirección a seguir para continuar alimentando sus conocimientos.

Otros elementos teóricos que se abordan dentro del enfoque son las habilidades lingüísticas, las cuales pueden recibir también el nombre de destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades y las cuales son: *hablar, escuchar, leer y escribir*, dichas habilidades son vistas como una parte integral de la lengua.

Sin embargo, el niño no sólo entra en contacto con una de ellas sino que pone en juego dos o más habilidades que pueden dar o aportar un mayor rango de efectividad en su comunicación, no obstante dichas habilidades están compuestas por microhabilidades que son las que generaran en cierto momento dicha comprensión totalizadora de la lengua, es decir cuando se pone en juego la habilidad de hablar y escuchar la microhabilidad será la comprensión de las emisiones orales, la cual dará pauta a una respuesta de lo que se emitió al hablar y escuchar, con la finalidad de que pueda darse la comunicación efectiva y sea funcional dicho lenguaje.

Finalmente, es preciso notar que al abordar la asignatura de Español desde el enfoque comunicativo y funcional es mucho más complicado que el elegir un método para aprender a leer y escribir de ahí que también se haga extensiva la idea que dicho programa esta integrado no por un método sino por una metodología, siendo que el método es una serie de pasos ordenados sistemáticamente que dan como resultado final el éxito que se quiere lograr y la metodología da paso a una reflexión constante sobre los interés y necesidades que presenta el niño a la par que toma en cuenta su ambiente alfabetizador, para que a partir de ahí se vaya dando un proceso gradual y que esta en constante desarrollo o progreso.

### **2.5.1 Propósitos generales del ESPAÑOL**

A partir del reconocimiento de las bases del programa y vinculado a las teorías antes descritas el nuevo enfoque se propone desarrollar en los alumnos nuevas habilidades, con el fin de dejar de lado las practicas memorísticas y mecánicas que se le habían venido otorgando a la enseñanza del Español y propiciar un aprendizaje significativo para el alumno.

El Plan y Programas de Español tiene como propósito general *“propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños... que aprendan el lenguaje hablado y*

*escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales”<sup>22</sup>*

Para que se pueda cumplir con este propósito se han establecido algunos objetivos que permiten guiar dicho enfoque:

- 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, valoren y respeten variantes sociales y regionales de habla distintas a 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 si mismos y la realidad.
- Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura de manera eficaz.
- Desarrollen competencias 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 uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación.

---

<sup>22</sup> SEP, 2000. Plan y programas de Español Educación Primaria. Pp. 13

En lo concerniente a la RIEB que como ya se había manifestado es la reforma vigente, la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, entre otras acciones, diseñó una nueva propuesta curricular para la educación primaria, por ello, durante el ciclo escolar 2008-2009 implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de 1o., 2o., 5o. y 6o. grados en 4,723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto considerando que el 1o. y el 6o. grados de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria, todo ello en razón del enfoque por competencias.

Esta primera implementación a manera de prueba, se programó con la intención de recuperar opiniones y observaciones de especialistas, directivos, equipos técnicos y docentes, así como algunos resultados derivados del proceso de seguimiento y evaluación realizado por instancias de la Subsecretaría de Educación Básica, de acuerdo a lo establecido en el artículo 48 de la Ley General de Educación.

En este tenor y después de haber concluido la etapa de prueba, es hasta el ciclo escolar 2009-2010 que se implementa de manera general en las escuelas primarias adaptando nuevos materiales que se enfocaban a una nueva perspectiva metodológica para la educación: la metodología por competencias.

Dentro de este nuevo enfoque por competencias se comenzaron a realizar ajustes a los materiales didácticos, editando nuevos libros para los alumnos, materiales para el docente plasmado en el plan y programas 2009, el Plan de estudios 2011, diversas guías articuladoras etc. partiendo de la creación de un mapa curricular para la Educación Básica en el cual es posible advertir la Articulación Curricular de la Educación Básica que como ya se había mencionado comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Es posible advertir que los materiales han pasado por un proceso de cambio constante lo cual se manifiesta en las diversas ediciones y ajustes que se le han hecho tanto a los libros que se editaron para el maestro como en los materiales que se le han hecho llegar a los alumnos, tan es así que el Plan de estudios se editó para los docentes como tal en agosto de 2011.

Para lograr una mejor comprensión el mapa curricular se anexa en este espacio con el fin de observar la articulación de los niveles y los estándares curriculares que son los que de alguna manera definen el proceso evaluativo de la Educación Básica además de que son el eje clave en el cual se centra la normatividad de la RIEB.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES <sup>1</sup>	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>	Segunda Lengua: Inglés <sup>2</sup>						Segunda Lengua: Inglés I, II y III <sup>2</sup>		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales <sup>3</sup>			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía <sup>3</sup>		
				Desarrollo personal y social								
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física <sup>4</sup>				Historia <sup>3</sup>			Asignatura Estatal		
						Educación Artística <sup>4</sup>			Educación Física <sup>4</sup>			Formación Cívica y Ética I y II
Educación Artística <sup>4</sup>			Educación Física <sup>4</sup>									Educación Física I, II y III

En el mapa curricular se advierte como el enfoque por competencias logra manifestarse en todo el trayecto de la Educación Básica, lo cual se manifiesta desde el proceso de los cuatro campos de formación y en el que las habilidades digitales<sup>23</sup> están presentes en todo el trayecto, ahora bien los campos formativos permiten organizar las diversas asignaturas y encontrar con ello la transversalidad<sup>24</sup> entre las mismas, es

<sup>23</sup> Habilidades digitales son aquellas que

<sup>24</sup> Transversalidad:

decir dentro de este nuevo enfoque se parte de reconocer que las competencias no se desarrollan una por una sino que al estar en interacción entre ellas, permiten el desarrollo y trabajo en conjunto, por tanto, los campos formativos se han dispuesto de tal manera que son un recurso organizativo.

- *Lenguaje y comunicación: la finalidad de este campo es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.*
- *Pensamiento matemático: El campo Pensamiento matemático articula y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico, del razonamiento intuitivo al deductivo y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla.*
- *Exploración y comprensión del mundo natural y social: se centra en el desarrollo reflexivo y busca que los niños pongan en práctica la observación, formulación de preguntas y resolución de problemas y la elaboración de explicaciones inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas.*
- *Desarrollo personal y para la convivencia: aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz y el respeto a las personas a la legalidad y a los derechos humanos. (Plan de estudios 2011: 43-53)*

Ahora bien, los estándares curriculares<sup>25</sup> se han dispuesto de tal manera que permiten apreciar cortes evaluativos, es decir, la evaluación se hace permanente en el proceso pero en cuanto al manejo de documentos como lo es la certificación se llevara a cabo en cuatro periodos.

---

<sup>25</sup> Son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostraran al concluir un periodo escolar sintetizando los aprendizajes esperados.

ESTÁNDARES CURRICULARES		
PERIODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR DE CORTE	EDAD APROXIMADA
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

A partir de reconocer los cambios realizados en la Educación Básica, en lo que respecta al ámbito de Lenguaje y comunicación y dentro del cual se halla la asignatura de Español el enfoque es establecido a través de “prácticas sociales” referidas al lenguaje, en él se pretende que el alumno a través de las diferentes prácticas escolares haga uso del lenguaje oral y escrito de manera eficiente partiendo de contextos reales.

El propósito fundamental del programa de Español 2011, tiene como propósito principal, por un lado que los alumnos aprendan a leer y escribir una variedad de textos que puedan satisfacer necesidades e intereses sociales y personales y con ello a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en una diversidad de situaciones comunicativas expresadas en situaciones reales, es decir situaciones cotidianas.

Por ello es posible decir que una competencia aludirá a la capacidad o capacidades que tendrá el individuo de expresarse, interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones con el fin de interactuar lingüísticamente de una manera adecuada, creativa y en todos los contextos posibles sean culturales, sociales.

Aunado a lo anterior, pretende que el dominio del Español crezca paulatinamente con el fin de que se ajusten de manera efectiva a las demandas que imponen distintos contextos en las prácticas sociales de la lengua es decir se vincula con las situaciones reales.

Para lograr lo anterior el programa propone a través de los diversos materiales editados tanto para el alumno como para el maestro, una serie de situaciones didácticas que involucran diferentes funciones y formas de lenguaje que se usan en las prácticas de nuestra sociedad de tal manera que con ello participen de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje contemporáneo.

Por lo anterior es preciso mencionar que las prácticas sociales del lenguaje se conciben como: “los modos de interacción que enmarcan tanto la producción o interpretación de los textos orales y escritos” ( Programa de Educación Primaria: 2009; )

Es posible percibir que con los cambios el trabajo en el aula requiere de una reorganización, desde el hecho que los materiales editados son diferentes de los que se venían utilizando, aplicando para ello un trabajo por “proyectos” el cual permite una organización flexible además de favorecer el trabajo colectivo entre los alumnos con la finalidad de crear un aprendizaje significativo.

Dentro de las prácticas sociales de lenguaje se han agrupado los aprendizajes esperados en tres ámbitos:

**Ámbito de estudio:** En este ámbito se pretende introducir a los niños en los diversos textos académicos.

**Ámbito de la literatura:** Pretende poner en contacto a los niños con la literatura infantil y la producción de textos.

**Ámbito de la participación comunitaria y familiar:** En este ámbito se emplean los diferentes tipos textuales que acompañan la vida cotidiana.

A través de los proyectos se hacen presente un proyecto por cada ámbito en un bimestre, denostando que pueden tener una duración de dos a tres semanas por proyecto, en ellos se hace explícito el uso constante de la Biblioteca escolar y la Biblioteca de Aula como un referente primordial que pueda ir desplegando las diversas

actividades que conlleven el aprendizaje de los diversos contenidos, por tanto el ambiente alfabetizador que se venía manejando sigue presente.

Dentro del la RIEB se habla también de Estándares curriculares aplicados a los cuatro campos formativos y que en este caso aplicados a la asignatura de Español se agrupan en cinco componentes y cada uno de ellos refiere y reflejara los aspectos centrales a lograr en dicha asignatura y son:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
2. Producción de textos escritos
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje
5. Actitudes hacia el lenguaje.
- 6.

En estos estándares se percibe como el lenguaje es visto como una herramienta básica de comunicación además de ser un eje importante para que los alumnos puedan seguir aprendiendo de manera autónoma.

Se ubica también como un elemento nuevo en el programa estándares para la habilidad lectora, si bien es cierto ya en el plan anterior la lectura privilegia la comprensión lectora antes que la lectura por sí misma un cambio notable es éste, ya que se designan estándares de lectura en razón de contar las palabras leídas por un alumno aunado a la comprensión de lo que lee, estipulando la siguiente tabla.

NIVEL	GRADO	PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Dentro de este breve análisis y realizando un contraste con lo que se venía gestando en el PRONALEES es posible advertir que los cambios que se han aplicado en el nuevo Plan de estudios y en lo que concierne a la asignatura de Español, solo han ido transitando, el enfoque esencial sigue persistiendo, a través de las prácticas sociales de lenguaje se puede percibir que la situación comunicativa y funcional que venía denostando sigue estando presente, el partir de contextos sociales y comunicativos reales es lo que sigue privilegiando el programa.

La organización por proyectos sigue permitiendo la realización de producciones orales y escritas, la organización de imágenes- texto que se privilegiada en los materiales anteriores sigue estando presente, solo que ahora se plantean en conjunto, es decir se parte de los intereses del niño para que el docente sea quien realice la planificación de actividades que permitan preservar la relación sonoro-grafía que puedan ir desarrollando la lectura y escritura en los niños.

Aunado a lo anterior se parte en los proyectos de situaciones cotidianas a través de temas comunes que les permitan indagar en libros, diccionarios, enciclopedias y por supuesto haciendo uso de las tecnologías o Tics que puedan a la par ir desarrollando conocimientos, habilidades utilizándolas en contextos reales en contextos de la vida cotidiana.

Se manifiesta también el uso constante de periódicos, diversidad de portadores textuales que sirvan como ejemplo para la realización de los propios, el desarrollo de la exposición de temas, la creación de diversos materiales así como la realización de juguetes, comida etc. desde los cuales se puede llevar a cabo un análisis por parte del docente para poder crear situaciones que permitan la constante interacción entre la lectura y escritura que valga la redundancia se convierten en el punto de partida para la realización de un proyecto didáctico con lo cual se pueden desarrollar las habilidades y competencias de los alumnos.

En relación a la Alfabetización que se maneja se sigue entendiendo como un proceso largo un proceso en constante resignificación para todos los individuos, un proceso en el que no basta saber leer y escribir, sino interactuar de manera efectiva en el contexto social y cultural que demanda la sociedad actual, incluyendo para ello las habilidades digitales.

Ahora bien, los cambios notables en esta nueva reforma son la utilización de estándares para la habilidad lectora porque si bien es cierto se privilegia la lectura y su comprensión la novedad en este caso son los estándares para medir de forma cuantitativa las palabras que deben o debieran leer los niños en los diferentes grados no así la situación de la comprensión lectora que desde la reforma de 1993 apuntaba a la mejora constante de la lectura y que en lo posterior se ha ido traduciendo incluso a la actualidad de la propuesta de “ leer 20 minutos al día” y que incluye ahora a los padres de familia.

Para concluir es necesario recalcar que el PRONALEES sigue estando presente en la RIEB, solo se han ido modificando tanto los materiales como el privilegiar diversas situaciones que el Programa ya venía realizando, si bien es cierto aun falta que los docentes realicemos un análisis de los materiales actuales y encontrar aquellos puntos que no han dejado de existir pero que tal vez no están tan explícitos como antes podríamos notar que éste sigue presente.

Tal vez lo que siga haciendo falta es buscar de manera autónoma los materiales y crear círculos de estudio que permitan conocer lo que prevalece y con ello actualizarnos y estar a la vanguardia de lo que exige la profesión docente.

El presente cuadro permite realizar la comparación de las diversas propuestas didácticas que se han aplicado en la enseñanza del español y que de alguna manera ilustran lo antes explicitado.

### Cuadro comparativo de las propuestas didácticas para la enseñanza del español.

Teorías sobre el aprendizaje	Propuesta didáctica	Principios	Objeto de enseñanza	Unidad de estudio privilegiada	Periodo
Conductismo asociacionistas	Tradicional	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje=frecuencia y contingencia de la experiencia	Gramática Tradicional	Oración > Fonema Fonema > Oración	1952 1957 1959
Conductismo: asociacionistas	Estructural	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje=frecuencia y contingencia de la experiencia	Lingüística estructural Funciones del lenguaje	Oración > Fonema Fonema > Oración	1972 1974
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Comunicativa	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso-conocimiento)	Gramática textual	Texto Situaciones comunicativas	1993 2000
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico) Sujeto: activo (adquisición-uso-conocimiento)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto Situaciones comunicativas Prácticas sociales del uso del lenguaje	2006

Los propósitos vertidos en el programa de Español 2010 planteados en razón de competencias son que los alumnos:

- Aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes.

- A interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos.
- El desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.
- Que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros.
- A identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos.
- A transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

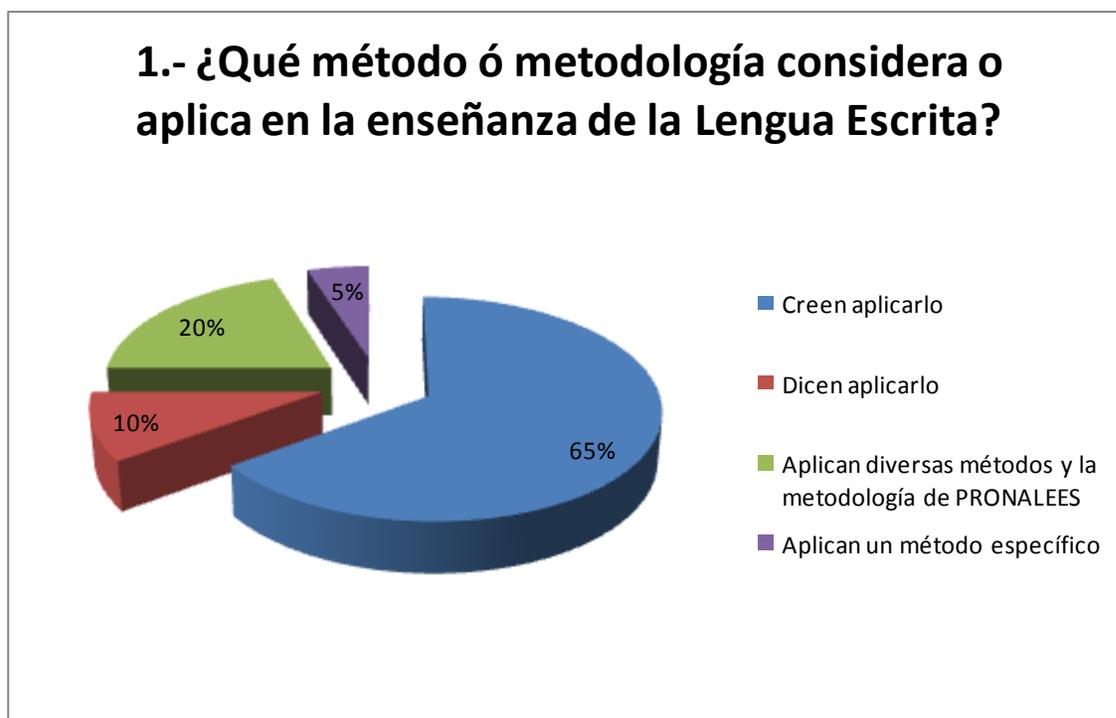
Es posible advertir que los propósitos de Español en el contexto de PRONALEES y en razón de competencias no distan de mucho en cuánto a lo que se espera logren los alumnos, la situación en determinada instancia radica en su aplicación a través del planteamiento de proyectos, es decir, en razón de didáctica se ha modificado en cambio se ha conservando y privilegiado el uso del lenguaje en el aula.

## **2.6. Impacto general de PRONALEES en la enseñanza- aprendizaje**

Ahora bien a partir de haber analizado hasta este momento la manera en como PRONALEES se convierte en una reforma para la enseñanza en la asignatura de Español concretada en un programa, el impacto que ha tenido como reforma, aun causa controversia, en primera instancia, como reforma, ya que si bien es cierto cuando se da a conocer un nuevo currículo, desde la misma institucionalización comienza a haber cierta desconfianza, resistencia a aplicar lo que algunos consideraron era perfecto para aplicar en el aula, desde ese momento los docentes comienzan a verlo como imposición y por ese simple hecho lo cuestionan (remitirse al apartado 1.4) les es difícil dejar lo que se aplicaba, algunos de ellos como se pudo notar en el capítulo 1 no están dispuestos a aplicarlo y se comienza en lo oculto a “hacer como que se aplica”

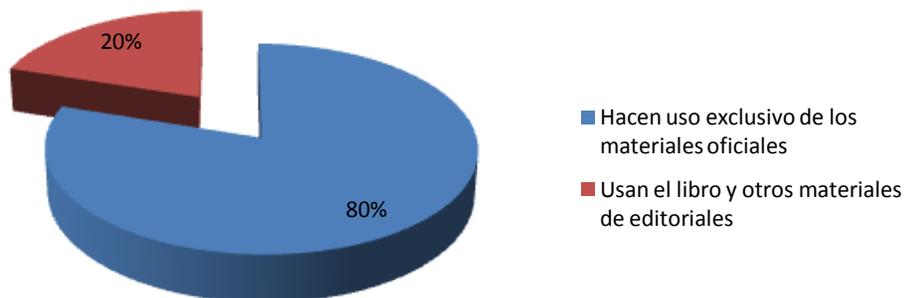
En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que la propuesta en sus inicios comenzó con un movimiento de resignificaciones enormes y posteriormente al llevar a cabo las adecuaciones en los materiales de educación, como son los libros de textos gratuitos los cuales después no fueron reformulados con esta metodología (5º y 6º grados) ha provocado en los maestros diversas resignificaciones y son precisamente en estas resignificaciones donde deseo profundizar y que en lo posterior se remitirán a una práctica concreta.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es posible advertir que de los maestros entrevistados:<sup>26</sup>

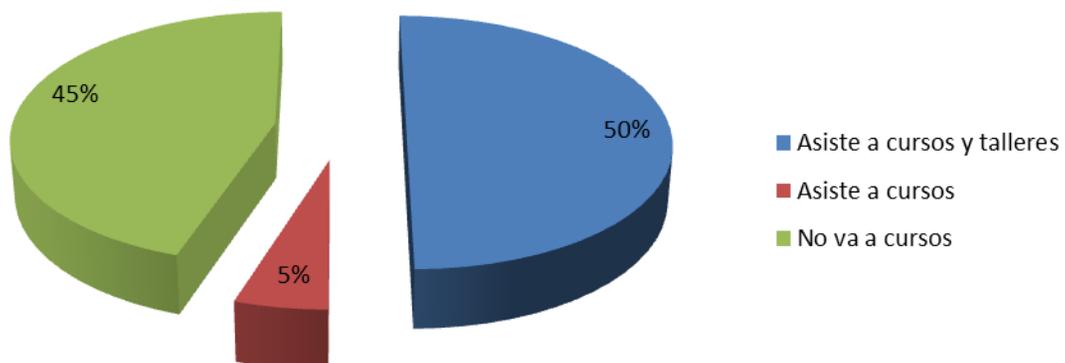


<sup>26</sup> Las graficas son resultado de una parte del Guión de entrevista manejado , el universo retomado fueron en total 15 docentes frente a grupo retomados de diferentes instituciones educativas y por supuesto en el que se contemplan a los docentes de la Primaria “16 de Enero”.

## 2.- ¿Qué materiales usa en la enseñanza de la Lengua Escrita?



## 3.- ¿Asiste a cursos de Actualización Docente?



Por tanto se concluye que:

- 1.- La mayoría de los docentes entrevistados en torno al programa PRONALEES mencionaron que no conocen en su totalidad el programa y que ellos “creen” aplicarlo.
- 2.- Hacen uso del libro para el maestro porque en el esta todo una maestra menciona “yo me preocupe cuando me dieron primer grado... pero después vi que tengo el libro para el maestro... esta todo... es como la receta de lo que voy a hacer...)(EMS:2007)
- 3.- La mayoría no ha buscado actualizarse debido a tiempo (doble plaza) y otros porque repiten lo mismo y ellos prefieren aplicar lo que ya les ha dado resultados.

Además algunos docentes manifiestan que el programa de PRONALEES ya no se lleva a cabo, que al quedar incompletos los materiales se ha desechado y ahora se debe anteponer “el programa de lectura” a través de los libros del Rincón y Bibliotecas de aula, siendo que este surge como un apoyo directo de PRONALEES.

Si bien es cierto la posición de las autoridades responsables de llevar a cabo una actualización manifiestan que ha sido difícil acercarse a los docentes, que ha habido docentes que no dejan que ellos entren al aula, que ha habido resistencia por la aplicación del programa éstos consideran que la implementación del programa es buena que los resultados son buenos que lo que se debe hacer es esperar que los docentes vean que el programa si funciona.

*“yo creo que hay vamos .... No me puedo meter a los salones pero de afuera veo que los padres están contentos.... Hay maestras que se ve que hacen lo que dice la propuesta... ponen sus materiales (¿cómo cuales?) umh.. ponen sus imágenes... algunos hasta mandan hacer las portadas de las lecciones... ponen sus letreros de mesa..pizarrón.. pienso que si hay maestros que si lo hacen... aunque no sepan que eso es pronalees) (EATS: 2007)*

En esta entrevista se percibe que el Apoyo Técnico entrevistado considera que si hay buenos resultados del programa, el se haya convencido que aun cuando algunos maestros no sepan a ciencia cierta que es PRONALEES, lo aplican, no obstante no menciona de que manera ellos como responsables de proporcionar actualización a los docentes se justifican diciendo que la mayoría de los maestros no dejan que ellos entren a sus grupos y con ello no les permiten hacer su trabajo. ( remitirse pag. 33).

No obstante lo anterior la tesis presenta la cotidianidad de un aula, donde su aplicación debiera estarse gestando, partiendo de la premisa fundamental de que la educación al plantearse fines educativos a través de este currículo, resulta interesante conocer las adaptaciones que se derivan al instalarse o significarse en el aula, es decir, como se hace presente el currículo oculto, el currículo de facto, como se socializan todos estos fines educativos.

Por ello se hace necesario la identificación de un espacio singular, con sujetos singulares que puedan apoyar y sobre todo permitir la entrada a su entorno, a su contexto, con la finalidad de observar, comprender e interpretar en cierta medida lo que sucede en un proceso de constitución y recreación constante de enseñanza-aprendizaje en este caso de la lectura y escritura, no sin antes presentar las conclusiones pertinentes del capítulo realizado.

## CONCLUSIONES CAPITULO II

A partir del análisis anterior en el cual se puede notar los diferentes procesos que se gestaron al interior de la asignatura del Español y que recayeron en las diferentes corrientes pedagógicas manifestándose en los diferentes métodos aplicados en la enseñanza de la Lengua escrita, es posible advertir que ha sido un proceso exhaustivo de constantes investigaciones en el que los roles tanto del docente como del alumno ha ido transitando por diferentes procesos, todo ello en busca de encontrar la mejor manera de aplicar programas y procesos que pudieran obtener mejores resultados en el proceso de la lengua escrita.

Si bien es cierto, se parte de procesos coyunturales en los que incluso las reformas educativas, miran no solo el entorno cultural, social y económico por los que se implementan, no puede dejar de mencionarse que al adaptarse en el aula, dichas diferencias en los entornos crean procesos diferentes.

El programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONELEES) ha enfrentado enormes retos, retos que aun parecen ser imposibles de sobrepasar, las estadísticas aun siguen en contra del mismo, derivando en opiniones que incluso descalifican al programa, como pudo notarse en el recorrido de los capítulos anteriores hay quienes afirman que el programa ha desaparecido y que el Programa Nacional de Lectura (PNL) ahora es el que prevalece en la Educación siendo que éste ha sido derivado del PRONALEES.

Un obstáculo importante y que considero fue el que rompió con la línea que tenía proyectado el programa es la discontinuidad que se presentó en la edición de los libros, el no haberse presentado en todos los grados de educación básica fueron permeando la continuidad y seriedad del programa.

No obstante, el obstáculo que aun sigue enfrentando es el desconocimiento en su totalidad en primera instancia por maestros, padres de familia, actores primordiales en el hecho educativo, el desapego por conocer lo que el currículo ofrece trae como consecuencia que se aplique de facto en el aula lo que ya se conocía, lo que ya ha dado resultado en el aula o en dado caso lo que se cree es mejor por parte de los sujetos.

Es importante señalar que no se puede generalizar el fracaso en la totalidad del programa , a partir de reconocer que hay maestros comprometidos con su formación permanente, que buscan las maneras de enseñar y que aún con incertidumbres aplican lo que consideran es mejor sin tener la certeza absoluta de que lo que hacen es correcto.

En los siguientes capítulos se hace explícita la práctica cotidiana de un maestro de primer grado, se analiza e interpreta lo que el docente manifiesta de su quehacer docente, con el fin de conocer en que medida se aplica lo dispuesto por el plan y programas, es decir el programa de PRONALEES.

### ***CAPITULO III LA INNOVACIÓN INSTITUCIONALIZADA***

Las instituciones son consideradas como organismos públicos o privados que expresan en lo individual o colectivo la regulación de normas, leyes, actividades etc., en ellas se perciben diversas prácticas pedagógicas que llegan a considerarse como un elemento primordial las cuales traen consigo el reconocimiento de los sujetos tanto al interior como en el exterior de la institución.

Un elemento clave en dicho reconocimiento es y será su organización, ya que dependerá en gran medida la manera en como se lleven a cabo las diversas actividades (que exista orden o desorden al presentarlas) para que los sujetos al exterior comiencen a percibir sus filiaciones, sus temores, la manera en como logran una tolerancia entre los miembros etc., para clasificar a la institución como una buena o mala escuela.

Si bien es cierto, los centros escolares, al ser considerados como instituciones, se hace visible que deben establecer una organización social, organización en la cual se hacen explícitas algunas normas, códigos explícitos e implícitos que pretenden regular el comportamiento de los sujetos, aunado a ello, se comienza a configurar en cada uno de ellos, un espacio singular con formas muy peculiares lo cual trae consigo redes de significados que le aportan a los sujetos una cultura institucional.

Es precisamente la cultura institucional la que permitirá comprender como una institución se va constituyendo como tal, al organizar de manera determinada lo que hacen sus miembros, al observar peculiaridades que en otras instituciones no se observa, al observar tanto el trabajo pedagógico como social que envuelve a los sujetos que en ella se encuentran se puede percibir porque las cosas son de determinada manera en esa institución.

Por lo anterior se reconoce que una parte fundamental de cualquier investigación se centra en el contexto en el cual se realiza, partiendo de ello es que la caracterización de la institución es la base primordial sobre la cual se logra cimentar la información que se recibe del espacio físico y simbólico que permite en si la comprensión e interpretación del fenómeno educativo que se indaga.

Por tanto al lograr definir el contexto se pueden reconocer los significados que los sujetos construyen tanto en lo colectivo, como en lo individual, con el fin explícito de conocer los diferentes procesos que inciden en el discurso, en la práctica de los sujetos y los grupos.

Cabe señalar que este conocimiento no pretende la realización de una historia institucional sino sólo la recolección de datos o elementos que logran incidir en la práctica docente de un grupo específico y la manera en cómo la institución, sus normas instituidas, su imagen simbólica le ayudan a los sujetos a tomar una posición determinada.

### **3.1 La institución: su origen**

La escuela es una comunidad formada principalmente por maestros, alumnos, padres de familia que se dedica especialmente a la socialización y el adiestramiento de los individuos, sentando con ello las bases de una educación.

Si bien es cierto, es el espacio en el cual se proporciona educación de manera organizada intencionalmente, es necesario que a partir de dicha conducción la actividad educativa este integrada por objetivos o propósitos institucionales sean estos implícitos o explícitos que permitan orientar el rumbo de las actuaciones de los sujetos así como la estructura física, los recursos, la cultura institucional que los miembros van configurando con sus creencias, significados, principios etc.

A partir de ello la escuela resulta ser “una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo de formulación y concreción ambiguas” (Antúnez: 1997, 17) lo cual exigirá de los sujetos diversas acciones y por tanto propósitos y resultados diferentes.

La Escuela Primaria “16 de Enero”, al concretarse como un espacio social<sup>27</sup> remonta sus orígenes en 1969, cuando en el municipio de Mixquiahuala de Juárez Hidalgo<sup>28</sup>, se hace la donación del predio por parte del Doctor Ernesto Gálvez como una manera de apoyar a la escuela principal, tomando en cuenta que la matrícula de ésta era excesiva, por tanto su creación fue tomada como un “apoyo remedial”<sup>29</sup> para la educación de los niños.



<sup>27</sup> Bordieu hace alusión al espacio social como aquel que “ se constituye de tal forma que los agentes o grupos se distribuyen en el en función de su posición, a través del espacio de las disposiciones ( o de los habitus)” es decir es el espacio que ocupan determinado grupo de personas u actores y que dan paso a una relación de proximidad sea por afinidad, por necesidad, en esta se hacen presentes los habitus que cada uno de ellos tiene y que ponen en juego al relacionarse y ser parte de este espacio en particular.

<sup>28</sup> El municipio de Mixquiahuala de Juárez Hidalgo esta ubicado en la parte Suroeste del Estado de Hidalgo en la región geocultural denominada Valle del Mezquital, tiene una extensión territorial de 138.10 Km<sup>2</sup> colinda al norte con los municipios de Chilcuautla, Progreso de Obregón y San Salvador, al este con el municipio de Tetepango y Francisco I. Madero, al sur con los municipios de Tetepango, Tlahuelilpan y al oeste con los municipios de Chilcuautla y Tezontepec de Aldama. Se conforma de diecinueve colonias y barrios entre estas ubicada la colonia Centro que es donde se encuentra la Escuela Primaria “16 de Enero”. (Ver Anexo 1).

<sup>29</sup> Dicho calificativo surge de algunas entrevistas realizadas a maestros y la directora de la institución refiriendo que la escuela necesitaba remediar el exceso de matrícula que se tenía en la escuela principal.

La Escuela Primaria “16 de Enero”, CCT 13DPR1060W, sector 21, zona escolar 070 se ubica entre las calles: Gómez Farías e Ignacio Allende de la Primera Demarcación o Colonia Centro en el Municipio de Mixquiahuala cuenta con una población total de 488 alumnos distribuidos en 19 grupos 3 de 1° 3 de 2° 4 de 3° 3 de 4° 3 de 5° y 3 de 6°.

Cabe señalar que el predio era señalado como un baldío en el cual la vegetación común eran mezquites y magueyes, se comienza a gestar el proyecto a raíz de que la única escuela existente hasta ese momento era la Primaria “Amado Nervo” la cual se encuentra ubicada a un costado de la iglesia, de manera céntrica, por tal motivo la población escolar se concentraba en ésta.

A partir de que se hace la donación del predio se comienza a gestionar por parte de padres de familia y las autoridades municipales la construcción de las aulas, por lo cual se requirió la intervención de la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), mediante dicho programa se logra la instalación de tres aulas, éstas aun continúan funcionando hasta la fecha como salones y una como dirección del turno matutino. La directora actual refiere:

“Bueno se fundó en 1969 en abril de 1969... y mire 69 yo llegué en el 74... Cuando llegue aquí estaban tres aulas construidas, las tres de enfrente los módulos de aquí y la de enfrente... los padres construyeron la parte de atrás... de hecho la escuela debió de haber iniciado con... de primero a tercero... por ahí debe estar la información... este... la Amado Nervo estaba muy saturada...entonces decidieron pasar grupos de allá para acá... para remediar la situación... entonces ... el director que fundó esta escuela es el Prof. Flavio Gálvez Alamilla... el se vino de allá para acá... entonces tenía dos grupos de primero,.. dos de segundo y dos de tercero” ( ED2: 2008, 3)

A partir de que se comienza a gestionar la escuela se cuenta con el apoyo de los padres de familia a través de comités, los cuales conjuntamente con las diversas autoridades municipales comienzan la construcción de las demás aulas, así como los aditamentos necesarios que la misma requería.

No obstante lo anterior la directora comenta que en la actualidad los apoyos y mejoras que ha tenido la institución han surgido a raíz de la iniciativa y cooperación de los Padres de familia, del programa Escuelas de Calidad ubicando hasta el momento 20 aulas, una biblioteca, una sala de computación cuatro baños, tres canchas y un auditorio. (Ver Anexo 5)

### **3.2 ¡Una escuela de “segunda”!**

A partir de la fundación de la Escuela “16 de Enero” y de ser considerada como un apoyo remedial por la excesiva matrícula que se presentaba en la Primaria céntrica, se estipula que tres grupos que acudían a la escuela principal sean pasados a la escuela de nueva creación. Es necesario recalcar que aun cuando los padres no estuvieron de acuerdo se les obligó a cambiarse de escuela, con el fin de que esta nueva institución funcionara.

Por lo anterior la escuela “ 16 de Enero” fue nombrada simbólicamente<sup>30</sup> como la “ segunda escuela” lo que inicialmente le dificultó el incremento de su matrícula escolar, creyéndose que por ser la segunda escuela, la enseñanza también sería de “ segunda” como lo manifestaron algunos ex alumnos que se sintieron de alguna manera obligados a cambiarse de escuela, además de que la población que se concentraba eran considerados la escuela en donde acudían los mas “ pobrecitos”, los “ piojositos”<sup>31</sup>, dicha imagen era en cierta forma afianzada por la imagen que en ese entonces ya había construido la primaria céntrica o “ Amado Nervo”.

La población que a partir de entonces se comenzó a concentrar en esta escuela era compuesta por los pueblos aledaños al municipio quienes no obteniendo un cupo en la escuela céntrica comienzan a “aceptar” su ingreso a dicha escuela.

---

<sup>30</sup> Castoriadis refiere que las instituciones dada su economía, un sistema de derecho, un poder instituido una religión existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados, consisten en ligar a símbolos ( a significantes) unos significados ( representaciones, ordenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer).

<sup>31</sup> Entrevista Sra “ Elena”: Febrero 2008, 2

“Al principio solo había sido creada porque en la escuela céntrica ya no había disponibilidad de matrícula...umh... los alumnos al principio eran pocos... no se querían venir a esta escuela... pero poco a poco fue creciendo... yo recuerdo que tuve grupos de 64 en un primero tuve.. y la característica de esta escuela es que es una escuela de concentración... ya hay alumnos que vienen de Tuni... de Texca... que vienen a esta escuela... ahora tenemos grupos de alumnos que vienen de Cañada Motobatha... de colonias del Bondho... no hay alumnos casi de la comunidad... ahorita hay alumnos de tuni... texca esa es la característica de la escuela...” (ED2: 2008,04).

La escuela ahora, ha entrado en un convenio denominado “regionalidad” pactado por parte de las autoridades Municipales y las escuelas del Municipio, y que en determinada instancia recaería en la regionalización de la educación, el cual consiste en integrar a cada niño desde el preescolar, primaria y secundaria en las escuelas que le queden cercanas a su domicilio, no obstante, la demanda sigue persistiendo en razón de que se deje ingresar a algunos niños que no corresponden a la colonia, por eso la Directora comentaba:

*“me da pena regresar a los niños... el año pasado nuestros grupos disminuyeron por este convenio ... teníamos alumnos hasta de municipios de Tunititlan, Chilcuautla... esta vez nosotros no vamos a respetar el convenio recibiremos a los que deseen ingresar”* (Ibídem.).

Aunado a lo anterior, en el aspecto social de las escuelas en el Municipio, la escuela que sobresalía en aspectos como desfiles, organización de eventos a nivel institucional y municipal era la escuela céntrica desplazando con ello a dicha primaria.

En relación al aspecto académico, los primeros lugares en aprovechamiento eran obtenidos por la escuela céntrica, afianzando con ello la imagen de buena escuela y a la que a mayoría de la población acudía.

Por lo anterior, la escuela céntrica lograba concentrar y afianzar su imagen de primera escuela, mientras que la segunda escuela se rezagaba e incrementaba a la vez su imagen.

### 3.2.1. De segunda a primera escuela

Con el paso del tiempo, la escuela comenzó a hacerse notar entre la población, aunado a ello la decadencia simbólica que comenzó a tener la escuela céntrica, a partir de que los grupos se incrementaban y con ello el supuesto de que los grupos “estaban tan saturados de niños que los docentes no los atendían” siendo el caso contrario en la escuela “16 de Enero” con lo cual, los padres de familia comenzaron a reconocer en la institución su organización, su nivel académico, además las evaluaciones comenzaron a repuntar en la escuela por tanto, la matrícula escolar comenzó a incrementarse.

Actualmente la escuela cuenta con 19 docentes frente a grupo, 7 docentes ostentan una preparación profesional de Normal Básica y 7 de ellos Licenciatura en Educación Primaria, 3 de ellos cuentan con nivel de Normal Superior y 3 de ellos ostentan tanto Normal Básica como Normal Superior incluyendo en esta situación a la Directora de la Institución, dos secretarías o administrativos, dos intendentes, un maestro de Educación Física, un docente de Computación ostentando Nivel de Licenciatura en Sistemas Computacionales misma que cubre la asignatura de Ingles.

La escuela ha accedido a proyectos como “Escuelas de Calidad” manteniéndose en dicho programa por cuatro años consecutivos, con ello se han logrado crear de alguna manera la conclusión de una cancha de básquetbol, la conclusión de una parte del auditorio etc. En algunas entrevistas los padres comentan:

*“umh , es mejor esta escuela que la Amado Nervo, aquí no hay conflictos de padres ni de los maestros, allá ya no enseñan bien, no es buena escuela, en esta hay mas atención a los alumnos.... “ ( Entrevista Sra. Elvira: 2008, 1)*

*“Desde que murió la maestra Maria Daniel (ex directora de la Primaria céntrica “Amado Nervo”) se hizo política y llego la otra y hay polémica de los padres... también hay polémica de los maestros... además con el programa de Escuelas de Calidad hemos hecho el auditorio... y ninguna escuela en el municipio tiene auditorio” (Entrevista Sra. Irma:2008,2)*

Dentro de esta visión se hace notorio el paso de ser una segunda escuela a ocupar un mejor nivel entre la población, se percibe mayor afluencia de alumnos del mismo municipio incluso de municipios aledaños que siguen mandando a sus hijos a esta escuela, aun cuando en su comunidad haya una o dos escuelas.

La imagen simbólica de la institución en los desfiles y programas culturales ha cambiado, los maestros se presentan uniformados, con materiales novedosos, incluso materiales reciclados, haciendo alusión a una imagen de trabajo, de seriedad, se hace explícito en la comunidad que es una escuela organizada, que hay una mejor enseñanza la directora refiere en este sentido que:

*“hay una mayor participación de los padres hacia la institución, antes venían y nos dejaban a sus hijos y nos los veíamos otra vez hasta que terminaba el curso ... ahora creo que hay mas interés... los maestros también les pedimos que vengan... [...] ....se apoyó la construcción de nuevas aulas, se hizo la contratación de la maestra de inglés y computación, tenemos ya el auditorio para eventos culturales... aun nos queda chico pero ya tenemos ese espacio”(ED2: 08)*

Aunado a lo anterior se comenta entre la población de padres de familia que los mejores niveles académicos son obtenidos por esta escuela, los supervisores, la han reconocido como una escuela buena, a partir de ubicarse entre los mejores lugares en Enlace en el municipio, reconociendo la organización por parte de los maestros, donde no hay conflictos entre los mismos, donde los grupos no son tan grandes y donde se les atiende mejor a los niños, es decir ha dejado de ser la segunda escuela para pasar a ser si no la mejor si una escuela con mayor realce que la escuela céntrica.

*“Es mejor ésta.. ( refiriéndose a la escuela 16 de enero) aquí no hay peleas de padres... la directora es buena.. se organizan bien... me gusta mas esta escuela que la otra...” (Entrevista Sra Irma: 2008, 03)*

*“ traigo aquí a mi hijo porque aquí vine yo.. los maestros son buenos.. enseñan bien.. me gusta esta escuela” (Entrevista Sra. Elvira: 2008, 03)*

Dicha imagen construida en el plano de lo simbólico tanto por los habitantes, población de padres y maestros ha permitido que la escuela haya dejado la imagen de que esta escuela era una segunda escuela para comenzar a construir una imagen con cierto empoderamiento organizativo, una escuela que ofrece educación y no problemas como

ya se ha hecho extensivo en las entrevistas, por ello los padres de familia la prefieren desde la imagen de que no crea problemas, le aportan seriedad y calidad a la misma institución.

Ahora bien, a partir de reconocer lo que se dice o maneja en el plano simbólico, en el plano de los “dichos” que se manejan en el exterior en la escuela se logre abrir el panorama a lo que sucede al interior de la institución, es decir adentrarse al clima institucional que es construido por los sujetos.

### **3.3. La cultura institucional (organización, clima institucional)**

La manera en como se organiza la escuela es un elemento fundamental en la constitución de la institución, a partir de ello se podrán reconocer la manera en como se estructura el funcionamiento de los grupos colectivos principalmente dirigido a los docentes, padres de familia y el del grupo en particular, con el fin de ir reconstruyendo la trama de relaciones que logran vincularse con significados que se han construido o que se construyen como situaciones latentes.

Este elemento de la escuela se manifiesta mediante ciertos ritos, ceremonias, costumbres, reglas que pudieran ser la parte no explicitada de los sujetos pero que tiene una influencia decisiva en los procesos de organización.

En primer término, en razón de la organización institucional, se puede notar que la directora es el eje mediante el cual se van designando las funciones específicas que le corresponden a cada docente, por tanto en las reuniones de colectivo se expresan las comisiones que deberán ostentar los docentes así como la explicitación de lo que deberán realizar, esta situación versa sobre cada plan anual que entregan los docentes.

*“cada maestro tiene una comisión...umh... así las comisiones van dirigiendo lo que van hacer... por ejemplo los maestros “Antonio” y “Gabi” tienen la comisión de formación profesional y ellos algunas veces nos dan a conocer información sobre los cursos que se impartirán o ellos planean la manera de darnos clases... hace poco hicimos un taller de matemáticas, plantearon*

*el enfoque y algunas estrategias para abordar los problemas... umh .. con la finalidad de que conozcamos lo nuevo” (E01D: 2007)*

A partir de lo anterior, es posible reconocer que la dirección es el punto intermedio en la relación entre el profesorado y las ideas e individuos externos. Es posible reconocer que en esta situación se generan constantes conflictos y dilemas... *“la manera en que la dirección enfoca (o evita) estas dificultades determina en buena medida si las relaciones constituyen un triangulo de las Bermudas”* (Fullan: 2002: 163)

Aunado a la organización, cada maestro realiza los honores a la bandera a partir del día lunes contrayendo además la guardia de la semana lo cual le da la obligación de anunciar la entrada, la salida, los recreos, el tomar el mando si la directora no se encuentra (dicha situación que se observó fue provisional, porque en el mes de febrero se incorporó una maestra como subdirectora).

Dentro de la organización la directora expresaba que había una comisión de docentes encargados de la Biblioteca Escolar, no obstante los maestros designados nunca atendían dicho espacio, según la directora este espacio funcionaba primordialmente con préstamos de libros a domicilio, sin embargo desde el tiempo que estuve en la escuela era muy raro ver que este espacio estuviera abierto y la que lo llegaba a tender era la maestra de computación y no algún docente de la escuela.

Por otro lado, se nota que la organización de los maestros está basada más al trabajo individual que colectivo, cada maestro desde su entrada a la escuela se dirige a su espacio áulico y por lo regular sólo los maestros son los que se llegan a saludar y conversan durante el espacio del recreo.

La mayoría de las maestras se quedan en sus aulas y no se observa ningún vínculo social entre las mismas, solo se percibe que hay un grupo de tres maestras o cuatro maestras, estas se llegan a juntar en un salón y conviven durante el recreo, incluso hasta llevan una taza como señal de que se reúnen a tomar café.

Además cada docente se limita a realizar su trabajo sin interrumpir el trabajo de los demás, no se nota algún tipo de compañerismo en ayudarse entre los mismos, por tanto el clima es un poco individualista, incluso se ve reflejado en parte de la organización de eventos sociales, en ellos cada maestro se dedica a lo que tienen que hacer o presentar y no colaboran en situaciones que puedan salirse de control para algún docente, como pueden ser en checar a los alumnos de otro grupo, ayudarlo a preparar la música de su bailable etc.

En relación a la organización y designación de grupos la directora explicita que son designados a través de lo que piden o solicitan los maestros...

“pero yo también observo que maestro puede ser mejor para un primero o segundo o sexto por ejemplo ... lo que pasa es que hay maestros que pueden ser mejores para esos grados... por ejemplo.. el maestro “Antonio” es muy paciente con los niños chiquitos algo que no tienen el maestro “Gabriel” y eso ayuda a que los grupos también sean buenos, por ejemplo hay maestros que ya por experiencia tienen mayor ...umh... facilidad... la maestra “Sonia” es buena con los primeros aunque me los deja a veces fuera del salón y yo le digo maestra métalos... ella ya sabe como hacerle para que aprendan y sean un buen grupo... inquieto pero bueno...” (ED01: 2007)

En torno a las situaciones académicas, la directora planteaba que los maestros realizan taller de información y en el se exponen los enfoques, estrategias, etc. Sin embargo por comentarios derivados de las entrevistas y pláticas informales se percibe que los docentes de primer año y en este caso el maestro “Antonio” al ser quien acude a un Taller de planeación y obtener con ello algún tipo de material, les reproduce en fotocopias lo que él lleva designado para una semana pero como el mismo menciona

*“yo les doy las copias... pero ellas no saben como las van a trabajar... supongo que las aplican como ellas quieren... yo cumplo con dárselas... pero ... no hay un interés por preguntar... aquí cada quien ve lo que tiene que hacer... nadie da más de su tiempo para conocer... no hay interés de los maestros por prepararnos... las maestras dan la una y se van no se quieren quedar a planear o a tener un taller para ver como trabajar por ejemplo en matemáticas, en español...” (PIMA01: 2007).*

Las situaciones normativas o instituidas se hacen presentes cuando los maestros se presentan con uniforme todos los días lunes, así como en eventos culturales que propicia la institución. Aunado a lo anterior, se evita el toque de un timbre y se hace explícito el uso de música con cantos tradicionales como “amo ato”, o la “Rueda de San Miguel” sea esto para la entrada a la escuela, recreo y salida de los diferentes grupos.

En el espacio de salida, la conserje abre la puerta a las 12 en punto que se da el primer toque para que salgan los niños de primero y segundo, a las 12 y media terceros y cuartos y a la 1 los de quinto y sexto, no obstante si por alguna razón no salio un niño a tiempo en su horario se tendrá que esperar hasta que den el siguiente toque de salida, los padres no pueden entrar a la escuela sino hasta las 12: 30 o entran solo si el maestro de grupo lo ha requerido.

Por otro lado, se ha estipulado el control de grupo en cada aula, ya que no se observan niños fuera de su aula, si por alguna situación se encontraran fuera de su salón la directora los lleva a su respectivo salón. Además hay privacidad y respeto por el trabajo de los docentes, las aulas permanecen por lo regular cerradas, y por lo que se observa no hay interrupciones con los maestros a menos que sea una situación administrativa o sindical.

La organización de los maestros es considerada buena porque cada uno de ellos cumplen con lo que se le ha comisionado, no obstante se percibe que la escuela en la zona es reconocida como una escuela de izquierda<sup>32</sup> a partir de que se rumora, “son los que siempre están en desacuerdo en situaciones sindicales, alegan y alegan” y en este aspecto hay unanimidad de la escuela en dichas situaciones, para lo cual se reúnen como institución antes de llegar a reuniones de zona escolar.

---

<sup>32</sup> Comentario informal por un maestro ajeno a la institución.

El clima latente de la institución es un clima de trabajo, respeto e individualismo hacia el trabajo, la mayoría de los docentes llegan a la escuela, pasan a firmar a la dirección ingresan a su salón, en el recreo salen comen algo que lleven o de la cooperativa regresan a su salón y posteriormente a la hora de la salida se dirigen a sus autos etc.

Por lo que se percibe nadie se mete en situaciones conflictivas ni tampoco de compañerismos, esto no quiere decir que no se saluden o no se hablen, si hay interacciones sobre todo entre el género masculino, no obstante es muy poca.

En torno a las situaciones administrativas, la directora les envía de manera previa un comunicado con su secretaria en el cual les hace explicito si deben entregar algún papel o situaciones que requieran de su presencia en la dirección.

Cabe señalar que si los maestros salen de su aula, la que se hace cargo de los niños es la secretaria o alguna persona que este realizando algún servicio social en la escuela, por tanto los niños rara vez se quedan solos en el aula.

### **3.3.1 Disposición de espacios institucionales hacia el fomento de la Lengua Escrita**

Dentro de la disposición de espacios físicos que pudieran proporcionar un fomento por la lengua escrita, el espacio formal está designado en la Biblioteca Escolar, a pesar de que se halla en un salón céntrico, en la planta baja de la escuela, se encuentra ubicado en una esquina de la institución, lo cual pudiera verse reflejado como un aula abandonada.

Aunado a ello el aula que ha sido designada como biblioteca escolar, por lo regular siempre está cerrada, aun cuando se refiere en una entrevista por parte de la directora que hay un docente que se encarga de cuidar este espacio y darle funcionamiento adecuado para los niños, no se observó que estuviera a disposición de los alumnos.

Dentro de los objetivos que refiere la misma Directora este espacio proporcionaría préstamos de libros a domicilio, la realización de trabajos que les hayan encargado los docentes, funcionando como consulta a libros, como sala de lectura por recreación.

El espacio físico del aula está debidamente acondicionado para los fines anteriores, hay buena ventilación, la disposición de los libros se ha hecho mediante estantes hay mesas en la parte central del aula con butacas que pudieran ser ocupadas para la realización de trabajos o la lectura de los libros.

Otro espacio de Biblioteca se halla en cada aula, en el espacio reconocido como Biblioteca de Aula o Rincón de Lecturas, en estos espacios se observan los estantes en una parte del aula sea esta, la parte cercana al escritorio del docente o un área designada por este pero que pueda ser fácilmente vigilada, la mayoría de las bibliotecas se han dispuesto en espacios altos o medianamente altos para los niños, lo cual podría sugerir que la accesibilidad a estos libros no es fácil y cabe señalar que algunos estantes lucen vacíos, es decir no se contemplan a la vista los libros.

A partir del recorrido anterior es que se le dio prioridad al ingreso a dicha institución cabe mencionar que el ingreso a esta institución fue a raíz del consenso de los maestros de primer grado quienes por decisión propia aceptaron las observaciones que se realizarían, la Directora desde que se ingresaron los oficios expresó:

*“soy respetuosa de las decisiones de mis maestros... me da pena... pero ellos decidirán si aceptan las observaciones o no” ( E01 D: 2008)*

Finalmente de 5 maestros sólo hubo indisposición de una maestra quien planteó que no, que ella no aceptaría ser observada, delimitándose el campo de investigación a la decisión de elegir de entre 4 docentes a uno.

Ahora bien como ya se había mencionado se llevó a cabo una fase de pilotaje en la institución pero con una docente denominada para fines anónimos “Martha” se llevaron a cabo seis observaciones en las que se reconoce que el universo a investigar aún no se hallaba delimitado así que se observaron desde la manera en como aplicaba la metodología de PRONALEES así como los recursos de los cuales se valía para la enseñanza-aprendizaje, la manera en como percibe la propuesta desde la referencia institucional y como era proyectada por los apoyos técnicos etc.

Esta fase permitió observar por medio de comentarios de la propia maestra el hecho de que las interpretaciones que los docentes hacen del currículo formal pasa por diversas instancias de interpretación antes de llegar a ellos, las referencias son muchas y finalmente el docente las adapta a lo que el considera pueden ser las mas pertinentes.

Tal como lo menciona Erickson (1989. pp. 217)

Las aulas al igual que todos los medios en las organizaciones formales, son lugares en los que continuamente se entretajan los sistemas formal e informal. La enseñanza en tanto rectora de la instrucción, consiste en manejar la urdimbre y la trama de ambas dimensiones al tratar con los niños y con su contacto con la materia enseñada. Pretender analizar la interacción en el aula observando solo los hilos de la urdimbre y pasando por alto los de la trama significa brindar un panorama sustancialmente falso del proceso pedagógico.

Por lo anterior se puede decir que es el docente el que resulta ser un mediador decisivo entre el currículo que se ha establecido y los alumnos, ya que será el agente que decida en qué punto o en qué medida retoma lo explicitado en el programa y lo traslada propiamente en su práctica.

Finalmente, la interpretación que cuenta es la que el mismo docente hace de éste *“no sé si lo que estoy haciendo está bien o no, no ha habido alguien que nos explique en qué consiste la propuesta.... lo que sé es por los cursos nacionales o estatales”* (E01. MM, 2007).

A partir de las situaciones observadas ya en esta aula y percibiendo mediante algunas entrevistas realizadas a los docentes de la misma escuela, que las concepciones de la metodología de PRONALEES eran varias, la investigación se fue enfocando precisamente a dichas concepciones, creencias y percepciones que se vislumbraban entre los docente, descartando las temáticas que consideraban como ya se había mencionado a directores, apoyos técnicos y docentes, lo cual requeriría una investigación mas extensa por tanto se acota en razón de lo que es el conocimiento y desconocimiento de la Propuesta adentrándose en lo que el docente concibe de la propuesta vinculándola con el currículo de facto, es decir, cómo logra apropiarse de ella y finalmente como la aplica en el aula .

Por lo anterior, se pretende conocer la manera y los procesos que se gestan al interior de la aplicación de una asignatura en relación estrecha con el programa que dentro del currículo oficial se explicita y sobre todo las reacciones que presenta los sujetos en una institución.

Al término de la fase de pilotaje y al darse un acercamiento a la práctica docente de la profesora Martha, se observo que al implementarse de manera oficial en el currículo la Metodología de PRONALEES los docentes manifestaban que utilizaban este en sus prácticas en parte porque esta metodología permea en los libros de texto, por tanto consideran que en cierta forma la tienen que utilizar.

De los docentes de la escuela se delimitó el escenario a dos docentes: un docente y una docente, por sugerencia de la directora, no obstante la disposición de los maestros fue evidente en el sentido de la incomodidad de las primeras preguntas en relación a los métodos o metodologías que utilizaban en el aula, por tanto, se tuvo el acuerdo de que el docente que mostrara mayor disposición a ser observado se incorporara al estudio. El docente elegido resultó ser el maestro de primer grado en su sección "A" y un lugar de formación docente al que este profesor acude conocido como el Taller de Planeación.

Cabe mencionar que en un inicio el docente que aceptó ser parte primordial de esta investigación, no especificó que acudía a un Centro de Planeación como parte de su formación profesional y es al ingresar a su aula y establecer un mayor “raport” o confianza que comienza a mencionar diversos elementos que lo han conformado como profesional y que por tanto son referentes primordiales dentro de su práctica docente..

### ***3.4 Prácticas docentes: espacios y sujetos***

Dentro de la actividad áulica, es preciso reconocer que los sujetos son los que permitirán la creación y recreación constante de acciones que darán paso a relaciones de significado, lo cual les permitirá organizar el espacio de tal manera que configurara un ambiente de aprendizaje singular.<sup>33</sup>

Si bien es cierto, la vida en el aula se encuentra integrada por elementos que la hacen ser un lugar activo, aún cuando a simple vista pudieran parecer un lugar al que se acude para organizar y cumplir actividades de aprendizaje y que por ende pudieran ser considerados como triviales y sin sentido, éstas darán cuenta de ciertas connotaciones como son: rutinas del maestro, del alumno, normas, actitudes privilegiadas, control, etc. elementos de los cuales no son del todo conscientes tanto el maestro como el alumno.

Philip Jackson en 1960 es el que se refiere con mayor amplitud a los aspectos tácitos en la enseñanza para ello parte de elementos cotidianos como son la uniformidad que hay en el entorno escolar, la frecuencia de la aparición de ciertos hechos y la obligatoriedad de la asistencia diaria los cuales fueron abordados en el primer capítulo. Sin embargo se debe reconocer que una parte fundamental es el poder o control que ejerce el docente y por lo cual se van permeando las acciones de los alumnos. No obstante es necesario señalar que dicho control ejercido no siempre es unidireccional, es decir, no se manifiesta de docente a alumno, también se invierte, reconociendo que a veces quienes ostentan mayor poder son los alumnos al no querer participar en

---

<sup>33</sup> comentario de sesión a partir de la lectura de Rockwell : 1985: 87:)

determinada actividad el docente tendrá que cambiar la dinámica, por ello se dice que las acciones aportan significados que les permiten a ambos responder en la medida de éstas, marcando diferencias de manera concreta en el aula, por ello es preciso partir de los roles y decisiones que juegan tanto el maestro como el alumno.

Es conveniente precisar que el maestro al adoptar ciertas decisiones curriculares y al orientar su práctica hacia determinados propósitos, omitiendo o privilegiando algunas situaciones logrará la adaptación del currículo en base a las necesidades que pueda tener.

Tal como lo menciona GIMENO:

*“las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos o destrezas propuestos por el currículum, percepción de necesidades de los alumnos, de sus condiciones de trabajo etc., llevarán sin duda, a éstos a interpretar personalmente el currículum”.* (2007: 205)

En base a lo anterior, podría decirse que cada aula constituye un clima singular, en el cual se estipulan como ya se mencionaba roles, funciones, objetivos y propósitos que devienen de la significatividad y sentido que le otorgan los sujetos.

Es posible decir que al adentrarse al aula, el conocer a los sujetos en su singularidad permite abrir el abanico de posibilidades significativas que darían pie a múltiples concepciones del contexto de PRONALEES.

### **3.4.1 La práctica singular de un docente de primer grado en el marco del PRONALEES.**

El maestro que a partir de ahora va a ser identificado como Antonio<sup>34</sup>, es originario de la Colonia La puerta perteneciente al municipio de Tepatepec de Francisco I. Madero,

---

<sup>34</sup> Por cuestiones éticas, se optó por el anonimato del docente que colaboró en esta investigación.

es egresado de la Normal “Luís Viillarreal” El Mexe, la cual se encuentra ubicada en el mismo municipio.

Tiene 22 años como maestro, trabajó primeramente en el municipio de Tlahuiltepa, posteriormente en San Salvador hasta llegar a la escuela primaria antes citada.

Durante el trayecto académico ha trabajado en los 6 grados escolares, pero hace dos años le designaron el grado de segundo año, a partir de que una maestra de la escuela se fue y al no haber un reemplazo, le fue asignado el grupo, comenta que no le incomodó o disgusto la situación y al contrario le gusta trabajar con grados de primero y segundo ya que considera que en los otros grados los alumnos son mas inquietos en razón del contexto familiar y social, *“le contestan mas a uno... ya no quieren los papas que les grite o que se les llame la atención... si aquí (refiriéndose al grupo de primero) les hace uno un grito y luego luego los papás vienen a verlo... no quieren que les discipline a los niños y ellos no lo hacen tampoco”*(E01 MA :2007).

Asiste al Centro Multidisciplinario “Iván Ilich” para realizar una planeación conjunta de las asignaturas con otros docentes, este espacio es designado como “Taller de Planeacion” acudiendo los días martes de 3 de la tarde a 4:30.El docente considera que asiste a este espacio porque

*“ahí me dicen como podemos trabajar las asignaturas, me dan copias... yo como maestro puedo implementar algo innovador...( Las situaciones innovadoras que el maestro comentaba son referidas a la realización de actividades que el considera nadie o casi nadie hace el intento por hacerlas, por ejemplo una visita a algún taller, salir a conocer la comunidad) los maestros a veces solo hacemos lo que dice el Plan y Programas... nos dan lo que quieren que hagamos, los maestros no leen textos y trabajos de investigación, no nos interesa leer, no damos más de lo que queremos dar”* (E01.MA 2007).

Por lo anterior es posible notar que el maestro es un sujeto que considera importante la formación que le proporciona el Taller con el objetivo de planear un trabajo que presente mayor sistematicidad, que contenga elementos definidos y lo cual considera que debe ser fomentado desde su propia perspectiva y con base a sus intereses.

Dentro de la misma entrevista el maestro mencionaba que dentro de lo innovador él hacía cosas que los demás no, por ejemplo refería que aun cuando a sus compañeros de primer grado les mostraba las copias que le daban en el Taller, éstos no sabían como las iban a aplicar y que él sí sabía en primera instancia el porque las iba a aplicar y en que momento, ya que asistía y observaba la manera en como debían aplicarse en el proceso de planeación que llevaba en el Taller.

*“yo les doy las copias pero ellos no saben que van a hacer... no les interesa preguntar... nadie da mas de su tiempo” (E01,MA:1997).*

En la cita anterior se percibe como el docente se refiere al hecho de que él está dispuesto a asistir a un espacio de planeación dando tiempo extra clase para lograr un mayor control en sus actividades pedagógicas, lo cual le da cierta confianza y seguridad ante lo que hace en el aula.

En este tenor y de acuerdo con Ferry (1990: 43 ), menciona que la tarea de formarse implica *“un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”* lo cual puede ser observado en esta práctica docente ya que el docente sin sentirse obligado institucionalmente busca de manera personal un espacio que pueda ayudarlo en su práctica docente.

Ahora bien, dentro del análisis, la interacción áulica permite reconocer la flexibilidad de la docencia en base a los estilos adaptados, las certezas, creencias y percepciones del maestro se concretan en el ambiente o clima áulico, partiendo de la premisa de que *“el comportamiento de los alumnos en clase es producto (y respuesta a) las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza”* (Hargreaves:1986,133).

Es posible decir entonces que ninguna práctica pedagógica es neutra, es decir está cargada de sentidos, de ciertos modos de concebir la enseñanza y el objeto de aprendizaje, para lo cual es necesario introducirse a la vida cotidiana del aula ya que

es éste el ámbito en el cual el trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas de interacción construidas por los sujetos.

A partir de la entrada a la vida cotidiana del aula se hace tangible la idea de cómo *“los profesores y alumnos llegan a construir significados compartidos, a organizar las reglas y a aprender a vivir en un mundo unido, comprometiéndose en acciones unidas”* (Delamont:1984,135).

En este sentido es cuando el aula comienza a ser significativa tanto para el docente como para los alumnos, percibiendo interacciones reiterativas hacia ciertos alumnos, las normas o reglas implícitas de guardar silencio, no levantarse, no escribir etc, cuando el maestro expone sus comentarios, las expectativas que se juegan en base a lo que desean conseguir.

Al enfocar dicho estudio, se puede percibir el significado que le otorgan a la Lengua Escrita convirtiéndose en el eje central ya que por un lado el maestro se plantea como objetivo primordial el que aprendan a utilizar la Lengua Escrita y los alumnos desean aprender dicha Lengua Escrita, muchas veces no por interés propio sino porque sus padres los han mandado para que la aprendan.

Este juego de intereses de la práctica educativa en su fase áulica permite distinguir tres momentos:<sup>35</sup>

- La fase de pre-actividad llevada a cabo cuando el docente planea su quehacer, teniendo en este caso, un elemento referenciador concreto, el Taller de Planeación a través del currículo formal, las situaciones institucionales explícitas y simbólicas que logran enmarcan de alguna manera a éste aunadas también las expectativas que denotan los padres de familia.

---

<sup>35</sup> Dichos momentos ( pre-actividad, interactividad y pos-actividad) son definidos desde la revisión de algunas lecturas aportadas en el Tercer semestre de la MECPE como parte de la revisión y análisis de la “Interacción en el aula” y son referencias de diversos autores los cuales manifiestas las categorías que a continuación se despliegan y que sirven como una base analítica en la revisión de la práctica de este docente.

- La fase de interactividad, es decir el encuentro cara a cara entre los sujetos, manejada a través de lo que se concreta en el aula, las respuestas, actitudes y habilidades que se ínterjuegan, y que provocan una interacción basada en el IRE (Inicio de una pregunta, Respuesta y Evaluación de ésta).
- La post-actividad cuando de manera consciente o inconsciente se perciben los resultados para ambos, postulando la reflexión, la cual no siempre es llevada a cabo de manera sistemática.

Es posible denotar que es entonces en el contexto áulico el que permite dar cuenta de los significados y sentidos que cada sujeto pone en juego en la interacción social que deviene de un currículo formal, sin dejar de lado los referentes de los que hacen uso y que llegan a estar matizados por las expectativas de la institución, de los padres y de los sujetos involucrados directamente en el aula.

### **3.4.2. La pre-actividad: ¿organización del trabajo áulico?<sup>36</sup>**

En esta fase es notorio reconocer en primera instancia que hay elementos que logran multireferenciar la planeación del docente, encontrando que la planificación para la enseñanza incluirá necesariamente las intenciones del docente respecto del aprendizaje, sin embargo, el grado de especificidad y claridad de éstas variara de acuerdo con la concepción que tiene aquél del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello se retoma desde el primer momento, qué importancia tienen para éste la Lengua escrita, de qué manera la concibe y a partir de qué elementos ha logrado aprehenderla, lo cual permite comprender como y porque el proceso de enseñanza tienen la apariencia y el funcionamiento que lo caracteriza.

---

<sup>36</sup> La autora Sara Delamont manifiesta que la fase de pre-actividad puede ser reconocida en el trabajo previo al despliegue de la práctica docente, es decir, puede notarse cuando el maestro planea de manera organizada su quehacer docente, limitando con ello espacios, tiempos y actividades a realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la fase de planificación del quehacer docente se hace tangible el encuentro con el currículo formal mejor conocido como plan y programas de estudios, la manera en cómo explicita los objetivos y metas que derivan de él, observando con ello las transformaciones y modificaciones que sufre con el fin de adecuarlo a las circunstancias particulares que el docente considera pertinentes para los alumnos.

Dicha planificación se enfoca hacia un proceso concientemente articulado en el cual se hace alusión a la preparación del ambiente físico del aula, la disposición de materiales u auxiliares didácticos, la constante evaluación de las capacidades de los alumnos y el establecimiento del sistema social del aula, lo cual permite abordar el currículo formal de manera consciente y reflexiva por parte del docente. No obstante es necesario reconocer que:

La enseñanza no es una serie de episodios inconexos de planificación-enseñanza: cada acto de planificación puede estar influido por la planificación anterior y las experiencias de enseñanza, y potencialmente cada acto de enseñanza hace su aportación a los procesos futuros de planificación y enseñanza. El ciclo es un proceso continuo que abarca todo el año y dentro de ese proceso, los límites entre planificación, enseñanza y reflexión no son claros ni definidos (Clark. 1986. Pp.57).

Al tener en cuenta que la fase de planificación del docente aborda el currículo formal, es necesario tomar en cuenta la trayectoria de formación académica que ha seguido el docente para apropiarse de dicho currículo, lo cual permite rescatar un poco la historicidad que ha seguido los significados adquiridos explícitamente durante su formación y a la vez lo que es resultado de experiencias continuadas y difusas que va adquiriendo en ésta, lo cual le hace concebir e interpretar de manera singular su práctica y explícitamente el uso de la Lengua Escrita.

Aunado a lo anterior, es posible reconocer esta parte de formación personal del docente a través de la conformación del self que hace explícito Mead el cual *“presupone un proceso social: la comunicación entre los humanos...surgiendo con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales es decir, experiencias sociales”* (Ritzer, 2000: 264) mencionando que es más producto de la

interacción social que de la propia intervención del sujeto. Por tanto, cada interlocutor o actor asume uno o varios roles en la interacción en función del marco y el escenario, así como la imagen que desee ofrecer a los otros, así, la comunicación no se limita solo a estas conductas interactivas sino también el contexto espacial y cultural adquiere significado.

Por lo anterior, el Profesor Antonio fue formado conforme a los objetivos que planteaba el plan de 1984 el cual manifestaba como objetivo primordial formar al docente como “*investigador en el aula*” a través del enfoque reflexivo sobre la práctica.

Prevaleciendo además, la metodología basada en la investigación-acción concebida como “*un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes al requerir un proceso de reflexión cooperativa mas que privada, al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica, al proponerse la transformación de la realidad de la escuela y del aula mediante la comprensión previa y la participación de los profesores en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio*”(Pérez. 1992:428).

El tipo de formación le permitió al docente conocer el Método de Análisis Global Estructural aplicado para el aprendizaje de la Lectura y Escritura este le fue difundido por sus asesores de la normal, siendo el que prevalecía en esos tiempos, en sus comentarios señala que este método se les enseñó teóricamente, por tanto, la manera en que lo aprendió fue:

*Observando a los maestros titulares de los grupos que observaba, en sus prácticas, ya que en la normal no me dieron herramientas prácticas.... Nos dijeron que partiéramos de un todo... una oración... y después llegar a la palabra y finalmente a la letra que queríamos ver... la mayoría trabajaba con el silábico... chocaba con lo que nosotros hacíamos... en la normal se nos exigía planear con el método global y había un choque entre los dos. (EMA1:2007)*

Aunado a lo anterior el maestro traslada este método al ingresar ya frente a un grupo y reconoce que utilizó parte del método silábico ya que consideraba que este daba resultados y alterno a la par el método global de análisis estructural.

Posteriormente cuando se realiza la reforma en la asignatura de Español señalando la Metodología de PRONALEES, comienza a indagar los referentes de la propuesta a través del apoyo del centro de maestros, señalando que no hubo mucho apoyo por parte del sector y apoyos técnicos, es decir no se les explicó en que consistía la propuesta.

Cabe señalar que los docentes tuvieron una reunión promovida por la zona escolar a la que pertenecen, en la cual se les dio una conferencia con la Mtra. Margarita Gómez Palacios, no obstante, manifestaron que fue muy difusa en relación a que consistía la propuesta, además muy rápida y lo que les comentó era lo que ya conocían a través de los cursos a los que asistían.

Como parte de la reforma señalan que se fueron adaptando a la propuesta a través de “tener” que aplicarla porque los libros así la estipulaban y además porque entre compañeros se hacían comentarios de cómo aplicarla, sin tener la certeza de estar haciendo lo correcto.

No obstante, los comentarios que se vertían entre estos eran de manera general, no existe una planeación conjunta de actividades por parte del colegiado docente, ya que cada docente mediatiza la información que le llega a través de sus intereses, sus recursos, sus expectativas, creencias etc., por ello, el maestro ha sentido la necesidad de recurrir a un espacio concreto denominado “Taller de planeación”, el cual le proporciona algunas estrategias que puede aplicar en el aula, en base al currículo formal.

Entre otras referencias comenta el docente que él siempre ha estado al tanto de lo que sucede en el ámbito educativo, a través de leer constantemente lo que le entregan desde la dirección, al asistir de manera formal y constante al Centro de maestros tomando los cursos nacionales y estatales, refiriendo que aun cuando la presencia en los cursos nacionales no es obligatoria él si de da el espacio para asistir y con ello estar a la vanguardia.

Además menciona que le gusta leer no solo lo que le dan las autoridades ya que considera que esto no siempre es lo mejor denotando que “ *el gobierno siempre te va a dar lo que el quiere que seamos... lo que le conviene.... Y ahí no entran nuestros intereses sino los de ellos... y pues la mayoría hacemos lo que nos dicen... por eso yo estoy en contra de ello..Incluso con lo de la ley del issste*” (E01.MA:2007).

Es posible percibir que el docente reconoce que su labor pedagógica es importante tanto para él como para sus alumnos y en un proceso reflexivo realiza lo que él considera le aportara mayores elementos en su quehacer áulico, por ello se reconoce como un profesional de la educación ya que, sin que se le obligue a asistir a cursos a prepararse, lo hace, además se puede notar que ha influido en él, el plan con el que se formó en la Normal pretendiendo en todo momento realizar la parte de investigar y accionar sobre lo que pueda resultar mejor para lograr en los alumnos un aprendizaje autónomo y significativo a través de la reflexión constante de lo que él hace en el aula.

Un punto importante es el hecho de que al considerar que no hace lo mismo que todos los maestros él se considera estar a la vanguardia, entender lo que aplica en el aula y porque lo aplica aunque en cierto momento menciona que no sabe si lo que hace está bien pero eso es lo que hace y que además como punto a su favor le da resultados positivos, dicho punto se retoma con mayor profundidad en el apartado 4.2.1 ya que forma parte de la interactividad áulica que se pretende mostrar.

### 3.4.3 ¡Yo quemó mis planeaciones!

No puede dejarse de lado que una parte importante de la formación del maestro Antonio se halla de manera concreta en el espacio denominado “Taller de Planeación” ofertado a los maestros que se encuentran frente a grupo, con el fin de apoyar su quehacer docente.

En este espacio el docente afirma que ha encontrado un apoyo real sobre como aplicar el currículo formal en el aula, ya que no le gusta aplicar las mismas actividades cada año:

*Algunos maestros guardan sus libretas y esas mismas planeaciones las vuelven a ocupar cada año... y los niños no son iguales que antes... han cambiado, ya no se les puede pegar... hay indisciplina y la indisciplina vienen de la casa... el hacer lo mismo no funciona igual... algunos maestros solo ejecutan lo que dice el plan y programas solo ha hecho que “el sistema se reproduzca”, nos dan lo que quieren que hagamos, los maestros no leen textos y trabajos de investigación, no nos interesa leer, no damos mas de lo que queremos dar yo no... yo como maestro puedo implementar algo diferente por eso ¡yo quemó mis planeaciones!... así no las vuelvo a usar. solo ha hecho que “el sistema se reproduzca”, nos dan lo que quieren que hagamos, los maestros no leen textos y trabajos de investigación, no nos interesa leer, no damos mas de lo que queremos dar (E01MA: 2007)*

La fase de planificación que el docente realiza permite reconocer que en este quehacer del docente se hacen explícitas tomas de decisiones sobre la selección, organización y sucesión de rutinas, ya que de alguna manera se prevén los espacios físicos, la evaluación de capacidades y respuestas que pudieran aportar en la clase los alumnos, el establecimiento social e interactivo del aula así como también la evaluación inmediata y mediata de las actividades realizadas.

El proceso de planificación le permite adquirir cierta confianza sobre lo que va a realizar llevándolo a ser consciente de lo que espera de los alumnos y reducir pero no anular la incertidumbre de lo que pueda suscitarse en la clase.

En este sentido el docente refiere cierta seguridad ante lo que realiza en el aula, considerando que hay cierta certeza y seguridad de que las actividades que realiza en

el salón son las correctas, dice saber o inferir porqué realiza una actividad antes que otra, se identifica como un docente preparado desde el hecho de que quema sus planes de clase, considerando que eso le basta para ir definiendo y conociendo a un grupo cada ciclo escolar, un grupo al que habrá de adaptarse y por tanto realizar acciones diferentes todo en busca de un buen resultado.

En este sentido se percibe también como el docente al ser un docente reflexivo da paso a construcciones que derivan de documentos que busca, de elementos que desea justificar para sentir que esta haciendo lo que debe hacer en su trabajo, algo que como el menciona " no cualquiera realiza".

Por ello en el siguiente apartado se reconoce al Taller de Planeación como un referente de la práctica, tal vez el referente mas importante para éste, ya que es el que le proporciona información que considera fidedigna, información fundamentada, tan es así que lo aplica de facto en el aula y lo cual se mostrara mas adelante.

### **3.5 El taller de planeación: referente de la práctica**

El Taller de Planeación para docentes en servicio surge como una necesidad de maestras que deseaban planificar las actividades que llevarían a cabo en sus respectivas aulas, la Maestra Marina Escamilla Velazquez es la encargada de coordinar y por ende de dirigir dicho espacio, en la realización de una entrevista comentaba que *"al principio eran solo reuniones entre algunas maestras amigas y posteriormente se fueron anexando mas maestros que compartían la inquietud de planear su trabajo docente"*<sup>37</sup>

Al ver que el grupo se incrementaba los espacios resultaban reducidos y por ello fueron cambiando constantemente de espacio, los espacios en los que estuvieron fueron el jardín, la sala de cabildos, la biblioteca, los cuales fueron permitidos por las autoridades

---

<sup>37</sup> Entrevista Mtra. Marina Escamilla Velásquez: 05:2008. Cabe señalar que la Mtra. concedió el permiso para utilizar su nombre en dicho trabajo.

del Municipio incluso se utilizó una bodega, en la cual se cooperaba para pagar la utilización del espacio.

Finalmente se llega al espacio concreto del centro Multidisciplinario “Iván Ilich”, edificio en el cual se imparte la Primaria, en su modalidad Particular, una Maestría, el Taller de Planeación de ahí que sea reconocido como un centro multidisciplinario, en dicho espacio solo llevan tres años, cabe mencionar que los maestros realizan un pago de inscripción por acudir a dicho espacio, aunado a ello un pago por sesión o clase, por dicho pago les es aportada una Planeación por semana la cual lleva anexas las fotocopias de los trabajos que se proponen, los exámenes bimestrales( los cuales tienen que pagar por número de fotocopias independientes de la planeación).

La maestra Marina quien es la encargada de coordinar el taller, no trabaja ya en el servicio docente por ser ahora jubilada, no obstante, es notorio que no se ha desligado de la Profesión Docente.

La planeación se lleva a cabo para los seis grados de la Educación Primaria distribuidos en la semana: los días Martes se planea para Primeros y Segundos años, los días Miércoles Tercero y Cuarto y los días Jueves Quinto y sexto año de Educación Primaria.

Se planea con base en la Metodología actual del currículo referido en el Plan y Programas de 1993 con la adaptación curricular llevada a cabo en la asignatura de Español en 1995 acerca de la metodología de PRONALEES además por comentario de la coordinadora se aplica ahora un enfoque de Competencias en las asignaturas.

En una sesión normal de trabajo lo que ocurre es lo siguiente:

Los maestros van llegando de 2: 45 a 3:15 3:20, generalmente los que llegan más temprano son a los que les tocará exponer la sesión, por tanto van acondicionando los materiales que ya traen para exponer la clase, así se les observa pegando láminas,

frisos, acomodando objetos, etc. A los que no les toca exponer se van acomodando en las sillas que se hallan dispuestas alrededor de las tres o cuatro mesas que se hayan dispuestas en el centro del aula, comienzan a platicar sobre como les va en sus trabajos, que tan avanzadas van en las lecciones, alguna experiencia particular que les haya pasado con sus alumnos, etc.

Posteriormente la maestra Marina al llegar les entrega sus fotocopias, las cuales tienen la planeación de la semana y las copias anexas de las actividades que complementan la lección, enseguida los maestros que ya han conformado un equipo de trabajo previo a la planeación que se va exponer, consideran que cuando hay un número mas o menos razonable de maestros para empezar es decir que ya hay mayoría de compañeros ( esto es posible porque con la convivencia ya se reconocen entre ellos aunque no se conozcan por nombre si lo hacen de verse cada ocho días) por tanto, inician la exposición de la sesión, saludando de manera general como una forma de llamar la atención e iniciar el trabajo.

Dentro de la sesión se observa en primera instancia que el equipo ya ha coordinado previamente el trabajo es decir ya saben que compañero expondrá la asignatura de Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artísticas, cada compañero va mencionando las actividades que ya están escritas en la planeación y realiza una explicación de cómo llevar a cabo cada actividad que se propone.

Las actividades son guiadas los maestros que conforman el equipo, por ello, se llega a pasar a pegar frisos a contar materiales, a ordenar o clasificar es decir a realizar lo que la actividad indica, en algunas ocasiones la maestra Marina interviene si hay duda en cómo plantear la actividad o a solicitud de la maestra que esta exponiendo quien le pide que le ayude a explicitar de manera mas detalla la actividad, en estos casos es cuando la maestra menciona el objetivo específico que se desea conseguir con la actividad.

Al ir mencionando las diversas actividades que se plantean los maestros, realizan predicciones del trabajo, es decir se simula un trabajo con los niños y los maestros adoptan la posible posición que adoptarían los alumnos en su clase, así, pueden ir aportando experiencias de algunas actividades parecidas que ya han aplicado en sus grupos y los resultados que han obtenido también pueden aportar otra actividad alterna a la que se propone, es decir es en este momento cuando los maestros comparten experiencias, percepciones y dudas que vayan teniendo.

Cabe señalar que en estas actividades los maestros al realizar lo que la actividad propone, cantan, salen a la cancha, se paran, se sientan, juegan con la cuerda, pegan frisos, piden consejo de donde comprar los materiales que lleva el equipo, de la manera en como pueden realizar las láminas que se exponen etc. En este sentido se nota la disposición para el trabajo que se propone por parte del equipo.

Finalmente, la maestra Marina les va haciendo hincapié de algunos elementos que ya deben de haber consolidado en los niños, las dudas o inquietudes que puedan tener acerca de la lección y los maestros toman su planeación, se despiden de algunos, otras maestras se van juntas, se acercan otros a la maestra Marina para pedirle algún consejo extra o personal etc. y el salón se va desocupando de los maestros de primer grado, no obstante, llegan los maestros que planearan pero para el segundo grado.

En este espacio el maestro adquiere las copias que le aporta el centro, observa las situaciones que se discuten y algunas veces participa dando opiniones que considera pueden funcionar en el grupo, manifestando que:

*... Esta agrupación es una agrupación independiente del centro del maestro... umh...los maestros buscan cosas diferentes lo que les ha funcionado y se vuelve a encauzar para el compañero que tenga dudas... la propuesta se conocía mas por ella (refiriéndose a la coordinadora) que por el centro de maestro... ella fue a investigar... trabajaba fichas y mucho material basado en la propuesta... es la que innova en el sentido de la práctica este espacio es el que me permite conocer lo que puede hacer en el salón...(E01MA:2008)*

Es un apoyo que se integra a un equipo para planear las actividades de una lección específica que le otorga la coordinadora del Taller, no obstante se puede observar que el trabajo ya esta casi planeado desde la aportación del contenido y objetivos por parte

de la coordinadora, se les anexan las copias además es esta quien le da el visto bueno a las actividades que se llevaran a cabo.

### **3.5.1 El profesor “Antonio” en el Taller de planeación”.**

Después de haber narrado lo que sucede en el Taller de Planeación en una sesión normal es importante hacer notar lo que realiza el Profesor “Antonio” dentro de este:

Se puede notar que el docente es uno de los primeros en llegar a dicho espacio, de las veces que acudí a dicho taller llegaba 15 minutos antes de que iniciara la sesión, incluso era de los que ayudaba a acomodar butacas para disponer el espacio para trabajar, siempre llegaba con un cuaderno y algunos documentos como copias, o libros que referían la biblioteca de actualización del docente tales como “como aprenden los niños”.

Antes de iniciar la sesión conversa con algunos compañeros, manifiestan opiniones cortas sobre como les ha ido con los niños, si les funciono la planeación, que actividades funcionaron o cuales estuvieron mal, es decir vierten comentarios como ya se había dicho casi de manera general, algunas veces platican sobre generalidades de sus escuelas como si les llego información de las delegaciones si hay algún requisito general para ellos de tipo administrativo o a nivel escuela etc.

Como ya se había mencionado cuando llega la Maestra Marina, se saludan entre ellos, la maestra les comienza a preguntar como están y en algunas ocasiones ella los cuestiona sobre situaciones sindicales o en su defecto de lo que sucede a nivel municipio, en este sentido el docente es muy activo para participar en las conversaciones, manifiesta su opinión, hace algunos aportes, manifiesta opiniones muy personales en los que refiere incluso una carga política muy marcada, es decir, opiniones que permiten ver que no esta de acuerdo con lo que sucede en el país y las situaciones económicas y culturales.

En lo posterior cuando se realiza la exposición de los diferentes temas, el maestro comienza a leer lo que se les entrego en copias, si tiene dudas las manifiesta y las maestras o maestros que realizan la exposición la aclaran, algunas veces el hace aportes en el sentido de que la copia se puede utilizar después de que ya se ha visto las actividades del libro o que esa actividad puede ser complementada con un juego que el conoce y que muestra en clase, en este sentido es muy participativo.

En cuanto a la planificación de la exposición de la clase, pude observar que lo hacían al término de la sesión, es decir, se reunieron los cinco docentes que iban a planificar la sesión y con los libros del alumno, revisaron las lecciones que les correspondían. (Traían una fotocopia donde se mencionaba las lecciones que planearían no solo estos sino los diversos equipos y que al parecer les había dado la maestra Marina así como algunas copias anexas que utilizaron en la planeación).

La lección que planearon para español fue “Rufina la burra”:

M1: yo traigo el dibujo de Rufina... lo hice el año pasado...

M2: Si y hay que hacer los letreros y que pasen los maestros vendados... ponemos un juego para eso ..No?

MA: Hay que poner la canción de A mi burro para ver las partes del cuerpo...

M3: yo traje una copia de oficios y profesiones la incluimos para la pág. 90.

MA: yo traigo la copia para armar el cuento.... El año pasado a mi me funciono hacerlo con los papás lo podemos poner así en la planeación.

M4: hay que ir escribiendo para que no se nos olvide ... a ver (comienza a escribir) para la pág. 87... entonces ponemos el dibujo de la maestra y comenzamos a jugar con preguntas de la lección y que pasen los niños como ven...

M1: si... así esta bien ..

M3: yo traigo las palabras escritas y la mascada para los profes...

MA: Bueno ya esta esa pagina... ahora la pág. 88 la copia la trae usted maestra... ¿no la trajo?... (Refiriéndose a la maestra 3)

M3: si aquí esta... trae para unir las partes del cuerpo pero solo de los niños... si quieren la hacemos como la del libro...(La copia muestra el dibujo de un niño y al lado los nombres de las partes del cuerpo las cuales se unirán al dibujo)

MA: usted la trae el jueves para que la entreguemos a la maestra (refiriéndose a la maestra Marina)... Ahí ponemos lo de la canción de "A mi burro"... la cantamos a los niños y que vayan tocando las partes de su cuerpo...estomago...cabeza... o llevamos la canción.

M1: si esa esta divertida... que la canten y vayan tocando su cuerpo....(OTP05:2008)

En este diálogo se percibe como al traer ya algunos materiales solo se van anexando a las páginas que verán en la lección, de tal manera que la planeación se va conformando con las opiniones de los docentes en lo posterior los maestros fueron eligiendo la asignatura que escribiría cada uno de ellos y se pusieron de acuerdo en la hora en que entregarían la planeación a la Maestra Marina.

Finalmente el profesor se acerco a la maestra Marina para comentarle brevemente como se definiría su exposición, la maestra Marina les comento que estaba bien y que solo anexaran algunas copias que ella consideraba podrían apoyarlos , además les recuerdo el día en que se le debe entregar a ella la planeación para que pudiera fotocopiarlos para los compañeros.

Como se puede notar en la narración anterior el maestro participa de manera activa en el Taller realiza aportes de manera constante, realiza una investigación antes de llegar al Taller para conocer que aportes puede hacer para el manejo de las lecciones, por tanto siente seguridad al proponer actividades sean de juego o didácticas, es preciso mencionar que esta actitud se nota en mas o menos cinco docentes siendo estos los que de manera reiterativa proponen y en cierta manera van relacionando lo que se expone con lo que realizan en sus aulas.

Ahora bien es preciso señalar que en todo el trayecto seguido nunca observe que alguna actividad propuesta por el Taller se refutara o se pusiera en duda, los maestros

aceptaban las actividades que se proponían, incluso se notaba el convencimiento con el cual se retiraban del Taller y hasta cierta tranquilidad de llevar una planeación que podría aportarles buenos resultados en sus aulas.

El compañerismo entre ellos es por tanto evidente, ya que no hay quién se sienta criticado o señalado ante lo que piensa incluso se manifiesta ese apoyo entre los mismos, si alguien tiene duda y no entendió lo que se expuso se le aclara la duda interviniendo incluso la maestra Marina para que los maestros vayan tomando notas en sus cuadernos y sepan porqué están proponiendo las actividades.

La tutoría y la coordinación por parte de la Mtra. Marina se hace evidente, el respeto por lo que les enseña se hace evidente entre los compañeros, manifestando que ella “sabe mucho” y por lo tanto es la que ostenta el poder dentro del proceso de planeación.

No obstante, es necesario reconocer que aún cuando el proceso planificado adquiere connotaciones que puedan permitir un proceso diseccionado de la enseñanza, sistematizado, está resulta un proceso social complejo que generalmente incluirá interrupciones, sorpresas, desacuerdos, etc. los cuales recen en las decisiones interactivas que el docente tendrá que tomar constantemente en relación a las actitudes y disposiciones de los alumnos.

Por tanto, es necesario *“mirar más allá del aula vacía y estudiar los modos en que los planes determinan la conducta de docentes y alumnos, en que se comunican, modifican, reconstruyen o abandonan en el ambiente interactivo de la enseñanza”* (Clark, 1986: 61) lo cual permitirá observar y comprender la fase de interactividad áulica.

La fase de interactividad áulica se expone como tal en el capítulo cuatro con el fin de ahondar con mayor profundidad en los significados que se construyen en el aula.

### **3.6. La pos-actividad<sup>38</sup>: elemento de evaluación y reflexión**

A partir de ser completada la fase interactiva del aula, y concluir la puesta en marcha del contenido, se hace presente la pos-actividad como el elemento que permitirá evaluar cuantitativamente y cualitativamente el contenido aplicado.

Es posible notar que esta fase no siempre lleva una sistematización que pueda explicitar de manera tangible el éxito de la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el contrario, es una fase que por ser evaluativo de los objetivos pasa casi inadvertida tanto para el docente como para los alumnos. Es más podría decirse que se halla dentro de los significados ocultos que se van desarrollando posteriores al contenido.

Es en este entonces cuando el maestro evalúa la actividad al plantear una actividad concreta en el cuaderno, libro que puede obtener ciertos atisbos de lo que se llevó a cabo en el discurso áulico, por tanto la manera tangible de observarlo será mediante las actividades que plantea y que van dirigidas a conocer en que medida se ha apropiado de éste.

Aunado a ello, se percibe la reiteración del contenido o el aceptar simbólicamente que se ha aprehendido, la reiteración se da cuando se observa en las actividades que no se hallan resueltas de manera satisfactoria, en cambio cuando los alumnos resuelven sin mayor dificultad estas se acepta que ha habido ya un aprendizaje sin considerar si ha sido solo para el momento o lo que se conoce como un aprendizaje significativo que pueda ser vinculado con elementos cotidianos.

---

<sup>38</sup> La fase de pos-actividad hace referencia a lo que ocurre después del despliegue del quehacer docente.

En este sentido el docente realiza una reflexión cuando llega al Taller de Planeación, ya que se percibe cuando al comentar con otros docentes los resultados que obtuvo de la planeación manifiesta aquellos elementos que no le resultaron en el aula, pero solo se quedan en ese plano, no hay algo que haga o diga que va a cambiar o va a reforzar la estrategia que no le resultó, por lo menos en la planificación extra que no se nota en el aula.

Ahora bien, los elementos de evaluación los llega a cabo tal y como se han planeado desde el Taller, incluso los tiempos se van marcando desde éste, notándose desde el momento que se dispone un espacio para evaluar y lo que se tiene que evaluar lo cual se les da nuevamente a manera de fotocopias y disponiéndola también a manera de exposición, en este sentido nuevamente se observó que la maestra Marina ha definido la mayor parte de actividades que se tendrán que evaluar y tampoco son refutadas.

Una evaluación que realiza el docente de manera general es la que realiza de sí mismo manifestando que no hace lo que otros docentes hacen o por lo menos en su escuela ya que es el único docente que asiste al Taller y que eso le aporta mayor seguridad y le hace sentir un buen docente, sin cuestionarse si sólo por eso es un buen docente, es decir da por hecho que lo es sólo porque él se prepara más que los demás docentes aportando una cuota y disponiendo de su tiempo libre para buscar alternativas o estrategias para su trabajo en el aula.

### CONCLUSIONES DE CAPITULO III

La institución escolar permite reconocer la manera en como las innovaciones traducidas en reformas llegan a los espacios escolares, la manera en como se van cambiando las dinámicas, las prácticas y por ende a los sujetos.

Es posible percibir en ellos que el desconocimiento ante lo nuevo causa desconcierto, angustia por no saber lo que pasará, no obstante, aun con reservas se aplica o se intenta aplicar lo nuevo, lo cual trae nuevos significados para todos, se reconsideran prácticas, haceres cotidianos, se hace uso de elementos de formación incluso fuera de los que la SEP dispone, como es en este caso el Taller de planeación.

Los docentes de la escuela “16 de Enero” ostentan en el imaginario el ser docentes buenos, el ser docentes de una de las mejores escuelas y asumen el compromiso como tal, participando en las diversas actividades que se les otorgan sean desfiles, programas culturales, académicos etc., los maestros asumen la organización que emana desde la Directora, afianzando entre todos una imagen positiva, aun cuando no haya mucha interacción entre todos, anteponen el respeto y con ello afianzan la situación de ser una escuela que no tiene problemas.

En cuanto al manejo pedagógico el respeto se muestra desde la Directora, ya que ella prefiere mantenerse al margen sobre la manera en como aplican el currículo y dicho respeto lo muestra desde el hecho de no meterse a sus aulas o dejar que alguien entre sin que el docente lo autorice, lo cuál le permite mantener una línea mutua de respeto.

Además no cuestiona mucho la situación de actualización de los maestros, situación que no realiza además porque no se suscitan problemas en la escuela con los padres de familia y los niveles de Enlace avalan un aprovechamiento académico bueno entre la zona y por tanto no hay presiones de parte de la autoridad superior.

El contexto escolar referido en este capítulo, nos permite conocer la manera en como las reformas llegan y la manera en como se enfrentan en la institución, aunado a ello se manifiesta la valoración que cada docente hace de estas, la necesidad que tiene un docente de actualizarse o de dejarse llevar por lo que sugiere el programa haciendo como que lo hace, enfrentándose a una práctica nueva o diferente de la que conocía.

No obstante lo anterior no se puede dejar de lado las diferencias que existen en los contextos, es decir de reconocer que existen diferencias geográficas, culturales, económicas e incluso políticas escolares que se manejan desde el interior de los sectores, lo cual determina en gran medida el avance u detenimiento de una reforma.

En este tenor, la escuela se va constituyendo como un espacio único, como un espacio en el que los docentes contribuyen a crear imágenes simbólicas que se mencionan tanto al interior como al exterior, los docentes se van apoderando de las imágenes que se tienen de la institución y comienzan a construir en un plano individual una construcción de si mismo, con el fin de sentirse adaptado a la escuela.

#### **CAPITULO IV. ESTRATEGIAS, RECURSOS E INSTRUMENTOS DE LA PROFESIONALIZACION**

En este capítulo se discute y analiza la manera en cómo se hacen tangibles los referentes, concepciones, ideas y recursos de los cuales hace uso el docente en su práctica en la enseñanza inicial de la lengua escrita.

Es necesario reconocer que la lengua escrita no surge en el niño, de un día a otro, es decir, el docente no le proporciona un papel en blanco y el niño escribe en él, sino que el uso de la lengua escrita es el producto de una interacción constante con la expresión escrita, en la cual recupera y reconstruye su experiencia comunicativa, retomando en todo momento los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos que ha adquirido del contexto, así como sus actitudes y las estrategias que se hayan ido desarrollando en sus distintos actos de escritura y lectura.

Por ello Vigotsky menciona que “el lenguaje interno, el pensamiento y el conocimiento provienen de nuestra experiencia en el mundo social” (Vigotsky: 2002, 93), es decir, a través del contacto que se tiene con el entorno u ambiente se irán creando situaciones diversas y nuevas para cada individuo.

Ante ello, el docente comienza a centrar su interés en las necesidades e intereses del niño con el fin de propiciar estrategias de enseñanza que le permitan al niño construir y valorar el conocimiento y habilidades que se fomentan tanto en la institución como en el aula, partiendo de reconocer el entorno en el cual se desenvuelve. Es preciso hacer notar que consciente o inconscientemente el objetivo que esta presente al implementar diversas estrategias es el de ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares.

No obstante lo anterior, al hablar de estrategias, algunas veces confundimos los significados de la misma, aludiendo a términos como técnicas, métodos, procedimientos, es por ello que a continuación se hace una distinción de cada una de ellas aludiendo a sus características específicas.

Si bien es cierto, se considera que un método didáctico “no solo presupone una situación de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos mas o menos complejos” (Monereo.1998:219). En el método se incluyen prescripciones con un orden lógico y consideradas más o menos precisas, este forma parte de principios ordenados y razonados que se fundamentan en una investigación previa.

Por otro lado una técnica a menudo estará subordinada a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización, es decir, la técnica formará parte del método, siendo esta la que va a contener los diversos procedimientos a utilizar.

En cambio las estrategias proceden del ámbito militar entendiéndose por este hecho como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Ibíd.:23) esto en razón de que la actividad del estratega consiste en ordenar, dirigir las operaciones militares con el fin de obtener la victoria, por tanto la estrategia es considerada como una guía de las acciones que hay que seguir.

Una diferencia notoria en cuanto a técnicas y estrategias se refiere a que las técnicas pueden ser utilizadas de manera mas o menos mecánica, sin que por ello sea necesario que para su aplicación exista un propósito de aprendizaje en cambio al aplicar una estrategia se realiza de manera consciente e intencional, dirigiéndole a un objetivo relacionado en este caso con el aprendizaje, por tanto las técnicas son consideradas como elementos subordinados en la aplicación de estrategias.

#### **4.1 El currículo de facto un quehacer cotidiano en el aula**

El aula al ser el centro de atención e interés del docente, es el espacio en el cual se proyecta un trabajo intencionado, dirigido, espacio, en el cual el docente proyectará sus creencias, sus adhesiones hacia ciertas estrategias, técnicas a seguir, valores etc., que parten de una re contextualización, es decir, una forma muy particular de llevar a cabo el currículo formal y que se halla cruzado por referentes particulares: trayectoria profesional, trayectoria personal, etc.

Aunado a ello, se establecen por tanto ciertas normas explícitas y/o implícitas que dan paso a una dinámica de movilización y estabilidad en el aula, en esta fase, se hace presente el currículo de facto, es decir, las acciones en conjunto que se despliegan a partir de un contenido u acción pedagógica que permitirán tanto al docente como a los alumnos reaccionar y constituir una práctica específica, en este caso, relacionada a la lengua escrita.

El currículo de facto es el que nos permite vislumbrar la manera en como se disponen los recursos para un aprendizaje, por tanto se hacen tangibles estrategias didácticas, recursos materiales, patrones recurrentes en el uso de la lengua escrita, descubrir si existen espacios potencializadores en el uso de la lengua, es decir el tipo de interacciones que se construyen en base a un contenido.

En esta práctica singular se encontraron las siguientes situaciones y actividades didácticas que dan paso a una construcción de la lengua escrita y que se exponen tal como fueron observadas y algunas impresiones que le aportaron significados tanto al docente como a los alumnos.

Se hace necesario señalar que fueron acciones constantemente aplicadas en el aula, llegando a mostrarse incluso como actividades cotidianas de lectura y escritura presentes en el aula, por ello fueron recodidas como aquellas cotidianidades que el docente aplica en el aula y que le permiten a los niños interactuar con la lengua escrit

## 4.2 LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE UN DOCENTE: CONSTRUCCION DE SU IDENTIDAD<sup>39</sup>

A partir de haber señalado ya en el capítulo 3.4.1 algunos elementos que le permiten al Profesor “Antonio” constituirse como un docente en este tenor podemos ir notando aquellos elementos que de alguna manera lo configuran con una identidad docente.

Durante su trayecto profesional ha laborado en escuelas multigrado y de organización completa, de sus 22 años en servicio 9 estuvo ubicado en la Sierra del Estado de Hidalgo, 4 en San Salvador y los restantes los ha pasado en Primaria “16 de Enero” por ello ha logrado conocer diversos contextos sociales.

La mayoría de veces ha atendido los primeros grados tanto en la escuela multigrado como en la las escuelas de organización completa, realizando un recuento de las veces que ha tenido primero y segundo año han sido aproximadamente como ocho o nueve veces. En la institución tiene cinco o seis años que ha trabajado en estos grados de manera consecutiva, ya que la institución maneja el abordaje de estos grados como un ciclo, es decir el maestro de primero pasa con su grupo a segundo y así sucesivamente.

Se considera un maestro preparado a partir de que le gusta estar a la vanguardia en cuanto a cursos, talleres que se ofertan por parte de la Secretaria de Educación Publica, por ello refiere que constantemente asiste al Centro de Maestros que le corresponde para conocer los cursos que ofertan e inscribirse en ellos además de su asistencia al Taller de Planeación la cual ya se ha detallado.

---

<sup>39</sup> La identidad se constituye a partir de que el individuo se asume como un ser diferente al otro. Por lo tanto la otredad, forma parte indispensable para constitución del individuo, para algunos el sujeto logra esta identidad a partir de un proceso de socialización tan complejo que una vez que éste ha comprendido su importancia como individuo diferente llega a asumir su identidad personal. (Oseas: 2003: 1036)

En cuanto al nivel de Carrera Magisterial ostenta el Nivel B, obtenido en el año 2003, considera estar a la vanguardia no sólo en lo que se refiere a lo educativo ya que considera que el periódico y las revistas como Proceso le permiten conocer lo que sucede en el ámbito social y político.

Considera que le ha costado adaptarse a las escuelas urbanas ya que “ *los padres no hacen mucho por sus hijos,.... el maestro trata de orientarlos y ellos no hacen caso los dejan indisciplinados que les faltan el respeto hasta a ellos y en las zonas rurales hay mas atención siguen mas las indicaciones y reconocen además el trabajo de los docentes*” (EMA:O2) .

Aunado a lo anterior manifiesta que tal vez sus ideas son producto de las diversas situaciones vividas en la Normal del Mexe, donde se “luchaba” por que hubiera igualdad y no se aceptaba lo que dijera el gobierno.<sup>40</sup>

En relación a la metodología que utilizaba para la enseñanza de la Lengua Escrita refiere en primera instancia el Método global de Análisis estructural. Haciendo uso de éste tal como lo narra

*Pues era como lo establece... tomando de lo general a las partes para que se trabajara pero en este caso se tenia una guía...umh... todavía trabaje con los programas viejitos, que sé tenia que palomear la secuencia...todavía tres o cuatro años me toco... los contenidos... entonces ahí se abordaba ahí encaminado al método global todo y a las partes...[.....] traía yo mis láminas o frisos...umh... una oración completa y ahí este... se veía una palabra en si que que íbamos a ver, pero se hablaba de una oración completa se iba desglosando por partes... resaltando lo que se quería ver ... después se contextualiza desde la oración completa y se va desechando lo que no queremos... se va resaltando lo mas notable, se recalcaba con un color la letra que se iba a ver.... como una receta ... teníamos que marcar lo que queríamos ver, yo pensaba al principio que si daba resultado pero la metodología era rígida no se podía desviar de eso.. yo sentía que generalizaba para todos y no esperaba ritmos de los niños... sino que se generalizaba era general ... ahora me entero que hay niños que necesitan mas tiempo... y es la rigidez del método (EMA:O1)*

---

<sup>40</sup> Es preciso señalar que este texto fue construido a partir de la conjugación de las Entrevistas Formales e Informales que se le hicieron al docente en diversas fechas.

Aunado a ello el docente menciona que el consideraba que el método sí daba resultados, porque la mayoría de sus alumnos aprendían a leer, no obstante refiere que no comprendían lo que leían. Al explicitar de que manera conoce la propuesta de Pronalees y la manera en como concibe a la misma menciona:

*“ ya se vino como una imposición porque ya venían los libros venias así... ya desde los libros metieron el programa... me daban libertad pero ya la metodología venia impresa en los libros y había que arrancar de ahí nos dieron cursos porque era lo mejor supuestamente[...] lo de Pronalees es una conjugación de métodos que puedan ser acomodados hacia cada niño según sus ritmos... y no generalizar para todos.. , que puede abarcar todos.. quizás silábico, fonético onomatopéyico o algunos hasta llegar a lo que se ha visto a lo mejor a algunos métodos particulares como el Mijares Hidalgo pues ya ellos los consideran y que de todas maneras están introducidos en pues en la enseñanza ” (Ibíd. Pp.5)*

En base a lo anterior se pueden notar las concepciones que el docente ha estructurado en relación a la metodología de PRONALEES, en la cual percibe a la lengua escrita como un proceso ya que al trabajar con diversos métodos y aplicarlos como se lo pedían sin cuestionar aplica lo que le da el currículo, ahora aun cuando aplica la metodología actual refiere que en ella están inmersos los métodos que antes aplicaba, esta visión le permite al docente ir construyendo una práctica cotidiana de la Lengua escrita al instalarla en el aula, aunado a ello refiere que los cursos y actualizaciones en base a la metodología de Pronalees no fue difundida por Apoyos técnicos, directores etc. Solo refiere una conferencia con la Dra. Margarita Gómez Palacios pero que no les aportó mucho ya que “no se escuchaba bien pues la maestra ya estaba cansada...venía enferma” (Ibíd.).

Una parte importante que cobra relevancia para el docente es el taller de planeación el cual fue abordado en el capítulo anterior. En este sentido es posible notar que el trayecto profesional que ha logrado formar al docente, le aporta cierta seguridad hacia lo que él considera que puede o debe aplicar en el aula, sin que por ello, la interacción en el aula se convierta en un elemento mediador entre lo que el docente considera, entre lo que se aplica y las reacciones y procesos que se van constituyendo.

#### 4.2.1 No se si lo que hago esta bien... ¡Pero es lo que hago !

A partir de conocer lo que el docente concibe en la metodología de Pronalees, explicita de manera informal “no se si lo que hago esta bien... pero es lo que hago¡ como una manera de confirmar cierta inseguridad sobre sus concepciones del programa curricular, además al no haber un apoyo directo a los maestros que les indique que es la metodología de Pronalees y por tanto como debía aplicarse en el aula, comienza a reconocer en el programa una metodología impuesta en los libros y por lo tanto considera que debe apegarse entonces a lo que se dispone en ellos.

Una situación insistente manifestada por él es que el Pronalees es una metodología y no un método reconociendo que estos eran el onomatopéyico, silábico, de análisis estructural, siendo éste último el que permeaba en sus prácticas anteriores, no obstante considera que el Pronalees usa en distintos momentos todos estos, “ *es una conjugación de métodos que puedan ser acomodados hacia cada niño según sus ritmos... y no generalizar para todos [...] si yo veo que a un niño le hacen más los sonidos pues le sigo con eso en base a la observación y a lo que hacen*” (Ibidem, 12).

Por lo anterior es posible notar que aun cuando el docente reconoce al PRONALEES como una metodología en su hacer y decir comienza a dejar de lado a éste, para aplicar lo que considera le aporta resultados con los alumnos, al decir si a un niño le hacen *mas* los sonidos de manera “inconsciente” aplica el método onomatopéyico, es decir adapta el método o metodología que mejor le resulte con los niños, aún cuando mencione que aplica PRONALEES.

### 4.3 Las interacciones áulicas del primer grado

El aula es considerada el espacio central del proceso enseñanza- aprendizaje, considerado el lugar ideal en el que el maestro expone, clarifica dudas y proyecta contenidos temáticos que les permiten a los alumnos aprehender conocimientos, habilidades, normas, actitudes etc.

Sin embargo, es conveniente señalar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las situaciones expuestas por el docente no solo se manejan en sentido unidireccional, es decir, las acciones que se llevan a cabo son recíprocamente significativas tanto para el docente como para el alumno, lo cual les permite llevar a cabo interacciones didácticas<sup>41</sup>, actitudinales, que les permiten construir un clima a través de lineamientos que se van estipulando por los sujetos, sean estos explícitos o implícitos.

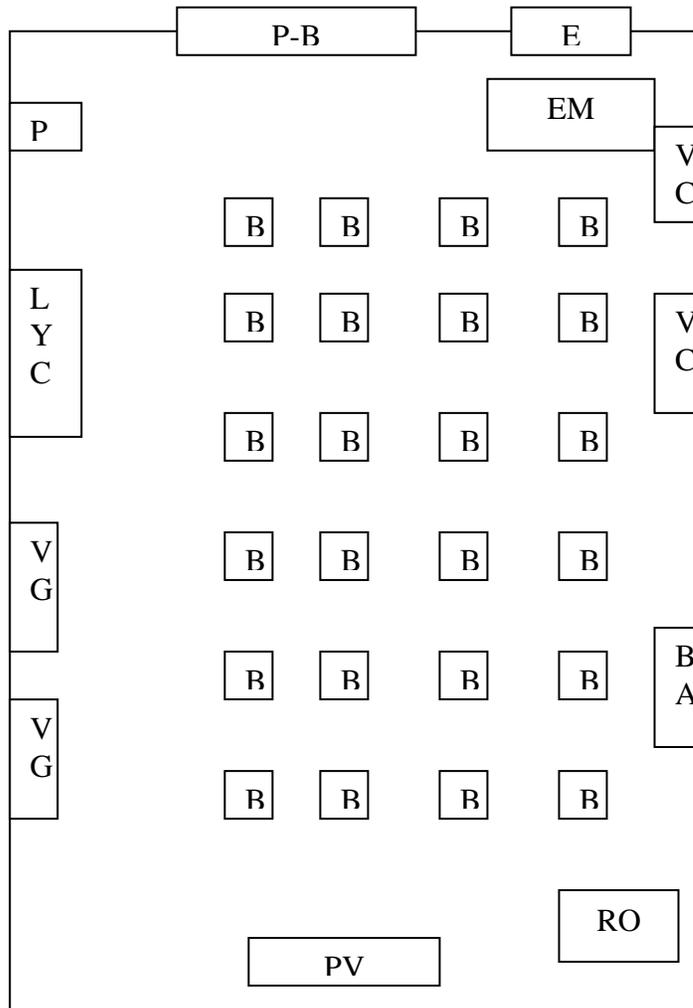
El clima áulico se refiere a *“las actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. La evolución de tales actitudes es producto de la interacción de clase”*(Hargreaves. 1986:131)

Este intercambio de acciones fenomenológicamente significativas se constituye a partir de la designación de espacios que aun cuando pudieran parecer irreflexivas, van aportando elementos de significados ocultos que de alguna manera permiten la configuración especial de relaciones entre el docente adoptando decisiones en forma constantemente en base a las actitudes de ambos.

En este tenor, el espacio áulico del aula de primer año se encuentra ubicado de la siguiente manera:

---

<sup>41</sup> Las interacciones didácticas entendidas como “ aquellas acciones que realizan los sujetos al entrar en contacto mutuo y que permiten la reacción tanto de un sujeto como otro”



P: Puerta

PB: Pizarrón blanco

PV: Pizarrón verde

EM: Escritorio del maestro

RO: Rotafolios

VC: Ventanas chica

LYC: Librero y cajas de material

B: Butacas para los alumnos

BA: Libros de la biblioteca de aula

E: Estante del maestro

VG: Ventanas grandes

La distribución de los espacios físicos permite ubicar formas posibles de interacción, en este caso se puede notar que el espacio áulico es reducido, la mayoría de las butacas se halla separada por una distancia de entre 60 cm aproximadamente, el espacio del maestro se halla al frente de todos denotando un control simbólico de los niños, el cual implícitamente expresa quien dirige, los espacios centrados en la disposición de materiales se hallan en un solo lugar y solo se acude a ellos cuando hay que tomar plástilina, rompecabezas que ya han sido recortados previamente por los padres.

La biblioteca de aula al inicio estaba vacía, es decir no se hallaban a la vista los libros del Rincón, aproximadamente por marzo u abril los libros se pusieron en el estante y se acudió a ellos los días miércoles, ya que se designó este día para la Lectura con padres.

Los espacios en los que se ubicaban los niños con regularidad son: los niños que mostraban actitudes inquietas al estar hablando, levantándose de su lugar eran ubicados en las primeras butacas, los niños que al parecer ya sabían leer y escribir se ubicaban en las butacas intermedias y finalmente los que trabajaban de manera constante copiando o realizando las actividades que expresaba el maestro se encontraban en las ultimas butacas. Esta situación era constante y reiterativa ya que si algún niño se ubicaba en un espacio diferente al que le correspondía el maestro lo ubicaba nuevamente en donde el consideraba debía estar.

Por la ubicación de los niños se logra percibir significados ocultos, es decir, los que aún no saben leer están adelante con la intención de que no se distraigan y que estén pendientes del pizarrón, siendo este el objetivo del docente, aún cuando no se consiga del todo, los niños que se encuentran hasta atrás según el maestro no requieren “tanta” atención ya que ellos ya saben leer, dicha situación es dada a conocer en pláticas informales que se realizaron después de la observación.

Otra situación que se observa dentro del aula es la reiteración de la participación de los niños que ya saben leer, situación que es fomentada en constantes ocasiones en las actividades que se refieren al uso de la Lengua escrita.

Dicha situación es explicada por el maestro *“los niños que ya saben leer pueden ayudar a los que no saben por eso los ubico detrás de los que no saben para que le ayuden a los otros”* (Platica informal: 2008).

Dentro de la aplicación del contenido curricular se observa generalmente el rol del docente siendo el que estructura, solicita, responde y reacciona ante las actividades que se van estructurando o reestructurando a razón de las interacciones que se constituyen, por tanto las interacciones entre profesor-alumnos son ordinariamente contingentes.

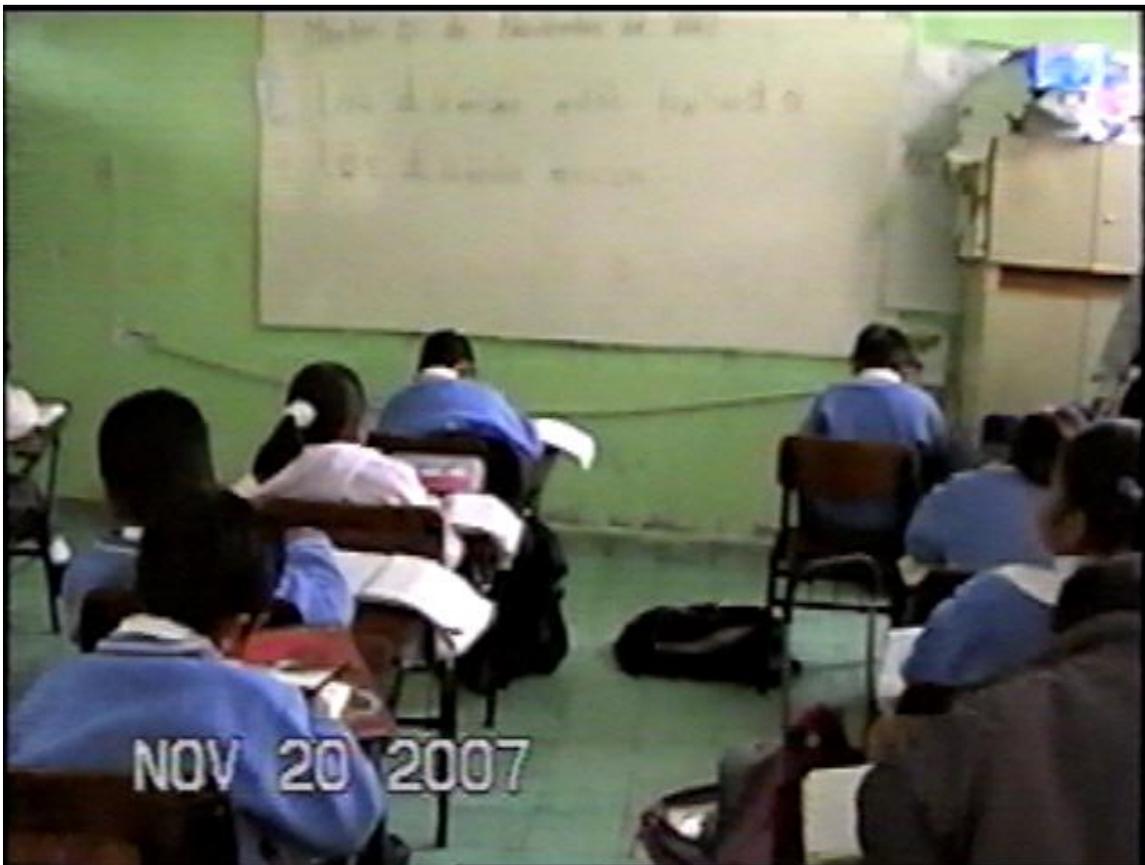
Así es posible decir que *“el contenido del trabajo de los maestros no se define de una vez para siempre, a través de una configuración definitiva, sino que dichos elementos interactúan modificándose permanentemente”* (Rockwell, 1985: 91).

Esta fase de interactividad áulica permite reconocer la construcción cotidiana del aula y los sujetos como trabajadores del currículo, así como las concepciones, usos, saberes, posiciones construidos en la experiencia constituyendo el proceso de aprendizaje.

#### 4. 4 Estrategias y recursos de la práctica docente

En la práctica cotidiana el docente utiliza un sinnúmero de estrategias y recursos que le permiten encaminar una enseñanza de la lengua escrita, a partir de las observaciones se han identificado como estrategias las siguientes situaciones didácticas haciendo hincapié en que dichas estrategias fueron realizadas de manera reiterativa por el docente en diversos momentos de sus clases.

##### 4.4.1 La disposición de butacas, y recursos didácticos:



##### **Video 7: 20 de Noviembre de 2007: Disposición de butacas en el aula.**

En la observación se detectó en diversas ocasiones que el espacio áulico era acomodado de la siguiente manera, partiendo de la distribución de lugares para los niños, la mayoría de veces los niños que aun no sabían leer y escribir eran puesto en las butacas de enfrente, los que más o menos sabían en medio y los que ya sabían se ubicaban en la parte de atrás. Si algún niño se movía de su lugar el docente se

encargaba de regresarlo, en otras ocasiones la ubicación iba por filas o se les separaba dividiendo el salón por la mitad y haciendo que se voltearan las butacas y por tanto los niños se dieran la espalda.

Dicha distribución permite percibir que el docente consideraba primordial tener a los niños que menos sabían al frente con el fin de que al estar al frente percibieran mejor las situaciones didácticas, considerando por tanto que los que estaban hasta atrás y que eran los que ya sabían no requerían tanta atención por el hecho de que ya sabían leer.

Además por lo que se percibía los que estaban en medio eran los que presentaban actitudes más inquietas lo que hacía que al estar en la parte de atrás se encontraran con un niño que por lo regular no le afectaba que le fuera molestado además que al ser de los más listos en la lectura y escritura fácilmente podrían terminar sus trabajos aun si se distrajeran.

En relación con los materiales el maestro les solicitaba a los padres que realizaran materiales como láminas de elementos de la lección, que los identificaran con elementos reales, por ejemplo: solicitó que hicieran un paisaje de arena y le colocaran el nombre de los elementos que lo componían: arena, palmera, sol etc. Les solicitó también que llevaran una cuerda con el fin de realizar diversos ejercicios de manera individual.

Dicha acción fue expuesta directamente del Taller de planeación con el fin de que los niños mejoraran su ubicación espacial y desarrollaran a la vez su motricidad gruesa lo cual les ayudaría tanto en la asignatura de Español como en la de Matemáticas.

Aunado a lo anterior, los materiales que le correspondían al docente, retomaba algún espacio de la clase y en el salón realizaba frisos, dibujos de manera rápida, utilizaba la grabadora con el fin de poner la música y letra de las canciones de algunas lecciones, en algunas ocasiones el texto de la lectura no correspondía a lo que se cantaba y se

percibía que el docente no revisaba este material antes, sino que llegaba a ponerlo y en la marcha se daba cuenta.

A continuación se muestran unos ejemplos que denotan lo anterior:

Enseguida puso la música ( la lección que se estaba abordando era el rey de la selva) e iba leyendo e indicándoles que pasaran al siguiente párrafo u hoja según el dibujo que iba mencionando la música.

Maestro: *El rey de la selva ¡marquen con su dedo las palabras!*

(sucedió algo curioso la música no coincidía con las palabras que iban señalando los niños, ya que la música no correspondía al párrafo, es decir, la idea central tanto de la música como de la lección correspondía, pero no era la secuencia de la letra y música, había palabras que no venían en la letra de la lección, el maestro como no tenía el libro y además paso por las butacas rápidamente solo concentrándose en ver que los niños tuvieran su dedo en el libro, no se dio cuenta).

Al terminar la música

Niños: *Otra vez maestro.*

Niño: *¡Ponga la de los changuitos!*

Maestro: *va otra vez, pongan su dedo en las palabras; regresa a la hoja del castillo!*(dirigiéndose a un niño)

Esta vez se quedo con un solo niño marcando palabra por palabra siguiendo letra y música de la lección y se dio cuenta que no correspondía la música con la letra.

Maestro: *A ver no dice lo mismo que la canción; ( volteo a verme) bueno, sigan las imágenes!*

Cabe señalar que en algunas otras ocasiones sucedió lo mismo.

En este sentido es posible notar que el docente realizaba todas las estrategias que le eran designadas desde el Taller, al tener el propósito el consideraba que ayudarían de facto en la lectura y escritura de sus alumnos.

Por otro lado los libros del Rincón no estaban dispuestos desde el inicio del ciclo escolar, ya que los estantes para estos estaban vacíos, se dispusieron a partir del mes de marzo y se cito a algunos papás a que leyeran un cuento por semana, ubicando a los niños por equipo y que algunos papás, generalmente eran tres o cuatro los que escogían el libro e iban a leérselos al equipo, al final de la actividad los papás les

pedían que hicieran un dibujo o escribieran lo que habían entendido, los que les calificaban con un revisado o palomita eran los mismos padres.

Es posible advertir que la indicación de crear un espacio de lectura estaba dispuesto en el currículo oficial y el docente lo recreaba desde la participación de los padres, al darle espacios de lectura en los cuales les solicitaba productos como dibujos vinculaba la oportunidad de recrear momentos de lectura y escritura y en este caso se apoyaba directamente de los padres ya que ellos evaluaban a su entender pero en este sentido se aseguraba que hubiera mas apoyos para el niño, el de su compañerito de al lado que había escuchado el mismo libro y el del padre que lo orientaba en la escritura aun cuando le diera el libro y este solo copiara lo que veía en el libro.

#### **4.4.2. Estrategias didácticas**

Dentro de las estrategias recurrentes se encontraban las siguientes:

##### **4.4.2.1 Dedo señalador:**



**Video 11: 4 de Diciembre de 2007: Dedo señalador.**

En ella el docente recurría al uso del dedo índice como aquel que le permitía ir ubicando las palabras en un texto, por consiguiente la indicación era con su dedo señalador ubiquen la lección tal y comenzaba a realizar la lectura en ella se notaba un insistente revisado para asegurarse que los niños fueran siguiendo la lectura y ubicaran en el texto palabras. Por ejemplo:

Maestro: *ahora todos en el libro...Su dedo señalador para ir leyendo, listos, no veo su dedo, (levanta el dedo índice de la mano izquierda)*

Maestro: *Donde esta el titulo, no veo su dedo señalando.*

Maestro: *Allá (señalando en un libro) su dedo listos si dice señalando.... ¿Que tienes ahí?*

Maestro: *Observen y con su lápiz van a encontrar un signo como este (poniendo el signo de interrogación inicial, en el pedazo de papel bond que había cortado y pegándolo en el pizarrón con masking) / o encierra, lo encerraron;*

Niños: *si*

Maestro: *y vamos a leer ¡que, ¡¡ ¡pero no veo a Rigo, que tienes ahí y vean que esta otro pero ahora como que esta inclinado...(escribiendo el signo de interrogación que cierra, en otro pedazo de papel y pegándolo, al lado) lo encierran*

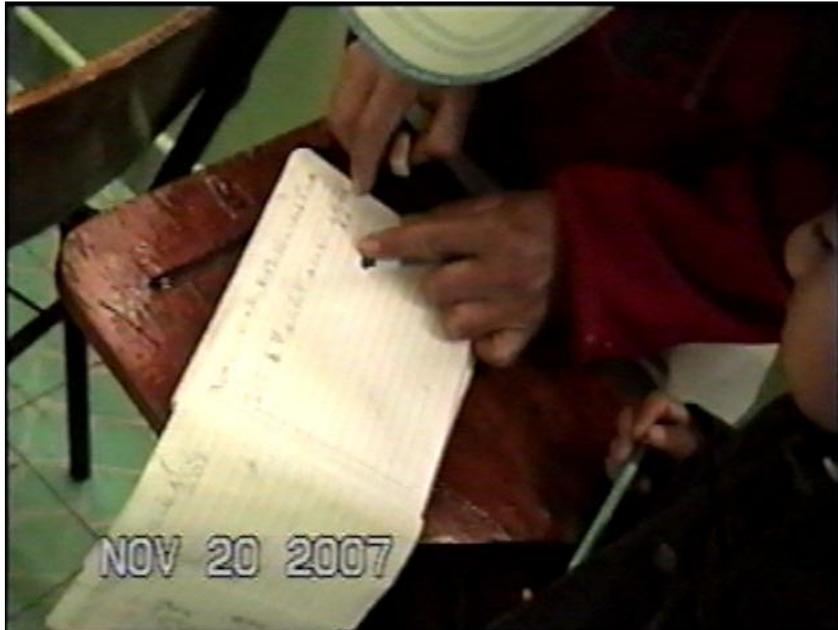
Maestro: *Ya levanten la mano los que ya encerraron ... Posteriormente seguía la lectura e iba constantemente cerciorándose que los niños siguieran la lectura con su dedo.( RO 04: 26)*

Al aplicar dicha estrategia el docente comento que lo que pretendía no solo era que los alumnos lo siguieran en la lectura que se hacia del libro sino que advirtieran o imitaran la direccionalidad de la lectura, al ir siguiendo la lectura en el libro se aseguraba que aun cuando no la leyeran si estuvieran atentos y a la vez simularan una lectura lo cual los llevaría a ir relacionando la sonoro-grafía de la escritura.

Un hecho importante que mencionar en esta estrategia es que el docente caminaba alrededor de las butacas para cerciorarse que el niño siguiera la lectura, de no ser así el tomaba el dedo del niño y lo hacia que siguiera donde se iba leyendo, por tanto los niños estaban al tanto para que cuando el maestro pasara no se les regañara o se les obligara a ellos a continuar con la lectura sobre todo al evidenciar al que aún no sabia leer.

Al hacer una revisión de la estrategia es posible advertir que se halla presente en el programa de hecho es una estrategia fundamental que menciona el PRONALEES con el fin de que como lo menciono el docente aprendieran la direccionalidad de la lectura y en cierto sentido ir realizando la relación sonoro-grafía que menciona el programa.

#### 4.4.2.2 Revisión constante de escritura en base al copiado de palabras:



**Video 7: 20 de Noviembre de 2007: Revisión de escritura.**

En las actividades cotidianas, el maestro revisaba las palabras que los niños copiaban del pizarrón a su cuaderno, dicha revisión se hacía butaca por butaca y por ende niño por niño anotando una palomita por cada palabra que copiaran bien, estas palabras tenían una íntima relación con palabras que el docente denominaba eran palabras claves de la lección, las cuales en la mayoría de las veces se ubicaban en primera instancia en el libro de texto encerrándolas al utilizar la estrategia de dedo señalador, y posteriormente se pasaba a los niños a escribirlas en el pizarrón y los demás realizaban el copiado de la palabra en su libreta:

Mtro: *Había...no los escucho...*

Niños: *Habiaa*

Mtro: *Una...*(los niños repiten una después de que el maestro lo ha dicho) vez ... (repiten los niños) *Un que... no los escucho*

Niños: *leñador* (repiten los niños después de que le maestro les ha dicho)

Mtro : *un leñador... abajo que... fue... al bosque.. a cortar un viejo... un viejo que*

Niños: *árbol*

Mtro : *vamos al otro lado... el ... el...viejo árbol y encierren ese.... árbol ....esa palabra dice árbol...*

Niños: *árbol aquí..*

Niños encierran la palabra algunos voltean hacia el libro de su compañero para localizar la palabra y luego lo encierran en su libro.

En esta estrategia es posible percibir como el docente al retomar ciertas palabras de la lección para trabajar en la relación sonoro-grafía de la palabra, un hecho que ostenta desde el Método de Análisis Global y que por supuesto no está explícito en el programa de PRONALEES, pero que se halla acorde con la idea que el docente tiene y que manifestó que: “en el Pronalees se hallan de alguna manera los métodos” por tanto parte de encerrarlas y en lo posterior buscar una reflexión del sonido y grafía para posteriormente realizar la vinculación imagen-texto.

#### 4.4.2.3 El uso de onomatopeyas en las palabras:



**Video 16: 11 de Junio de 2008: Uso de onomatopeyas en las palabras.**

Esta situación era vista cuando los niños pasaban a realizar la escritura de algunas palabras en el pizarrón y eran como el mismo maestro refiere:

*“ lo hago para que los niños suenen la letra y sepan cual es la que van a poner... les ayuda a saber que letra deben escribir “ (PI: 03: 3)*

Maestro: *le va a escribir.. vean como escribe mosquito...mos...qui...to*

Niños: *la "mm"*

Maestro: *Déjenla, déjenla... mosquito ...j*

Carla Janet: (pronuncia en voz baja y escribe,) *noo*

Maestro: *ella dice que escribió mosquito..(Russell se acerca al pizarrón y lo borra) No lo borres quien lo borro...Víctor escribe mosquito.*

Víctor: (pasa al pizarrón y escribe) *mosquito*

Maestro: *bien.. dice mosquito* (señalando la escritura)

Ángel: *si*

Maestro: *bien Víctor...la voy a escribir mas grande... mira Janet te faltó la "mm" de mama.*

Nuevamente en esta situación se expresa el reconocimiento de un método dentro del Programa ante lo cual vuelve a aplicar algo que sabe que funciona, ya que por mucho tiempo lo llevo a la práctica denotando con ello que si aplica ciertas partes de métodos aun cuando reitero que aplica PRONALEES.

#### **4.4.2.4 Resolución de copias acordes al contenido presentadas desde el Taller de planeación:**

En estas actividades el docente les proporcionaba copias en relación al tema que se estaba trabajando, no obstante se resolvían de manera grupal, es decir había nuevamente una guía de las actividades comenzando por el dedo señalador que les ayudaba a obtener la lectura de las indicaciones y el texto así como la resolución conjunta de la actividad que se planteaba:

*[...] les entrego una copia acerca de "valores", el título de la copia decía "Tu que harías", les pidió que sacaran su lápiz y que leerían juntos desde la indicación:*

*Mtro: vamos a contestar... todos atentos... su dedo señalador... arriba comenzamos... pongan su dedo en la "r" de ratón..*

Niños: (levantan su mano sosteniendo su lápiz y comienzan a leer.)

LA COPIA DECIA DE LA SIGUIENTE MANERA:

*Relaciona la oración con la respuesta correcta.*

*Si vieras que un árbol se esta secando  
tú que harías...*

*dibujo de un niño llevando  
comida*

Después de leer la primera oración les solicita que relacionen la oración con el dibujo que indique lo que ellos harían y continúa con la siguiente oración

*Si tuvieras un amigo enfermo tú  
Que harías*

*dibujo de un niño regando un  
árbol*

Como se puede percibir el Taller de planeación es un referente de primer orden en la práctica del docente, aplicando de facto todo lo que se le proporciona en el Taller ostentando la seguridad y certeza de que esta haciendo bien su trabajo, ya que al estar avalado no por autoridades educativas como su director o supervisor, sino con la seguridad que le da el acudir a un espacio de maestros que enfrentan su practica de manera diferente, de manera consensuada entre los que se reconocen como iguales.

#### **4.4.2.5 Producciones de escritura:**

En esta actividad se realizaban producciones de escritura que el docente guiaba en el pizarrón en la mayoría de ocasiones no borraba las diversas producciones que se realizaban y dejaba a los niños en libertad de escribir las palabras como ellos quisieran:

Maestro: *Rigo siéntate, que pasó Raúl, a ver tu cecilia escríbele*

Cecilia escribiendo en el pizarrón

Maestro: *Man... te... qui ..Illa*

Niños: *la ma*

Maestro: *.Déjenla.. a ver Ceci tu escríbele;*

( Maestro avanzando de butaca en butaca)

Cecilia  *escribe en el pizarrón baja la cabeza, (voltea a ver al maestro y escribe)*

Cecilia: (escribe en el pizarrón amtini)

Maestro: *A ver ese es de su compañera*

Maestro: *A ver ahí dice mantequilla...* (los niños están volteando, no contestan, algunos están platicando)... *A ver ahí dice mantequilla,,,*

Noemí: *No*

Maestro: *A ver Noemí pasa*

Niños: ( al ver que pasa ella voltean y gritando) *Noemí... Noemí*

Maestro: *Déjenla ya esta escribiendo...* (comienza a deletrear las palabras) *Mantee---te---qui.—Illa*

Noemí: (diciendo la palabra muy bajito, comienza a escribir) *ma...*

Maestro: *Ahí dice mantequilla* (dirigiéndose a todos)...*Esta correcto* (nadie contesta, algunos no están viendo el pizarrón, otros están platicando) .. *Ángel*

Ángel (estaba platicando con Raúl voltea al pizarrón) *No*

Los niños están parados, algunos cerca del pizarrón rodeando la silla

Maestro: *siéntense*, (enrique esta en otra pagina)

Maestro: *A ver vean si le va quedando...Karla chécale*

Noemí: (en el pizarrón concluye y escribe) *Mantecilla* (voltea a ver al maestro y le da el marcador)

Maestro: *A ver así se escribe*

Niño: *No*

Maestro: *ya va quedando; a ver Eduardo pásale*

Eduardo: (pasa al frente, el maestro le da el marcador, y comienza a escribir)

Maestro se queda a un lado de la butaca de Citlali, los niños están escribiendo, hay ruido de algunos niños, 2 o 3 que están diciendo *man-...te...qui...lla... a ver ya va escribiendo escúchenlo.*

Eduardo : (en el pizarrón), sigue escribiendo, deletreando las palabras en voz baja escribe) *manterilla*

Algunos niños se han levantado de sus butacas y rodean la silla en la que esta Eduardo

Maestro: *A ver Karla Figueroa* ( la niña estaba volteada platicando con su compañera de al lado) *aquí dice mantequilla....Dice mantequilla ahí* (señalando en el pizarrón)..*dice mantequilla ahí Karla...*

Karla:(no contesta) *solo ve el pizarrón.*

Maestro: *A ver pásale tú Karenj...*

Karen se levanta de la butaca y avanza hacia el maestro, este le da el marcador.

Maestro: ( avanza hacia los niños que están alrededor de la silla ) *A ver hijole ya se amontonaron, a ver de este lado, de todas esas dicen que no; a ver man-te-qu-illa..(deletreando)*

Karen se sube en la silla y comienza a escribir

Karen: (pronuncia y escribe) *man..te...qui...lla*

Ángel: (dejo de platicar y esta escribiendo y pronunciando ) *Man..te qui... Illa*

Maestro: *a ver ya escribió mantequilla ... Ahora si mantequilla....Ahí que dice...No se ve, bueno a ver como lo hizo bien chiquito, lo voy a escribir acá de este lado* ( al lado izquierdo del dibujo pone una línea y comienza a escribir) ...*Ella dice que dice mantequilla, es correcto.*

Ángel: *sii Maestro: ya dicen que si... ahora la voy a escribir...Man ...* (voltea y dice) *hasta ahí iba bien la mayoría...* (nadie dice nada, algunos están viendo su cuaderno, otros ya escriben) voltea y sigue escribiendo) *te ....(avanza hacia el escritorio y saca otro marcado, lo destapa y escribe con el color rojo que) ...esto va de otro color porque esto es lo que vamos a ver aquí ....(toma el otro color y anota ) ...Illa*

En este sentido el docente resaltaba seguridad, seguridad que se notaba era fingida porque en la observación se podía notar a un docente decepcionado, inseguro y hasta cierto punto desesperado, ya que no hallaba la manera en que los niños que aún no lograban identificar las letras que debía llevar la palabra comenzaba a echar mano de onomatopeyas denotando su angustia de que al niño no le “sonara” la letra y en sus errores el docente terminaba por caer en la desesperación y pasaba al niño que ostentaba la respuesta correcta.

En este sentido se percibe como al caer los niños en constantes errores se daba paso al aprendizaje colaborativo, no como una estrategia elegida sino como parte de su desesperación ya que volteaba constantemente a observarme como esperando aprobación para que entonces pasara el niño que ya sabía la letra y con ello terminar escribiendo la palabra correcta pero no como una ayuda “consciente”.

#### 4.4.2.6 El manejo de la lectura con padres



**Video 7: 20 de Noviembre de 2007: Lectura con padres.**

En este tenor el docente solicitaba la asistencia de tres o cuatro padres por semana, el día elegido para realizar la lectura eran los días miércoles, ponía la lista de padres a partir del lunes y los padres sabían que tendrían que asistir al aula el día miércoles a las 8: 00 a.m con el fin de realizar esta actividad.

Al llegar al salón el maestro les pedía que se integraran por equipos de 6 o 7 niños y que cada padre tomara los libros que quisieran para coordinar la actividad en el equipo. Posteriormente ya en el equipo, el papá o mamá les solicitaba a sus integrantes de equipo que eligieran un libro que quisieran que les leyeran, acto seguido los niños elegían el libro y el papá o mamá leía el libro, finalmente éstos les pedían a los niños que realizaran un dibujo sobre lo que entendían del libro y se los revisaba.

En esta actividad se percibía claramente que el docente era quien guía todo el proceso a través de instrucciones que les daba a los padres, excepto el de leer y evaluar lo que los niños habían realizado, ya que era este el que les indicaba a los padres lo que tenían que hacer.

#### **4.4.2.7 Juegos y sugerencias desde el Taller de Planeación.**

Esta situación fue observada a través de haberle dado un seguimiento al docente hasta el taller de planeación, en estas sesiones se podía notar que las indicaciones que se otorgaban de manera general en el taller eran puestas de facto en el aula.

Tal es el caso de la siguiente estrategia que a continuación narrare.

En el Taller de planeacion se les solicito a los docentes que llevarán una cuerda para la siguiente sesión, la maestra Marina encargada del Taller les explicó que les indicaría que harían con ella en la siguiente sesión.

A la sesión siguiente la mayoría de maestros llevaba la cuerda que se les había solicitado, cuando falta poco para terminar la sesión la maestra les pidió que sacaran la cuerda ya que realizarían algunos ejercicios en el patio de la institución.

La maestra les pidió a los maestros que realizaran ejercicios como pasar por debajo de la cuerda, saltar con ella con un sólo pie, posteriormente con los dos pies, saltar mencionando claramente izquierda, derecha, atrás, adelante, marcando claramente el espacio que contaría como adelante, atrás, saltar la cuerda cuando esta estaba en movimiento, a la par que iba realizando ella los ejercicios les comentaba que con ello podían afianzar la motricidad gruesa en los niños, además de manejar conceptos de especialidad, de coordinación auditiva y motora etc. los maestros hacían lo mismo con la cuerda.

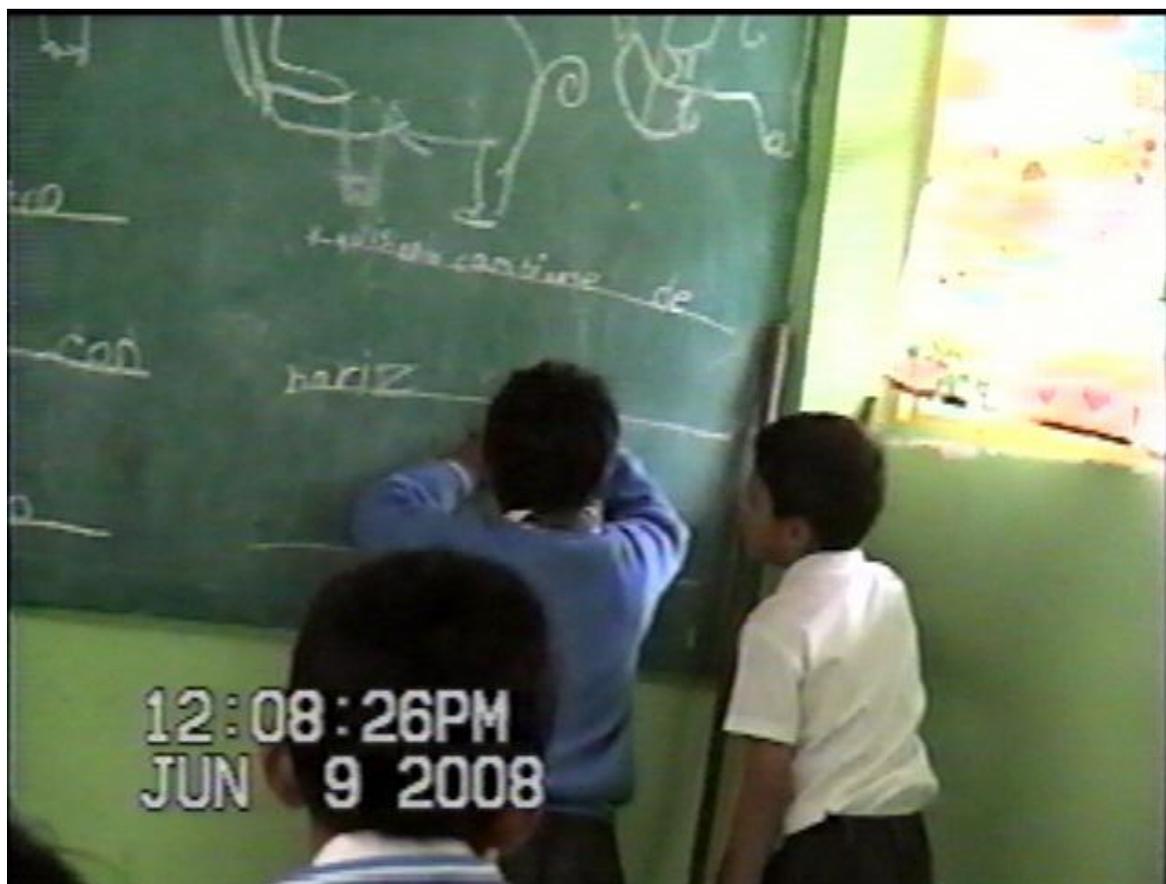
Ya en el aula y a la par que la maestra del Taller de Planeación había solicitado la cuerda, el docente ya había hecho lo mismo en el aula, así que después del día que el realizo los ejercicios en el taller de planeación, el docente hizo exactamente lo mismo en el aula, los alumnos realizaron por espacio de quince minutos los mismos ejercicios en el aula.

#### **4.5 LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS Y SIMBÓLICAS DEL AULA**

En esta fase se manifiestan la manera en como a partir de las estrategias y recursos de los cuales hace uso el docente se llevan a cabo diversas y diferentes interacciones entre el docente- alumnos así como alumnos- alumnos y la manera en como estas crean un clima áulico singular.

Por tanto, en relación a las interacciones docente-alumnos el docente es quien realiza un numero mayor de intervenciones en razón de cuestionar y conducir a los alumnos a las respuestas que deben aportar loa alumnos, en estas es notorio, la manera en como el maestro se guía de alumnos “claves” es decir de alumnos que ya saben leer y escribir, son estos los que se convierten en los alumnos protagonistas de la clase, se muestra una mayor inclinación a preguntarles, a pasarlos al pizarrón, algunas veces se les deja de lado al inicio de la actividad.

Aunado a lo anterior, cuando la actividad no se resuelve, recurre a ellos como el auxiliar que le permitirá dar el rumbo que el docente quiere para el contenido, observando por ello, que algunas veces se les dispone físicamente en lugares estratégicos que le permitan ayudar a niños que aún no saben leer como la manera en que estos puedan apoyar a sus compañeros y en otros casos, de tal manera que no interfieran o le hagan el trabajo a los demás.



**Video 13. 9 de Junio de 2008. Interacciones didacticas: Trabajo colaborativo.**

Niño: *ya voy a terminar mire*

Mtro: *si ya vas a terminar....*

Cecilia le entrega su libro.. el maestro recibe el libro y va pasando por las butacas va por un gis  
Mtro: los que van terminando le van a ayudar a estos compañeritos ( refiriéndose a los que se encuentran sentados en la parte de enfrente del salón)... a ver Ceci tu ayúdale a Atzin ( refiriéndose a la niña que acaba de darle el libro)...

Mtro: Apúrenle ... tu Angel ya deja de jugar ... apúrale y le ayudas a Russell que siempre se queda al ultimo... ándale Russell échale ganas...

Este tipo de acciones denotan el Trabajo colaborativo que se explicita desde el Taller de Planeación en múltiples ocasiones y que el maestro al parecer retoma.

Generalmente en estas interacciones maestro- alumnos el docente se halla pendiente de la mayoría de los alumnos, les revisa constantemente las actividades, pasa por las butacas para cerciorarse que cada uno vaya siguiendo indicaciones y trabajos, se llega a detener con algunos niños que van despacio en sus trabajos.

En el aspecto simbólico, se hace notorio el control y las normas que existen en el aula aún cuando no se han hecho explícitas, denotan espacios en los que los niños con una mirada del maestro o con hablar un poco mas fuerte los niños siguen la indicación que se les proporciona, saben que si no concluyen el trabajo se quedan sin recreo o no salen hasta que lo entregan a la hora de la salida y es este momento en el que no se les cuestiona el por qué se quedan sin recreo o no pueden salir, no hay reclamos en ese sentido, ni tampoco de parte de los papás, ya saben que si no salieron sus hijos ellos los dejan un tiempo determinado y luego entran a apoyarlos para que terminen pero no se van.

Mtro: *¡Russell ya apurate! ...ahora si te voy a llevar con el maestro Juan... allá te vas a ir... no quieres trabajar... ya no te quiero aquí...*

(Russell no hace nada se queda viendo solo su cuaderno y no escribe)

Mtro: *apúrate Russell mira ni caso me haces... le voy a decir a tu mamá que le diga a tu papa que venga... si?*

(Russell : no contesta y sigue sin hacer nada)

Mtro: ( se levanta de su silla y se acerca a Russell, éste inmediatamente comienza a escribir en su cuaderno)

En el manejo de los materiales y libros los alumnos consultan al docente antes de tomar un libro o material, no los toman si el no les autoriza que pueden hacerlo.

En las relaciones alumnos- alumnos, estos buscan apoyo o platica entre los que se encuentran cerca de ellos, no hay distinción de con quien puedan o no puedan hablar, se apoyan incluso a veces con el copiado de actividades de libreta a libreta o en algunos casos unos contestan el libro de otro compañero “ayudándolos”, la platica o

distracción se manifiesta cuando uno ya ha terminado el trabajo. Casi no se ve el apoyo de niños que le ayuden a escribir una palabra u oración sin que el docente les diga que lo hagan, este proceso se observa solo en lo grupal.

En el aspecto simbólico los niños si reconocen a los niños que ya saben leer y escribir y algunos si se acercan a éstos para que sean quienes les apoyen, otros solo copian sin tomar en cuenta si lo saben o no.

En otro aspecto se puede percibir la separación de los niños en los exámenes, es decir los niños que ya saben leer, sus butacas le son volteadas al lado contrario del pizarrón y divididos por géneros, niñas de un lado y niños del otro lado, en medio de ellos se deja al niño que puede de alguna manera controlar que ninguno de las filas se levante, del lado del pizarrón se quedan los niños que no saben leer y en la parte de enfrente se quedan dos niños que no realizan los trabajos por si solos, es decir van esperando la indicación el maestro una por una, con el propósito de que sea el quien les diga que poner o que hacer en sus hojas.

## CONCLUSIONES DEL CAPITULO IV

Es importante conocer las situaciones que inciden en la práctica docente cotidiana, a partir de ello es como se puede conocer en que medida se hace uso de lo que dispone el currículo oficial, sin embargo lo más importante es reconocer que en este trayecto se van constituyendo ciertas afiliaciones a quehacer cotidianos, a la realización de ciertas prácticas específicas, a el reconocimiento de un campo determinado del currículo, se va haciendo uso de lo que conoce a través de la experiencia con otros docente, a través de la formación que se va teniendo de manera personal.

Es importante reconocer que la puesta en práctica de la Metodología del PRONALEES no es ni ha sido sencilla de manejar en el aula, se ha tenido que luchar en primera instancia con métodos que pudieran parecer ideales para afianzar la lengua escrita, no obstante en esta práctica singular y que puede no ser la única, es preciso señalar que la reflexión constante hacia lo que se hace en el aula está presente desde la necesidad que siente el docente de acudir a un taller que le proporciona elementos que el considera necesarios para su práctica cotidiana.

Por lo anterior no quiero decir que sea una práctica docente ideal, no obstante considero que si es cercana a lo que se propone en el programa, el acercarse a lo que se desconoce y buscar mecanismos que le permitan obtener mayor seguridad en lo que se aplica en el aula, es un enorme reto en la profesión de ser maestro, reto porque no todos los docentes somos conscientes de ello y aunque algunos lo sean no es fácil accionar y empaparse de elementos que se desconocen de un programa.

## CONCLUSIONES GENERALES

La enseñanza de la Lengua Escrita en la Educación Primaria ha sido un tema por demás abordado, sin embargo, es por esto mismo que es un tema que aun no se acaba de finiquitar y definir con exactitud la situación metodológica que pudiera ser traducida en la manera o maneras adecuadas de llevarlas a cabo.

Por tanto el llevar a cabo de manera constante reformas en la que se transforma la metodología permiten la realización de un análisis curricular, con el fin de indagar aquellas situaciones que se exponen en el aula y que pueden dar paso a la reflexión, la evaluación de éstos con el fin de reconstruir y analizar las situaciones a la luz del maestro, del alumno y de los padres, aportaría elementos sustanciales de lo que sucede en el aula.

La presentación de esta tesis enmarco situaciones que al ocurrir al interior de un aula permitieron ahondar en distintos momentos de la práctica docente el llegar a presentar situaciones que en lo general se hacen tangibles en las diversas escuelas, presentan la manera en como se aborda la Metodología explicita en el currículo oficial, lo cual nos lleva a una práctica que se singulariza, es decir, el quehacer tanto del docente como las acciones que despliegan los alumnos permiten exhibir ciertas situaciones que suceden de manera general en algunos contextos.

De esta manera se puede concluir que en relación a la manera en como se aborda la Propuesta:

En primera instancia es posible notar que cada maestro particulariza lo explícito en el plan y programas de estudio, rescata lo que le parece importante, se afilia a elementos de éste que le significan y que le permiten facilitar su quehacer docente.

Una parte central son los referentes que el maestro construye a lo largo de su trayectoria personal, profesional y que abarcaría incluso con aspectos como el gusto por ejercer la docencia, valores que ostenta, intereses económicos, personales etc. los cuales en determinado momento le van permitiendo un mayor conocimiento de la propuesta no obstante es necesario señalar que hay maestros dispuestos a reforzar lo que conocen sobre esta y que por ello van tomando decisiones sobre la marcha.

La otra cara de la moneda es el maestro que solo aplica lo que conoce o que sabe que ya le ha dado resultado, que no se acerca a solicitar ayuda o asesoría sobre lo que podría hacer en el aula, es pertinente señalar que no porque un maestro reciba asesoría o tenga apoyos adicionales va a realizar una mejor práctica, no se trata de descalificar practicas, pero si de reconocer aquellos elementos que le permiten al docente, construir una práctica diferente.

Por otro lado no dejan de estar presentes las presiones que ejercen los padres de familia, directores quien de manera simbólica ejercen cierta presión social hacia los docentes con el fin de que los niños adquieran la lengua escrita sin que a éstos les interese o le pongan mucha atención al método o metodología que utiliza el maestro.

Considero importante manejar que el alcance que ha tenido PRONALEES en el aspecto de formación educativa es bueno, la metodología ofrece un enorme avance en la manera en como define el nuevo enfoque, me parece que es el que esta acorde al proceso coyuntural que atraviesa el país, la limitación mas grande que en lo personal considero se ha convertido en el mayor obstáculo es el desconocimiento en si de la metodología, la confusión que ha causado con el Programa Nacional de Lectura es uno de sus puntos débiles, ya que mayoría de docentes considera que el Programa ya ha sido reemplazado por éste y otros consideran que pronto llegara una nueva reforma y por tanto hay que estar a la expectativa de ello.

Con la metodología que presenta la RIEB en el sentido de competencias se vuelve a abrir una trayectoria en la metodología no solo de la enseñanza de la asignatura de Español sino de la Educación en sí, las competencias abren la posibilidad de crear contextos y ambientes reales por ello, el trabajo por proyectos, surge como una premisa primordial de la educación.

Ahora bien, en razón de la asignatura de Español contempla las Prácticas sociales de Lenguaje por lo que el PRONALEES permitió ir sentando bases solidas en razón de que la enseñanza de la Lengua Escrita fuera instalándose en un enfoque comunicativo y funcional solo que ahora se inserta la práctica social como tal para no dejar de lado que el alumno aprende al movilizar en prácticas reales lo que debe aprender.

Un punto importante que se sigue considerando es la utilización de lo que en un primer momento se denominó como Rincones de Lectura y que con el paso del tiempo se ha denominado como Bibliotecas de Aula y Bibliotecas escolares en los que los materiales de lectura permiten la ampliación de textos literarios informativos desplegados en series con el fin de aportar diversidad de textos que permiten ir fomentando la lectura y con ello la producción de diversos textos como cartas, poemas, recetas que permiten ir afianzando el conocimiento sobre la producción de textos en la escuela.

Ahora bien en razón del proceso de investigación permitió el conocimiento de diversos elementos que llegan a trastocar una práctica docente, situaciones de formación del docente, filiaciones, temores, angustias, situaciones institucionales, contextuales, sociales etc. que se viven al interior del aula permiten reconocer que la práctica docente no es un proceso sencillo sino todo lo contrario, el ir encontrando diversas situaciones permiten encontrar diferentes líneas de investigación que pudieran incluso dar pauta a estudios de caso o estudios a nivel macro al analizar situaciones institucionales, sociales etc.

En este sentido, cabe señalar la importancia de haber encontrado en el trabajo de campo un espacio y objeto de trabajo que pudiera ser considerado como una línea de investigación a posteriori: el Taller de Planeación, en donde sería interesante indagar las maneras en como se accionan los contenidos que se abordan al interior de este no solo de un maestro sino de varios de ellos, además de indagar porque su asistencia y necesidad de estar en un centro de planificación del trabajo docente, bajo que compromiso acuden a el, cuales son los fines del propio taller etc.

Aunado a lo anterior también se podría revisar la situación contextual de la propia reforma en donde ahora se prioriza la comprensión lectora a través de estándares de lectura de tal manera que permitan analizar y reflexionar la manera en que influyen con los padres de familia al crear ambientes lectores, al interior de la propia aula en el manejo que se le otorga a esta en el aula etc.



## ANEXO 2: GUIÓN DE ENTREVISTA

Formación profesional\_\_\_\_\_

Años de servicio\_\_\_\_\_ Grado que atiende\_\_\_\_\_

No. De veces que ha atendido primer año\_\_\_\_\_

1.- ¿Qué plan de estudios le correspondió estudiar en la Normal en relación a como enseñar la lectura y la escritura?

2.- De las temáticas abordadas en la Normal ¿cuál considera que le ha servido para atender a los grupos de primer año en relación con la lectura y escritura?

3.- Conoce la metodología de PRONALEES ¿sus fundamentos?

4.- ¿Cómo la conoció?

5.- ¿Qué le pareció favorable de la propuesta?

6.- ¿Se le ha dificultado poner en práctica algo de la metodología de PRONALEES?

7.- ¿Qué apoyos y que dificultades ha tenido para poner en practica la propuesta?

8.- ¿Sera necesario buscar ayuda como ATP o acudir a Centros de Maestros para conocer el PRONALES?

9.- ¿Cuál considera que pueden ser los aciertos y limitaciones de la propuesta?

10.- que es mejor. Aplicar métodos conocidos o la Metodología del PRONALEES?

11.- ¿En qué no estaría de acuerdo con la Metodología del PRONALEES?

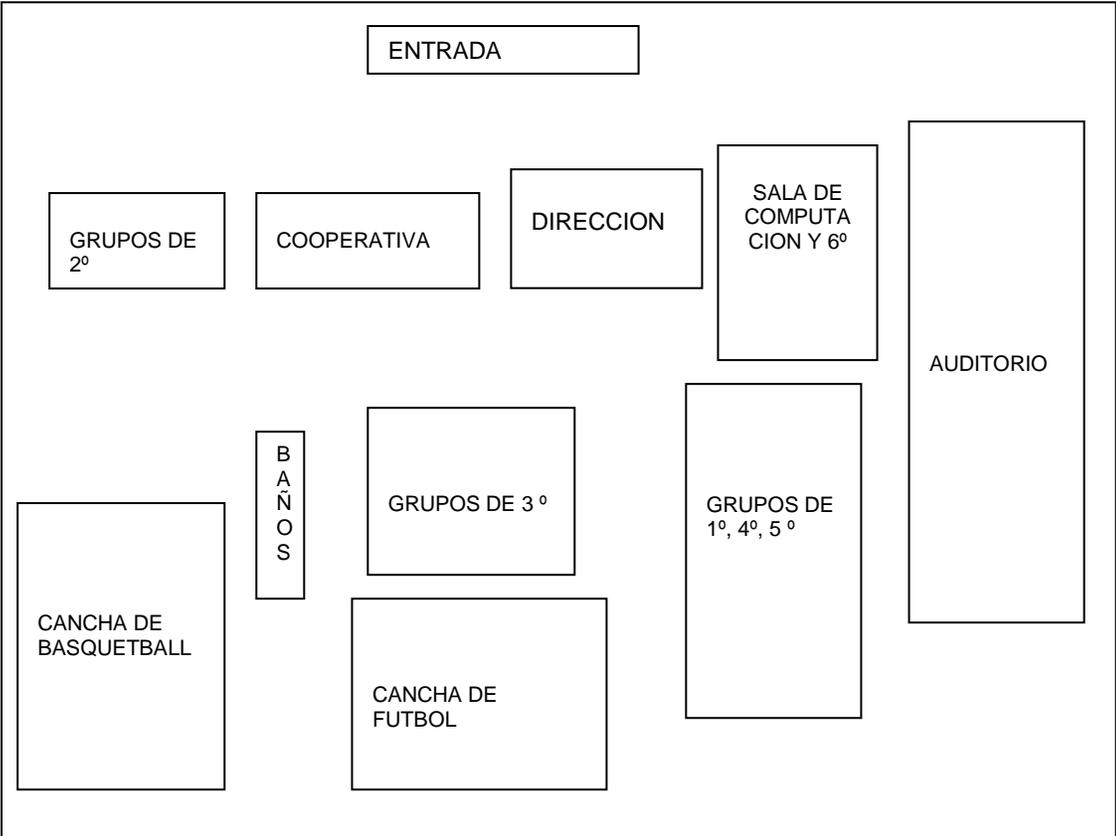
12.-¿La metodología del PRONALEES es viable de aplicarse en la educación?

13.- Considera que el conocimiento de la Metodología del PRONALEES ha cambiado su práctica docente ¿por qué? y ¿en qué?

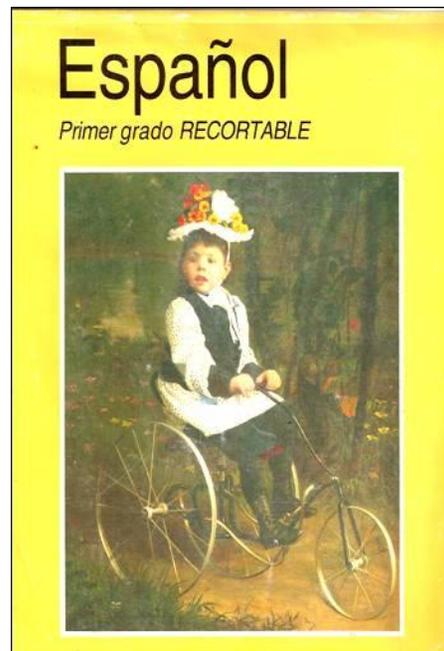
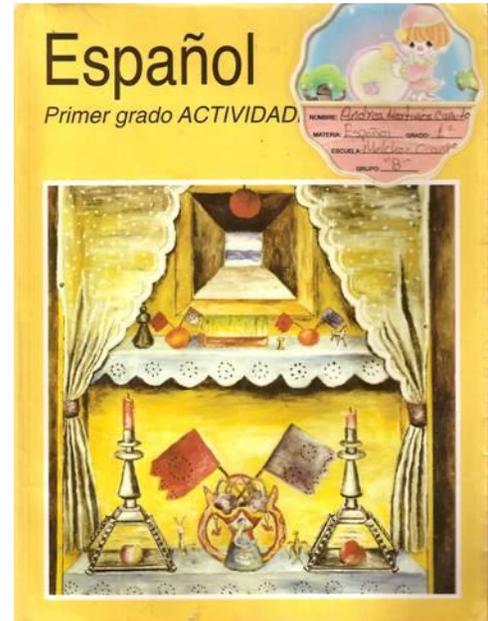
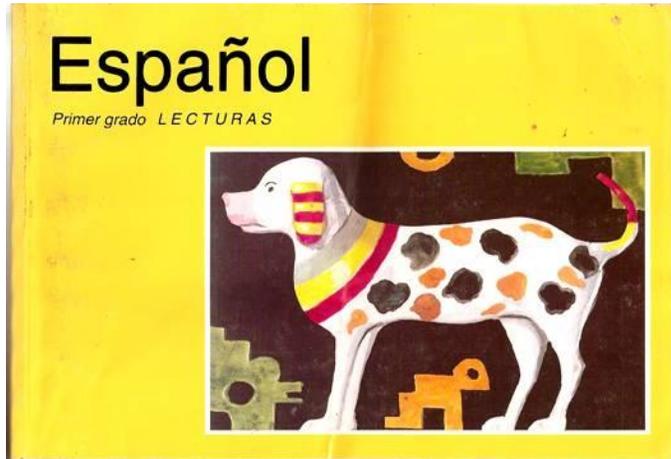
14.- De que manera considera a las reformas? ¿Buenas, malas? ¿Por qué?

15.- Algún comentario sobre la actualización en el área de español de los cursos que se han implementado en Centros de maestros.

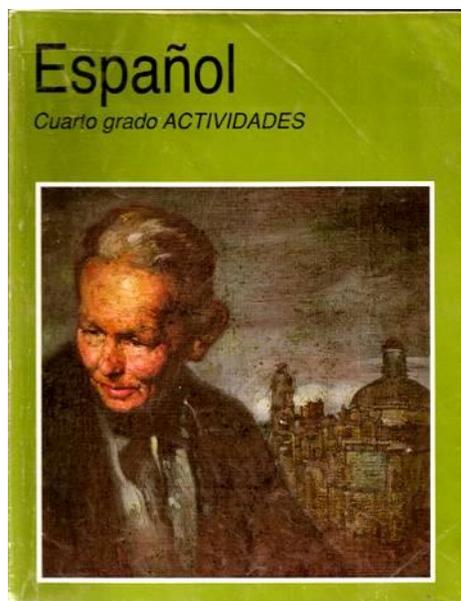
**ANEXO 3: CROQUIS DE LA ESCUELA PRIMARIA “16 DE ENERO”**



**ANEXO 4: PRESENTACION DE MATERIALES DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO DE ESPAÑOL.**



**ANEXO 5: PRESENTACION DE MATERIALES DE TERCERO Y CUARTO GRADOS.**



## ANEXO 6: PRESENTACION DE LIBROS PARA EL MAESTRO DE ESPAÑOL



## BIBLIOGRAFIA

ANTUNEZ, Serafín (1997), “La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización, en *Claves para la organización de los centros escolares* Barcelona ICE Morsori

ANTUNEZ, Serafín (1998) “Innovación y cambios en los centros escolares” en *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona ICE Morsori.

BARRADAS Reyes Perla. 2006. Tesina.

BARBOSA Healt (1997) *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, México: Paz Mex.

BERTELY , Busquets María ( 1998 ) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidos.

CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*, 1993, Aique didáctica, sexta edición.

CLARK, Ch. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes En M. Wittrock *La enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos*. (444-543) Barcelona Paidos. MEC

DELAMONT, S. (1984) Que comience la batalla. En S. Delamont *La interacción didáctica*. Bogota Cincel-Kapelusz.

DEWEY, Jhon 1916 “La educación como necesidad de la vida” en *Democracia y Educación*, Morata: Madrid.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. 13 de Marzo de 1996

DREBEEN, Robert (1993) “ El currículo no escrito y su relación con los valores” en Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su practica*. Akal. Madrid.

EGGLESTON, Jhon (1997) “Enfoques sociológicos del currículo escolar” en *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires.

EGGLESTON, Jhon (1997) “Los maestros y el currículo “Los alumnos y el currículo 123-169. En Eggleston Jhon\_ *Sociología del currículo escolar*, Troquel, Buenos Aires.

ERICKSON Frederick 1989 “Métodos cualitativos de la Investigación en la Enseñanza En M. Witrock “*La enseñanza de la Investigación*” Barcelona Paidos MEC

ESCUADERO, Juan Manuel (1998)“Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente de l profesorado” en *Revista de Educación núm. 317*

ESCUADERO Juan Manuel (1988) “La innovación y la organización escolar” en Roberto Pascual ( coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Nancea.

FERREIRO Emilia, Teberosky Ana. 2003. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”, Mexico, Edfitorial Siglo XXI, 21ª Edicion.

FERRY, G. 1990 “La tarea de formarse en : *El trayecto de la formación . Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidos. Mexicana México.

FULLAN, Michael ( 2002) “ La preparación profesional del profesorado”, El desarrollo profesional del profesorado” en *Los nuevos significados del cambio en educación*: Barcelona: Octaedro.

GIMENO Sacristán (1998) *“El currículo una reflexión sobre la práctica”* Ediciones Morata.

GÓMEZ Palacios M. ( 2000) “ El proceso de adquisición del sistema de escritura” en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, México: SEP. Programa de Actualización Permanente.

HARGREAVES, D. (1986) “La interacción profesor-alumno” 125-203 en: *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid, Nancea.

HUERTA, Alvarado María de los Ángeles (2002) Conferencia el Enfoque Sociocultural aplicado a la Enseñanza del Español. UPN, III Ciclo de conferencias especializadas de la maestría en Educación, pp. 32

JACKSON Philip W. (1991) “Los afanes cotidianos” en *“La vida en las aulas”*, Morata Madrid.

KEMMIS, Stephen (1986) “Teorías del Currículo y reproducción social” en *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.

MARTÍNEZ Olive Alba. El enfoque comunicativo y funcional de enseñanza de la lengua en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela Primaria*. SEP.

MEDINA, Patricia 1985 “*Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de Práctica Docente*” en Revista en Pedagogía UPN

OSEAS Florentino (2003) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Organización Cultural de Chiapas.

PANSZA M., Perez G.E., Moran P. (1996). *Fundamentación de la didáctica*. México, Edit. Gernika sexta edición

REMEDI, Eduardo (1999) “ *El trabajo institucional y la formación docente*” en Encuentro de Investigación Educativa. México: Plaza y Valdés.

ROCKWELL, Elsie (1985) “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, “Las condiciones del trabajo en el aula”, “los recursos del trabajo docente” y “El aula cerrada” (87-108) en *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente* SEP, Ediciones el caballito.

SANCHO, Juana Maria ( 1998) “La innovación como campo de estudio e investigación” en *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*: Barcelona, Octaedro.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993) *Plan y programas de estudio 1993*, Educación Básica Primaria, México SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000) *Plan y programas de estudio 1995*, Educación Básica Primaria, México SEP.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1995) *Español Sugerencias para su enseñanza*. Primer grado, México: SEP.

SUTZ, Judith ( 2006) *Ciencia, Tecnología y Sociedad: argumentos y elementos para una innovación curricular*, en Revista Iberoamericana de Educación No. 18 OEI

TENTI, Emilio 1998 “*Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*.”

TONUCCI, Francesco. “La verdadera reforma empieza a los tres años” en: *La adquisición de la lectura y la escritura en la Escuela Primaria*. SEP.

TORRES Rosa María. Que y como aprender. En: *La adquisición de la lectura y la escritura en la Escuela Primaria*. SEP.

VIGOTSKY. (2002) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*

ZEMELMAN, Hugo (1987) “El análisis social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica” en: *Uso crítico de la Teoría*. México. ONU- El colegio de México.