



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Maestría en Educación

Línea: Lenguaje y Educación

TESIS

La Interacción Comunicativa en la Escuela Primaria
La Práctica Lectora, un ejemplo

Gregorio Rogelio Espinoza Ordaz

México, D. F. Octubre de 1995



La Interacción Comunicativa en la Escuela Primaria.

La Práctica Lectora: Un ejemplo



TESIS

**Que presenta *Gregorio Rogelio Espinoza Ordaz*
*para obtener el Grado de Maestro en Educación***

México, D. F. Octubre de 1995

Introducción

**"FRECUENTEMENTE,
LA FORMULACIÓN DE UN PROBLEMA
ES MÁS IMPORTANTE QUE SU RESOLUCIÓN,
PUES ÉSTA PUEDE SER DE ORDEN PURAMENTE
MATEMÁTICO O EXPERIMENTAL"**

Infield, 1979, p.92.

Permítaseme agradecer antes a la Secretaría de Educación Pública y a la Secretaría de Educación del Gobierno de Nuevo León, por las facilidades otorgadas para la realización del presente trabajo de investigación y que posibilita obtener el Grado de Maestro en Educación.

Por tradición, el asunto de la práctica de la lectura en el aula de la escuela primaria ha constituido una de las preocupaciones centrales para elevar la calidad en la formación del ser humano, en general, y del alumno, en lo particular.

Desde luego que los interesados en ello (maestros e investigadores, entre otros) han abordado tal cuestión de muy diversas maneras, ya que en todo intento de investigar la realidad educativa está presente el significado de la investigación como fenómeno que va más allá de la investigación misma al constituirse en un ente social que tiene su propia dimensión, una dimensión que va más lejos de los resultados concretos de toda investigación. El presente documento constituye la presentación de los resultados obtenidos en la investigación denominada "**La Interacción Comunicativa en la Escuela Primaria. La Práctica Lectora: Un ejemplo**" efectuada durante el período 91-92 en tres escuelas primarias de Monterrey, Nuevo León.

A través de los apartados que lo integran, este trabajo presenta el recorrido teórico y metodológico que dan respuesta -de alguna manera, no sorprendente- a la problemática que originó el desarrollo de la investigación y que se sintetiza en los siguientes elementos :

- *Pragmatismo en el desempeño lector dentro del trabajo áulico.**
- *Predominio de la normatividad en la relación alumno-lectura-docente.**
- *Posibilidades de fortalecer la vinculación Desempeño/Competencia lectora.**

En su composición, este documento presenta los elementos fundamentales que resuelven -si se quiere de modo aproximado- la temática abordada: planteamiento del problema, enfoque teórico-metodológico, resultados y conclusiones generales.

En el **Planteamiento del problema**, se ofrecen algunos datos en torno a las dificultades que presentan los alumnos de escuela primaria en su enfrentamiento con la práctica lectora; asimismo, se reflexiona sobre algunas estrategias llevadas a cabo por la Secretaría de



Educación Pública en su preocupación por erradicar las dificultades de tal aprendizaje -y, diríamos más bien, de su enseñanza- que ha traído como consecuencias principales -de acuerdo al resultado de investigaciones recientes- la reprobación y la deserción escolar.

En el **Marco teórico-metodológico**, se analizan algunos elementos sociolingüísticos y pedagógicos; así, se construye un referente teórico acerca de la concepción de la lectura a partir de dichos planteamientos y las perspectivas de lo que ello pudiera generar en torno a las prácticas cotidianas de la enseñanza y desarrollo de la lectura en la escuela primaria. De igual forma, se presentan algunos elementos que caracterizan a la Etnografía como metodología de trabajo; explicitando, además, las relaciones que existen entre la teoría considerada y el enfoque metodológico utilizado para el desarrollo de la investigación.

En **Resultados de la investigación. Análisis de datos**, se presenta la información obtenida en el trabajo de campo, donde se utilizaron -definitivamente necesarios- diferentes instrumentos: encuesta, entrevista, diario de campo y registro de observación. Para la presentación de los resultados, se consideran algunas categorías de estudio (concepción sobre lectura, materiales utilizados, "interacción" entre los participantes en la práctica educativa, actividades derivadas de la lectura) a través de las que se analiza la información recabada.

En **Conclusiones** se evidencian de manera sucinta los resultados de la investigación, procurando responder a las interrogantes que dirigieron el trabajo y explicitando algunas reflexiones producto de la interrelación efectuada entre la teoría y la realidad estudiada.

Por último, en los apéndices se anexan los formatos de cuestionarios y entrevistas aplicados a la muestra de sujetos seleccionada para el desarrollo de la investigación; misma que estuvo integrada por maestros de grupo, alumnos, directores de escuela y padres de familia. De igual forma, se incorporan algunos registros de observación realizados a diferentes grupos escolares en el momento de realizar praxis lectoras cotidianas dentro del trabajo áulico. Por razones de espacio, únicamente se anexan tres documentos de este tipo: aquéllos que se presentan de manera fragmentada al interior de este documento.

Origen del estudio

Las interrogantes primeras se formularon a partir de la preocupación por introducirse al análisis de esa realidad abordada por muchos, pero desconocida para otros tantos: la interacción comunicativa profesor-alumno(s). Interacción que -pensamos- tiene rasgos similares en lo que son los tres niveles de la Educación Básica: los docentes basan su trabajo en la verbalización excesiva y en el desconocimiento -implícito e inconsciente- de las expectativas de los sujetos-alumnos. Es decir, es una interacción definida y dirigida desde el profesor.

El tema de investigación se relaciona directamente con el vínculo lenguaje y educación, pues a través de aquél se concretiza la interacción maestro-alumno(s) con todas las implicaciones que puedan encontrarse en ello.

Al hablar sobre el lenguaje en términos de facilitador u obstructor de la comunicación educativa, pensamos en un primer momento sobre los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los sujetos escolares -de acuerdo con su propia realidad- viven y conocen (dentro de su medio sociocultural) elementos diferentes a partir de sus mismas condiciones de existencia. De ahí que unos y otros no puedan hablar (en la escuela) de la realidad con la misma medida y perspectiva; por otra parte, los contenidos de la realidad que son abordados en la escuela son desde una ideología y, por tanto, desde una toma de posición, lo que dificulta la efectividad de la situación comunicativa y, por tanto, se obstaculiza igualmente el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, los manejos de lenguaje que se utilizan en la interacción comunicativa suponen una homogeneidad en los sujetos cuando en realidad existe una marcada heterogeneidad según de donde se provenga.

Por lecturas y discusiones efectuadas de 1985 a 1989, parecía evidente que los contenidos propiamente académicos resultaban relegados a un segundo plano, pasando a ocupar un sitio fundamental otras cuestiones de carácter no formal o aparente: en el aula de clase existe una cultura que define quién debe hablar, cuándo debe hacerlo, las cosas que se pueden decir, cómo hay que decirlas y cuáles son las consecuencias de comportarse *correcta* o *incorrectamente*. En otros términos, las significaciones se negocian a través de un proceso continuo de interacciones en el seno del aula y son, por ello, específicas al contexto.

La problemática recae en la necesidad de revisar las formas que adopta la interacción comunicativa para atender a sus obstáculos con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, y en función de que los contenidos que se abordan en la escuela son bastante diversos, se determinó tomar como punto de partida -que no punto de llegada, como se verá al final- el asunto de la Práctica Lectora al interior de la Práctica Escolar; ya que aquélla constituye el punto de vinculación -definitivamente- de los contenidos que la escuela primaria ofrece a los alumnos a través del profesor.

Antecedentes de la investigación

En este apartado presentamos diversos aportes que se desprenden de la revisión en torno a algunas investigaciones efectuadas en la educación básica -particularmente en preescolar y primaria- y que propiciaron que se abordara el problema enunciado.

Los análisis sociolingüísticos ligados con los procesos escolares, según investigaciones realizadas con diversos grupos sociales, han seguido dos líneas que sustentan hipótesis contradictorias: la del déficit y la de la diferencia.

Los trabajos clásicos acerca del déficit lingüístico son los desarrollados por Basil Bernstein (1975), quien apunta a que la escuela -específicamente en la práctica escolar- margina lingüísticamente al alumno que procede de un medio socioeconómico desfavorecido; y señala la existencia de dos tipos de códigos lingüísticos (ampliado y restringido) que se adquieren por parte del sujeto a través de la convivencia con el grupo social de pertenencia. Plantea además que el contexto en que se socializa el sujeto determina ciertas carencias para una eficaz comunicación pedagógica y propugna su compensación a través de la escuela; aquí hay que destacar que se fundamenta con ello una aculturación no solo lingüística, sino también social.

Barnes (1969) realizó uno de los primeros estudios acerca del lenguaje en el aula del cual, basado en diálogos extraídos de actividades escolares reales, señala que el maestro al hablar utiliza un lenguaje de corte especializado que puede constituirse -de hecho lo es- en un obstáculo para los alumnos que no están habituados a él; impidiendo con ello que se asimile el contenido a través de un verdadero diálogo. Asimismo, Barnes señala que el tipo de interrogantes que el maestro hace a los alumnos son vagas.

Mishler (1972) por su parte, en base a grabaciones de diálogos entre profesores y alumnos norteamericanos, enfatiza que en la relación áulica el docente se mantiene como la única fuente de saber y que además controla los saberes a los que el sujeto puede acceder.

Un estudio de Gumperz y Herasimchuk (1972) está basado en una interpretación de dos tipos de comunicación escolar, en los cuales se presentan dos tipos de enseñanza: maestro-alumnos y alumno(6 años)-alumno(5 años). Mediante el análisis de las grabaciones se muestra que el adulto y el niño utilizan diferentes recursos comunicativos, y donde además los resultados de dichas actividades educativas señalan mayor eficacia en los recursos comunicativos infantiles.

El trabajo de Stubbs (1976) encuentra que el maestro, al estar frente al pizarrón, mantiene el control sobre el discurso en el aula. Así, se ejerce control sobre diversos aspectos del sistema de comunicación áulica, se controlan los canales de comunicación abriéndolos o cerrándolos, se controla el contenido de la conversación, se define la relevancia de lo que se dice y de cómo con qué se dice.

Diversos estudios (Labov, 1969; Wight, 1975) han indicado que la ausencia del maestro posibilita discusiones complejas y productivas entre iguales. Los sujetos iguales -alumnos entre sí- se ocupan de tareas comunicativas reales, con sentido para ellos. Asimismo, los maestros consagran una parte importante de su tiempo al inicio del año escolar a establecer rutinas destinadas a asignar un significado a las subsecuentes conductas de los interactuantes. Esto sucede tanto en educación primaria como en preescolar, tal como lo señaló Andrea Bárcenas:

"Una forma muy efectiva para controlar el comportamiento de los niños es la ritualización. Es decir, la enseñanza de rutinas precisas, enlazadas entre sí con una serie de actos mecánicos y grupales." (1) Lo grave del asunto, dice, es que esta forma de control lleva a que la práctica escolar se reduzca a un intercambio mecánico de información donde a medida que pasa el año escolar la educadora y los niños se hablan cada vez menos(...)y cada vez más hablan de las mismas cosas.

Por otra parte, a raíz de investigaciones en las escuelas públicas de México, Dora Pellicer señala que, al interior de la relación escolar, la *comunicación* asume las siguientes características:

- Los procedimientos escolares de comunicación crean barreras que impiden un manejo democrático de las interacciones verbales.
- Las presiones ejercidas por la institución escolar sobre el docente, limitan las posibilidades para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa que los sujetos han adquirido a través de su vida cotidiana.
- Independientemente de los problemas del fracaso y segregación que se dan en el sistema educativo, los alumnos conocen y utilizan formas discursivas eficaces en la comunicación con sus padres.
- Los sujetos escolares actúan en complicidad con la normatividad áulica, restando valor a sus propias capacidades y usos expresivos; este *deber ser* de la escuela, sólo se utiliza al interior del aula manifestándose contradicciones con respecto a las formas comunicativas adoptadas en la cotidianeidad extraescolar del sujeto. (2)

Ruth Paradise, al abordar el proceso de socialización para el trabajo, destacó que en la enseñanza explícita de la escuela primaria subyace que lo primordial es lo que se enseña de manera oculta y que define formas de relacionarse con los demás y que forman parte de la estructura social predominante en un sistema como el de nuestro país; y en donde los contenidos escolares pasan a segundo término. (3)

Beatriz Ramírez se refirió a la existencia de una enseñanza diferencial en el caso de la lectoescritura y en la que desempeñan un papel fundamental las expectativas socioculturales hacia los alumnos generadas por el maestro y que determinan de alguna manera el éxito o el fracaso de aquéllos. Destacó que el trato diferencial es influido por las características

(1) BARCENAS, Andrea. *Ideología y Pedagogía en el Jardín de Niños*. Ed. Océano. 1987. pp. 15-22.

(2) PELLICER, Dora. *El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria*. En: Nueva Antropología, Vol. VI, No. 22, México. 1983. p. 73.

(3) PARADISE, Ruth. *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase*. Tesis de Maestría. México, DIE. 1979. p. 87.

(presentación personal, condición laboral, utilería escolar, participación de la madre, entre otras) de los sujetos escolares y su contexto familiar⁽⁴⁾. Aquí es necesario señalar que juegan un papel fundamental para el aprendizaje y avance del alumno las formas que adopta la relación escolar; dicho de otro modo, la calidad de las interacciones comunicativas que sostienen el docente y los alumnos diversos.

Asimismo, Elsie Rockwell destacó que es preciso analizar las formas de la interacción profesor-alumno antes que irse a estudiar el método para promover el aprendizaje -en este caso- de la lectoescritura.

(4) Ramírez, B. La enseñanza diferencial de la lectoescritura y su relación con factores socioeconómicos. En **Simposio sobre el magisterio nacional**. V. II. Cuadernos de la Casa Chata. # 30. México. 1984. pp. 1-18.

Capítulo I. Planteamiento del problema

"ANTE TODO ES NECESARIO SABER PLANTEAR LOS PROBLEMAS.

Y DÍGASE LO QUE SE QUIERA,

EN LA VIDA CIENTÍFICA

LOS PROBLEMAS NO SE PLANTEAN POR SÍ MISMOS".

Bachelard. La formación del espíritu científico. Cap. I.

1.1. Formulación o problematización del Objeto de Estudio

Una de las preocupaciones fundamentales del Sistema Educativo Nacional, ha sido la de lograr el cien por ciento de cobertura en la Educación Primaria. Pese a ello, a través de los años persiste un problema que no se ha logrado erradicar: la reprobación y la deserción escolar, pese a los esfuerzos efectuados.

Las evidencias encontradas en esta investigación confirman que no basta con el ingreso a la escuela. Aún si se cumpliera el principio constitucional de educación para todos, se podría demostrar que la escuela opera de tal manera que produce resultados desiguales. Los alumnos de familias pobres son los que obtienen en la escuela las calificaciones más bajas. Ellos son, asimismo, los menos participativos de la clase, los más silenciosos y, al mismo tiempo, los que presentan más problemas de conducta y de aprendizaje. Son los que menos capacidad de presión poseen en la escuela y los que más dependencia tienen respecto de ella. A la postre, muchos de ellos -entre 600 y 800 mil cada año- terminan por desertar y abandonan la escuela primaria antes de cubrir los seis grados correspondientes.

Principia así el círculo vicioso de la pobreza, el desertor se convierte en el desempleado, en el sub o mal-empleado, el vago, delincuente u hombre frustrado del mañana. Lo que los sociólogos y diseñadores de política se preguntan una y otra vez -con la intención obvia de saber dónde concentrar sus esfuerzos- es: ¿cuáles son los puntos o factores que juegan un papel decisivo en este círculo vicioso?

¿Por qué se producen estos resultados desiguales en la escuela? La sociología de los últimos 20 años ha señalado que la causa de este fenómeno se encuentra fuera de la escuela, en el contexto social de donde provienen los niños. Se alude a las carencias materiales y culturales de las familias. Bourdieu construyó el concepto de capital cultural tratando de medir diferencias culturales entre niños pobres y ricos, asimismo se ha planteado ya -como señalábamos en Antecedentes de Investigación- una diferencia en el código lingüístico: niños pobres/código restringido VS niños ricos/ código ampliado (*).

En los años setenta, la Nueva Sociología de la Educación, que nació en Inglaterra, comenzó a imprimir un viraje y a enfatizar la importancia de las circunstancias internas de

(*) UPN. Serie: Investigación educativa No. 2. "Expectativas del maestro y práctica escolar". pp. 1-16: se plantea cómo resolver la relación entre el reduccionismo objetivista-subjetivista y aporta sobre la categoría de hábitos para estudiar la interacción escolar; pp.19-25: aporta porqué abordar lo micro, necesidad de construir categorías etnometodológicamente; pp.32-34: distribución diferenciada del conocimiento en el aula; p. 37: incongruencia entre el pensamiento docente y su práctica diferenciadora; pp.86-90: Hábitos como categoría conceptual o de aprehensión; p.90: uso del lenguaje técnico por el docente de primaria.

la escuela (el conocimiento escolar, los materiales de estudio, la interacción maestro-alumno, la organización escolar) en la producción de resultados desiguales entre niños pobres y niños ricos. Young y Whitty así como Apple y Giroux, hicieron contribuciones decisivas para mostrar la importancia del curriculum en los resultados educativos. Más tarde, bajo el impacto de los trabajos de Schust, Berger y Luckman, Cicourel, Hammersley, etc., la Sociología de la Educación derivó hacia el estudio -mediante técnicas cualitativas de tipo etnográfico- de las relaciones internas de la escuela y -las más sutiles- del aula. Todos estos investigadores coincidieron en señalar los inconvenientes del curriculum y la organización escolar tradicionales. El objetivo de equidad en resultados sólo se obtendría mediante esquemas flexibles que enfatizaran la relevancia de contenidos y prácticas para los actores particulares.

En un reciente artículo, Conell insiste en destacar el papel estratégico que los profesores desempeñan en el complejo educación-competitividad. Los profesores deben ser la fuerza de la reforma para combatir el fracaso escolar de los niños pobres, dice él, al menos deben actuar en tres sentidos: a) ellos deben estar involucrados en el diseño de las estrategias de cambio educativo; b) una agenda de reforma debe incluir definiciones sobre la formación de profesores (selección, capacitación y actualización, servicio social y estructura de la carrera de profesores que habrán de trabajar en escuelas de zonas marginales o pobres) y c) dada la movilidad de la gente y de los profesores, todos éstos deberían recibir información sobre la pobreza. ⁽¹⁾

Es evidente, sin embargo, que en la base del problema de la persistencia de circuitos que producen desigualdad de resultados en la escuela, se encuentra un problema de poder. El fracaso escolar no tiene una causa exclusiva localizable dentro o fuera de la escuela -los dos ambientes coadyuvan para alimentarlo-, pero es comprensible que persistan las carencias materiales y culturales en la familia y que la estructura escolar no responda a las exigencias particulares de los alumnos pobres mientras no haya fuerzas sociales que presionen para lograr un cambio educativo en ese sentido.

Para abordar dicha problemática se pueden seguir muy diversos caminos, ello depende de la historia profesional y el paradigma en que se apoye quien investigue. También se puede atender a partir de un parámetro macrosocial considerando los elementos intervinientes y que son externos al aula. También sucede que quien investiga sobre el ámbito educativo, no ha pisado nunca ese terreno tan complejo.

Ante esta problemática, la perspectiva epistemológica ⁽²⁾ en la construcción del objeto es una opción metodológica transformadora en la búsqueda del conocimiento de la realidad escolar. Esta perspectiva, con orientación claramente bachelardiana ⁽³⁾, apunta en el sentido de que el conocimiento se construye sólo en función de interrogantes a la realidad; ya que dice: nada está dado, nada es generado espontáneamente, el conocimiento se estructura a partir de hacer cuestionamientos a la realidad.

(1) CONELL R., W. Poverty and Education. en *Harvard Educational Review*. Vol. 3, Nº 3, E. U. 1994.

(2) ZEMELMAN, H. **Razones para un debate epistemológico**. Publicado en: Revista Mexicana de Sociología #884, U.N.A.M. México, 1987. p. 69.

(3) BACHELARD, G. **La Formación del espíritu científico**. pp. 15-16.



Aquí hemos establecido una directriz fundamental, para encontrar respuestas es preciso ver el terreno desde una doble óptica: desde fuera y desde dentro. ¿Qué quiere decir esto? El sentido de estas últimas líneas significa que si el profesor desea mejorar su trabajo, entonces es preciso que investigue sobre la base de dos "lugares". Si estamos de acuerdo con Bachelard, quien sostiene que *en la representación de una experiencia, se dibujan los fenómenos y se ordenan en serie los acontecimientos decisivos* y que ésta es la primer tarea en la que se debe fundar el espíritu científico; en el caso del maestro, se trata de una experiencia docente, en cuya práctica cotidiana también podemos ver dibujados los fenómenos y también nos es posible observar, ordenados en serie, los acontecimientos decisivos, actuando así estaremos realizando la primer tarea que es la base del espíritu científico-pedagógico.

En esta línea de trabajo, la realidad concreta pasa al estado concreto-abstracto, y de ésta al puramente abstracto. De esta forma, no nos limitaremos a la experiencia concreta, al cómo en la práctica educativa; sino que avanzamos en la búsqueda de porqué en la escuela primaria se reprueba o se deserta; porqué se *indisciplinan* y no aprenden *bien* los alumnos; porqué el maestro, al interior de la práctica educativa -y más particularmente, en la práctica lectora (y ésto lo incluye a él mismo)- adopta normatividades -que tienen puntos neurálgicos a discutirse- y formas de lectura que obstaculizan en el alumno el proceso de Lectura.

En ese sentido, ubicaremos la problemática en una totalidad concreta: las relaciones que tienen lugar en el aula escolar; en la cual inciden distintos aspectos o fenómenos de lo real. La finalidad es sacar a la luz un problema que no ha sido recuperado ni reflexionado por el docente, protagonista de la práctica educativa; se aborda cómo las relaciones comunicativas en el aula se ven influidas por factores de orden social -entre otros- y cómo aquéllas, a pesar de ser analizadas teóricamente, no son transformadas en la práctica escolar cotidiana.

Este trabajo pretende ofrecer respuestas a problemas que están todos los días en el trabajo áulico de la escuela primaria y que giran en torno al proceso lector, pero sobre todo, al cómo se obstaculiza o promueve la práctica lectora. El proceso lector en el aula se orienta frecuentemente con un sentido utilitarista, pragmático; de ahí que en el desempeño del alumno la atención docente se aboca a encontrar memorizaciones y no verdaderas comprensiones; se continúa empleando todavía normatividades sobre el buen leer y el buen comprender, pero no se busca focalizar el contenido de las lecturas en las reflexiones disparadas en el alumno. De ahí que la práctica lectora sirva para promover las desigualdades señaladas para la escuela francesa por Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Giroux, entre otros.

Investigaciones realizadas en torno a la lectoescritura, como "*El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*" de Emilia Ferreiro y colaboradores, muestran que el elemento determinante de la reprobación del primer grado de educación primaria lo constituye, precisamente, el aprendizaje de la lectura y la escritura; por lo tanto se involucra aquí la enseñanza. Encontró también que, para evaluar la acreditación en dicho grado, se utiliza el criterio de si el alumno sabe o no escribir "correctamente" el dictado de ciertas palabras y oraciones simples, y si es capaz de leer "correctamente" en voz alta algunos textos. En esa investigación se estima además que, aproximadamente, un tercio de la población escolar de primer grado, cuando menos, presenta dificultades para franquear el umbral de la alfabetización inicial.⁽⁴⁾

(4) FERREIRO, E., et.al. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México. OEA-SEP, 1988. p.7.

Como resultado de las conclusiones obtenidas en la investigación señalada, en la década de los 80^s la Secretaría de Educación Pública implantó en el país una serie de proyectos y programas con el propósito de superar la problemática descrita: nuevo Programa de Educación Preescolar en el que, fundamentalmente, se plantea una práctica educativa no mecánica ni pasiva en lo que toca al enfrentamiento del alumno con el objeto de conocimiento lectoescritura y que pudiera disminuir los obstáculos que el niño enfrenta en la escuela primaria al respecto; el "PALEM" (Propuesta para el Aprendizaje de la Lectoescritura y la Matemática), donde a través de una perspectiva constructivista se pretende desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura en primero y segundo grados de educación primaria, tomando en cuenta la competencia lingüística del sujeto, así como las características de su nivel de desarrollo conceptual. Los esfuerzos en el objetivo de reducir los índices de reprobación y deserción, sobre todo en el primero y segundo grados, han obtenido sus frutos; sin embargo, al promoverse los alumnos, su proceso de aprendizaje sufre una ruptura visible: el enfoque constructivista en el abordaje de la lectoescritura es cambiado a otro tradicional, con el que poco se toma en cuenta su competencia lingüística construida durante su permanencia en los primeros peldaños escolares. Es muy común que en la escuela primaria, después de que el alumno ha aprendido los rudimentos necesarios para decodificar los símbolos gráficos de una manera convencional, el maestro se queje de las deficiencias que éste presenta en la lectura de "comprensión" de los textos que revisa cotidianamente en la escuela, constituyéndose esta situación en un obstáculo, a juicio del maestro, para el avance en el abordaje de los contenidos programáticos; pues la lectura constituye una herramienta fundamental para la ejecución de actividades curriculares.

A partir de 1986 y hasta la fecha, como una opción más de la SEP para apoyar los procesos de aprendizaje de la lectura, se implanta en el país el proyecto denominado Rincones de Lectura, que surge del análisis sobre los serios problemas que presenta la escuela pública para ofrecer alternativas al desarrollo lector y recursos expresivos; es decir, se origina en la ausencia de programas de apoyo y estímulo a la lectura y escritura que logren desarrollar y afianzar en el alumno el hábito y el gusto por la práctica lectora. Asimismo, en la investigación denominada "*Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas*" orientada a evaluar la incidencia de los "Rincones de Lectura" entre la población estudiantil de las escuelas públicas inscritas en el proyecto, se pudo detectar que la plausibilidad de éste dependía en gran medida de la organización institucional donde se desarrollaba y del apoyo que encontraba en el medio sociocultural del alumno, sobre todo en el seno familiar, pues éste, de acuerdo a las posibilidades, hábitos y costumbres en torno a la práctica lectora, se constituía como obstáculo o facilitador del desarrollo lector de los escolares.⁽⁵⁾

En cualquiera de sus facetas -inicial o avanzada- el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura continúa siendo un factor de atención prioritaria para el Sistema Educativo Nacional; y en este sentido, las instituciones formadoras de docentes existentes en México promueven sus esfuerzos y responden -de alguna manera- a esta preocupación, incluyendo en sus planes de estudio elementos teórico-metodológicos que posibiliten al estudiante el abordaje exitoso de este objeto de conocimiento en la escuela concreta donde llevan a cabo su práctica docente. Al respecto, la Universidad Pedagógica Nacional, al ofrecer sus servicios académicos parte de un eje central: el análisis de la práctica docente en los niveles de educación preescolar y primaria, y de las características de los educandos de estos niveles, al ofrecer al maestro en servicio una educación de tipo superior que contribuya a elevar de su nivel profesional incorporando elementos que le permitan explicarse su cotidianeidad escolar y desarrollar alternativas educativas innovadoras.⁽⁶⁾

(5) PICCINI, M. *Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas*. México. SEP-UTE. 1988.

(6) Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México. SEP-UPN. 1985. pp. 10-12.

En los planes de estudio de la UPN, se toman en cuenta las características específicas del destinatario: su inmersión en un contexto social concreto, su formación profesional específica, su experiencia docente y su práctica en un grupo escolar durante la realización de sus estudios. Al vincular la teoría y la práctica durante el desarrollo de los programas de Licenciatura de la UPN, se pretende la ampliación de las bases teórico-metodológicas para que el maestro sea capaz -ante los avances de la ciencia, de la tecnología y de los cambios sociales- de asumir nuevos enfoques, adquirir nuevas herramientas teórico-metodológicas e incorporarlas a su práctica docente; todo ello a través de la consolidación de una actitud reflexiva, crítica y creativa ante su quehacer profesional.

En la Universidad Pedagógica, el asunto de la lectura como objeto de conocimiento, se aborda en el área terminal de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, durante tres semestres consecutivos y ubicados en la opción sobre la enseñanza de la lengua oral y escrita. Sus objetivos generales se refieren al análisis y sistematización de la práctica docente en la enseñanza del lenguaje, a través de elementos teóricos y de problemáticas relacionadas con la enseñanza de la lengua materna; con la finalidad última de que el docente se apropie de las herramientas necesarias que permitan construir propuestas pedagógicas en relación a este objeto de conocimiento y para mejorar entonces su accionar pedagógico.

Al egresar el estudiante de la UPN (de la Licenciatura en Educación reescolar y Primaria, Plan 1985) se parte del supuesto de que éste integra ya en sus conceptualizaciones, elementos disciplinarios e interdisciplinarios de la Psicología, la Psico y la Sociolingüística así como de la Pedagogía, entre otras, con experiencias de estudio sobre procesos lingüísticos áulicos que le posibilitan el análisis y la organización de los principios pedagógicos necesarios para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria.

Con base en lo anteriormente expuesto, y atendiendo particularmente el problema sobre las dificultades que presentan los alumnos para el logro de su conformación como lector, a través de la presente investigación se da respuesta a los elementos problemáticos ya señalados.

1.2. Objetivo y justificación

Este trabajo intenta presentar elementos teóricos que expliquen -apoyados en elementos concretos- la problemática abordada, que conduzcan a formular algunos cuestionamientos a la escuela y que permitan generar alternativas a fin de reducir los obstáculos que, en términos de comunicación profesor-alumno, están presentes en las aulas públicas.

Si el objetivo central de este estudio consiste en dilucidar problemáticas, uno de los elementos que sirven de evidencia son las formas que adopta la práctica lectora como objeto de conocimiento al interior de la práctica educativa en el aula. Este estudio permite entender al proceso lector, más que como un elemento pragmático, acabado, mecánico e inalterable, como objeto resultante de una diversidad de factores -tanto de índole social como institucional- que, en su interacción, conforman sus formas y significados.

En el aula, el alumno se enfrenta a una *interacción* comunicativa en la que se dejan de lado las experiencias obtenidas en la relación con los otros y con los acontecimientos cotidianos de su realidad; por tanto, dicha *interacción* carece para él de significatividad. Así, el lenguaje se convierte en un artificio meramente escolarizante a ser empleado en situaciones rígidas y ritualizadas.

Un niño será incapaz de desplegar su competencia comunicativa -que desde pequeño posee- si está restringido a un rol pasivo, de respuesta, atrapado en el ritual situado entre el inicio del trabajo áulico y la retroalimentación del maestro.

Aquí es fundamental tener claro si el lenguaje en el aula puede ser considerado objeto de estudio; como dice Chomski: ¿por qué estudiar al lenguaje? Como lo señaló Marx (y lo decimos en palabras de Panfilov): "El lenguaje cruza toda actividad humana".

Aquí lo que se espera es contribuir a la permanencia escolar de los niños marginados, ya que los alumnos pertenecientes a los sectores sociales marginados, son los que mayores obstáculos enfrentan para avanzar en el proceso educativo.

Este trabajo investigativo resulta importante, sobre todo, porque conlleva la búsqueda de explicaciones y estrategias sobre el objeto de estudio en cuestión, a través de un análisis basado en la observación directa sobre la práctica docente del egresado de UPN, desde su accionar mismo dentro del aula, y no sólo desde un discurso o una imagen proyectada hacia los demás, que puede ser construida con base en supuestos alejados de la realidad.

Se ha considerado posible el logro de un acercamiento en torno a las características que adquiere, en la cotidianeidad del trabajo docente, el abordaje de los contenidos de aprendizaje (en este caso concreto, el de la práctica lectora) revisados a través de los programas de Licenciatura de la UPN, en un contexto específico que se encuentra permeado por elementos particulares que lo definen, tanto sociales como institucionales.



1.3. Delimitación y alcances

En los últimos años -a raíz de la Modernización Educativa- se ha producido una transformación sustancial de la visión sobre lo que es la práctica escolar. Esto ha llevado a redimensionar la función misma del docente.

El lenguaje áulico (la concreción de la interacción comunicativa) parece tener la intención de homogeneizar la experiencia lingüística de los alumnos al imponerles un código determinado (que incluye léxico, sintaxis, *contenido*, etc.) bajo el supuesto de que es el socialmente aceptado y, por tanto, útil para comunicarse con los otros en cualquier contexto.

En este punto cabe cuestionar cuáles serán los criterios para determinar porqué tal o cual forma es o no socialmente útil; lo importante de puntualizar esto radica en que en el lenguaje así planteado se diluye su funcionalidad comunicativa en primer lugar, dado que no considera el hecho de que existen diversos contextos socioculturales -hecho que diversifica per se a los individuos- que generan su muy particular variante del lenguaje -tanto en forma como en contenido; tanto en estructura superficial como en estructura profunda; tanto en significado como en sentido; tanto en semántica como en semiótica-; por lo cual se da la necesidad de una constante negociación y renegociación de significados entre quienes participan en la interacción comunicativa.

En segundo término, se pierde la función que el lenguaje posee como elemento conceptualizador de la realidad en la cual se desenvuelve el sujeto y con la cual cotidianamente interactúa; porque dicha función implica poner de manifiesto la perspectiva de tipo ideológico, social y cultural que da lugar a tal o cual simbolización sobre lo real; cuestión que se soslaya en un lenguaje concebido como elemento uniforme y rígido considerado como el único capaz de conceptualizar la realidad y comunicar en el marco que ella delimita.

En suma, lo que aquí es objeto de estudio se puede resumir en una sola interrogante: ¿qué y cómo se enseña en los espacios áulicos de primaria?; ubicando el papel del discurso escolar con respecto a las desigualdades en la escuela y la permanencia de los alumnos en ella. Esto sobre la base de un análisis acerca de las características, estructura y funcionamiento concreto de los interactuantes en torno a contenidos, procesos y relaciones.

A través del presente trabajo de investigación, se busca construir una panorámica del acontecer escolar en primaria, teniendo como eje rector el objeto de conocimiento *lectoescritura* y así encontrar explicaciones acerca del lugar asignado a la competencia lectora del alumno, las actitudes normativas y no normativas que muestran alumnos y maestros en el ejercicio de la práctica lectora en el aula, así como lo referente a las posibilidades que encuentra el escolar en relación a su conformación como lector. Todo ello con el propósito de generar estrategias diversificadas que rompan con la práctica tradicional y anacrónica en torno a la lectura.

Capítulo II. Marco Teórico- Metodológico

2.1. Paradigma teórico desde el que se aborda la problemática

2.1.1. Sobre las relaciones profesor-alumno en la práctica escolar

El accionar docente tiene que ver con la interacción que se promueve en el aula escolar, es ahí donde se concreta la acción de los participantes del proceso educativo.

La práctica escolar se ubica dentro de la categoría de práctica social, pues aquella es una especificidad concreta del vínculo educación-sociedad, pero ⁽¹⁾ desde donde se contribuye a la par a la reproducción y -a la - transformación de las relaciones sociales.

En la práctica docente subyace un estatuto epistemológico, pues el educador actúa (muchas veces inconscientemente) sobre la base de concepciones en torno a lo que es el conocimiento; la manera de su producción; idea de sujeto y objeto de conocimiento: bien desde una posición idealista, sobre la base de la teoría del reflejo o introduciendo la noción de dialéctica en la relación cognoscitiva ⁽²⁾, concepciones sobre lo real y lo social, etc. Al rescatar el supuesto epistemológico de la práctica docente, necesariamente remite a que dicha particularidad profesional adopta una posición teórica (sociológica, psicológica, pedagógica, etc.) referida a la forma de ver el mundo y sus particularidades. Todo ello es el sustento de los procedimientos metodológicos del hacer concreto del docente. Entonces todo docente enfrenta su práctica cotidiana apoyado en una teoría educativa a la que subyace un estatuto epistemológico y metodológico; los cuales orientan el por qué y el para qué se educa y a qué se contribuye en lo social, lo cultural, lo ideológico y lo político.

Concretando, es a modo de la práctica docente como la educación se operacionaliza; y reafirmando, la práctica en el ámbito docente imbrica varios planos:

- Uno, situarse dentro de un determinado concepto de educación y de una teoría educativa a la cual subyacen niveles epistemológicos y metodológicos. ⁽³⁾

- Dos, tener precisadas las conceptualizaciones de:

- a) Sujeto
- b) Objeto
- c) Realidad-sociedad
- d) Conocimiento
- e) Enseñanza
- f) Aprendizaje
- g) Educación-escuela
- h) Contenidos de enseñanza-aprendizaje
- i) Función docente

- Tres, el campo del docente debe (porque no lo es) abrir espacios a la reflexión e interpretación del accionar docente donde se analice desde dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas la acción profesional. Aquí obvia decir que dicho quehacer está sustentado por un docente-investigador en su realidad concreta.

(1) IBARROLA, Ma. de. *Investigación sobre procesos educativos y estructura de clase; Reflexión* DIE. Agosto de 1981.

(2) SCHAFF, A. *Historia y Verdad*. Tr. Ignasi Vidal. México. Col. Teoría y Praxis. Ed. Grijalbo 1981. p.p. 84-95.

(3) PEREZ J., E.L. *Reflexiones críticas en torno a la docencia*. En: Perfiles educativos. CISE. #29-30. Jul.-Dic. México, 1985, p. 3.



En suma, aquí se conceptúa a la práctica escolar como la actuación de enseñar y aprender, un vínculo en el que profesor y alumno aprenden recíprocamente; como práctica social inmersa en condiciones sociohistóricas determinadas ⁽⁴⁾ en las cuales tiene una función dialectizante qué desempeñar.

Aquí es preciso distinguir entre práctica educativa y los planteamientos anteriores sobre la práctica docente. Toda práctica educativa se sustenta en una relación docente-discente, en la que ambos interactúan y efectúan acciones de conocimiento sobre la realidad. "..., la realización de la práctica educativa tiene lugar como articulación de prácticas diversas...: la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar". ⁽⁵⁾

Así, el accionar docente y la práctica del alumno están inmersos en el proceso educativo como totalidad; de tal modo que su producción implica la práctica concreta de diversos sujetos sociales.

En la relación educativa se juegan dos sujetos que, o bien son sujetos u objetos de conocimiento; así, el docente y su práctica puede ser objeto de conocimiento sobre la base del análisis de las situaciones docentes.

Aquí es posible decir ya, que los desarrollos anteriores sobre práctica educativa y práctica escolar como práctica social, tienen el propósito de reflexionar sobre los sustentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la pedagogía tradicional sobre tales prácticas, a saber:

- únicamente el profesor enseña
- sólo el profesor sabe y posee el conocimiento
- sólo el profesor opera el currículo
- el alumno es una table rasa, acepta lo que le presentan y es pasivo.

En oposición, se asume la tesis de un maestro crítico e innovador que conoce el valor y los alcances de su propia práctica y la forma en que incide dentro de la relación educativa donde promueve una transformación; y reflexiona críticamente sobre la educación y su papel social a partir de la práctica docente como una verdadera práctica política.

2.1.2. Acerca de la necesidad de distinguir Lenguaje de Lengua

Abordar cualquier asunto educativo, o de cualquier ámbito del conocimiento, requiere que se fundamente en trabajos previos de investigación, independientemente de la calidad de tales trabajos; pues presentar una respuesta a un problema avalada por una investigación aislada es tener una ventaja sobre quien no investiga y se dedica a la especulación.

Saussure, cuyos postulados orientaron por mucho tiempo y de manera decisiva el trabajo lingüístico, efectuó ya en el siglo pasado una ruptura epistemológica en torno al estudio del lenguaje: sus reflexiones teóricas lo condujeron a realizar una operación de limpieza y deslinde en este campo de conocimiento -por naturaleza, complejo y variable-. Esta operación perfiló un sistema formal que pudo ser descrito sin interferencia del desempeño lingüístico de los individuos, e independientemente de los procesos históricos y sociales que influyen en sus cambios y variaciones.

(4) Ibidem, p. 4.

(5) JIMENEZ, I. *Práctica educativa escolarizada*. En: Perfiles educativos. México. CISE-UNAM #17, Jul-Sept. 1982.

Durante algún tiempo, los lingüistas desplegaron la posibilidad, muy gratificante por la seguridad que brinda, de realizar un quehacer riguroso al abrigo de *contaminaciones socio-históricas y culturales*. Han sido múltiples y variados los intentos efectuados por tratar un hecho social como lo es la lengua, con la precisión del biólogo ante la gota de agua depositada pulcramente sobre el lente del microscopio. Así, han surgido los métodos descriptivos que se han acercado cada vez con más asepsia a su objeto y se han alejado de aquellos elementos que, como los factores subjetivos y sociales, *pueden empañarlo*.

La tendencia común de la Lingüística aplicada tradicionalmente, cuando se trata de la primera lengua del sujeto, se ha limitado a la adaptación de las teorías generales en términos de gramáticas escolares. Es así que los participantes en la práctica escolar se han convertido en pequeños especialistas-lingüistas- que, ¡Oh sorpresa!, hacen un *revisiónismo* de un objeto que ya conocen desde el primer año de vida. Sin embargo, este tipo de colaboración, que los últimos veinte años se plasmó en numerosos libros de texto, resulta insuficiente frente a la gran cantidad de problemas que tiene actualmente la institución escolar.

Ante las limitaciones de la Lingüística para abordar la heterogeneidad de la comunicación, tal y como se produce en el trabajo áulico, resulta pertinente considerar las aportaciones de la Sociolingüística, disciplina que ha tratado de acercarse al contexto sociocultural en que está inmerso el lenguaje.

Las posibilidades que brinda la Sociolingüística para estudiar al lenguaje considerando la realidad social, son importantes, sobre todo, si se pretende incursionar fuera del paradigma de la Lingüística aplicada tradicionalmente. ⁽⁶⁾

Aquí se exponen los conceptos que sobre el lenguaje tienen algunos autores a fin de analizar sus propuestas así como los aspectos de convergencia y divergencia, para en el desarrollo de este trabajo confrontarlas con el concepto de lenguaje que sirve de guía y que pretende analizar lo subyacente en el proceso escolar y los diferentes factores involucrados.

Ernest Fisher conceptualiza al lenguaje como un instrumento que permite al sujeto dominar su entorno al crear abstracciones que no requieren de la presencia del objeto concreto y que se expresan a través de palabras creadas arbitraria y convencionalmente por el colectivo social. Enfatiza que la aparición del lenguaje tiene lugar ante el imperativo de comunicarse cada vez con mayor efectividad dentro de un marco de referentes común al grupo social de pertenencia. ⁽⁷⁾

Vygotskij coincide con Fisher al concebir el lenguaje como instrumento, pero difiere al señalar que permite el desarrollo de la inteligencia; señala que lenguaje y pensamiento convergen para desarrollarse posteriormente.

Bruner define al lenguaje como una herramienta capaz de perfeccionar la acción y el pensamiento. Además, pone de relieve el carácter cultural del lenguaje en base a tres argumentos ⁽⁸⁾:

- El lenguaje es producto de una simbolización del mundo a la cual el sujeto se enfrenta como un todo estructurado de antemano.

⁽⁶⁾ Pellicer. p. 77.

⁽⁷⁾ Fisher, Ernst. Lenguaje y Arte. Tr. Hugo Acevedo. Buenos Aires. 1990.

⁽⁸⁾ Bruner, Jerome. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Tr. A. Maldonado. Madrid. Publicaciones del Río. 1980.

- En tal simbolización lingüística subyace una postura ideológica frente a la realidad social.
- Se genera un proceso de recreación del lenguaje como objeto cultural al realizarse un intercambio y negociación de significados entre el individuo y la sociedad, dado que los sujetos no comparten los mismos antecedentes socioculturales.

Agrega que el lenguaje que se transmite en la escuela ha de enunciar explícitamente su perspectiva, pues así se facilita el proceso de negociación de significados que conducirá a los sujetos en el camino de la interacción comunicativa hacia una participación significativa.

El lenguaje, en los argumentos analizados, no es estático sino dinámico dada su interacción con el sujeto y su capacidad creadora; es así que dialécticamente el lenguaje genera lenguaje.

En conclusión, tras este recorrido es posible precisar el concepto de lenguaje que sirve de directriz en el desarrollo del presente trabajo:

El lenguaje tiene, primordialmente, una función comunicativa; puesto que el sujeto es ante todo un ser social, se implica el intercambio constante de significados, simbolizaciones y conceptualizaciones sobre lo real. De la misma manera, al lenguaje no escapa una función simbólica que permite al sujeto, a través de la forma lingüística, asignar un contenido y conceptualizar los objetos, seres, fenómenos y, en general, los acontecimientos que tienen lugar en la realidad.

La sociolingüística ha tratado de acercarse -recientemente- al contexto sociocultural en que está inmerso el lenguaje; de hecho su rápida expansión parte en la década de los sesentas

En todas las sociedades, las diferencias lingüísticas constituyen un freno para la movilidad social, y el esfuerzo por hablar es también una de las primeras condiciones -además de las posibilidades de desplazamiento- para la integración a la sociedad y el mismo ascenso social. En ocasiones, las diferencias lingüísticas expresan para algunos distintas maneras de percibir y comprender la realidad.

La sociedad tiende a favorecer o a imponer determinadas variedades de lenguaje consideradas como más valiosas y éstas coinciden con las utilizadas por los miembros de determinados grupos sociales. Tal "homogeneidad lingüística" se efectúa aludiendo a un sinnúmero de argumentos de índole -sobre todo- socioeducativa.

Austin en su Conferencia II señala que decir algo es hacer algo, en donde expresar palabras es un -no el- episodio principal; y precisa algunas condiciones para ello:

- Emitir palabras aceptadas convencionalmente.
- Presencia de personas y circunstancias apropiadas.

El lenguaje implica una referencia a la realidad en la que se desenvuelve el sujeto "poseedor" de lenguaje y, por tanto, en éste se contiene una imagen del mundo o lo que en términos de Mannheim, constituye una ideología.

Adam Schaff, en sus desarrollos sobre el lenguaje, considera que la concepción del sujeto sobre la realidad, está determinada en gran medida por la estructuración lingüística que posee.

En Chomski se enuncia un criterio de corrección en el que un enunciado es correcto si es comprendido por los hablantes de una misma lengua.

Vygotskij asigna al lenguaje como función principal, organizar y planificar la actividad humana. Para ello, se basa en estudios realizados por él mismo con niños para demostrar la relación existente entre el lenguaje y el uso de instrumentos en la resolución de situaciones problemáticas. Señala además que la función comunicativa del lenguaje es central, al concebir que es a partir de la interacción que el sujeto avanza o da saltos en su desarrollo ⁽⁹⁾.

2.2. Sobre la Interacción Comunicativa en el trabajo áulico

La comunicación -sin perder de vista la perspectiva de totalidad propuesta por Zemelman- está permeada por factores de orden multidisciplinario. En seguida se desarrolla este enfoque multidisciplinario del fenómeno de la comunicación y, por tanto, del lenguaje en la educación.

La deficiencia de la comunicación en el aula, hace poco fácil la labor de los alumnos. Se ha confirmado que los docentes tienen tendencia a dejar implícitas las expectativas por ellos planteadas y que reaccionan muy inconsistentemente a las respuestas que dan los alumnos. Por ejemplo, en una observación áulica de primer grado, Mehan constató que las instrucciones dadas por el maestro eran incompletas; en particular porque no precisaban suficientemente los criterios aceptables de desempeño. Además, las reacciones del maestro ante las respuestas fueron muy variables en cuanto a la etiqueta de correcta o incorrecta -según el alumno de que se tratara-.

La interacción comunicativa implica la relación que los mismos alumnos establecen entre ellos. Un ejemplo, es la que se genera al convertirse ellos mismos en gendarmes de sus propios compañeros y de las consignas determinadas por el maestro:

"Es hora del recreo. La educadora está en la Dirección conversando con otras maestras. Entran corriendo dos niños acusando a un tercero de tirar al suelo a otros niños (...) Los tres niños que lo arrastraron hasta la Dirección y la pequeña escolta que los acompañaba (5 niños más) salen al patio con aire de satisfacción por el deber cumplido". ⁽¹⁰⁾

Con respecto a la Lengua, como es sabido, es un objeto de conocimiento que presenta las modalidades oral y escrita. Mientras la lengua oral se desprende casi *naturalmente*, la lengua escrita exige un proceso de construcción de la relación signo oral-signo gráfico; y la lectura por su parte, exige otro proceso en el que la decodificación es sólo el punto inicial para la reconstrucción del signo y del sentido del escrito, sobre las construcciones intelectivas del sujeto que lee.

Con relación al aprendizaje de la lectura, se han desarrollado dos corrientes derivadas de la Lingüística, que estudian este objeto de conocimiento desde sus particulares ámbitos de estudio: la Psicolingüística y la Sociolingüística. Para la Psicolingüística, la lectura representa no sólo una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación de sonidos, sino una operación inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin

(9) VYGOTSKIJ. Zona de desarrollo potencial. En: **Desarrollo del niño, LEPEP 85**. SEP-UPN. México. 1985.

(10) BARCENAS. p. 19.

(11) RAMIREZ, Irma, et. al. *Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lectura como objeto de conocimiento*. México, SEP-UPN. 1988, p. 157.

de obtener significado ⁽¹²⁾. En este sentido, las investigaciones realizadas sobre la lectura, muestran que en esta tarea intervienen muchos factores, además de aquéllos meramente perceptuales. La influencia de la Psicolingüística ha permitido conocer y explicar, más amplia y acertadamente, la naturaleza del proceso lector. La participación del lector implica una actividad inteligente en la que se desarrolla una serie de estrategias que le permiten controlar y coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto.

Sólo en los últimos años, se empieza a estudiar el uso de la lengua escrita en grupos sociales y en situaciones comunicativas. El leer y escribir son prácticas sociales y, como tales, las aprendemos de los demás a través de la interacción y en la que se incorporan de algún modo contenidos que tienen que ver con el entorno inmediato y con la historia personal de quien lee. En lugar de pensar en ello como un acto solitario, se les debe concebir como una actividad social en la que se participa utilizando la lengua escrita para la construcción de significados. En este sentido, el aprender a participar en esta actividad, es aprender cómo y cuándo se usan, para qué y para quién, etc. ⁽¹³⁾

La Sociolingüística se ha dedicado al estudio del fenómeno lingüístico (en este caso particular el desarrollo de la lectura) desde una perspectiva que rebasa al fenómeno individual y psicológico de los sujetos, llegando hasta un ámbito mucho más amplio y ubicando al hombre en un contexto socio-histórico del que recibe una serie de elementos que influyen decisivamente en su comportamiento lector de manera determinista y determinadora.

Aún cuando la Sociolingüística es reciente en cuanto a su desarrollo, a la fecha se han podido realizar importantes trabajos de investigación a la luz de este ámbito teórico, a través de los que se han obtenido resultados relevantes en torno al lenguaje, tanto oral como escrito, en los que por ejemplo, a la lectura se le concibe como una habilidad individual resultante de los procesos sociales y de la historia personal del sujeto, que en su interacción con los otros y con este objeto de conocimiento, la van desarrollando, dándole así forma y significado dentro de su vida.

En algunas investigaciones realizadas en Argentina y México (TEBEROSKY; FERREIRO, 1975; FERREIRO, GOMEZ, P., 1979) durante la década de los 70s, se ha empleado la Psico y Sociolingüística como marco teórico, y el Método Clínico para dirigir el trabajo de campo e interpretación de datos en torno al problema de la comprensión del sistema de lecto-escritura de los niños preescolares, encontrándose, entre otras cosas, que la evolución conceptual de la escritura en el niño depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje informal provistos por el medio ambiente social, y por las oportunidades de los pequeños en cuanto a su asistencia a alguna institución preescolar donde se le apoye de manera sistemática y continua en el aprendizaje de la lecto-escritura.

En otras investigaciones de corte sociolingüístico en las que se ha empleado la etnografía como metodología de trabajo ⁽¹⁴⁾ se ha podido analizar la realidad social y lingüística en que se da la comunicación pedagógica ante el índice decreciente de retención escolar, concluyéndose a partir de este estudio, que **los procedimientos escolares de comunicación crean barreras que impiden el manejo democrático de las interacciones verbales**, y que las

(12) GOMEZ, P., Margarita. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México, SEP-OEA. 1986. p.75.

(13) KALMAN L. Judith. *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas*. En revista: hojas No. 7. México, Información Obrera de base, A.C. y hojas, educación, sindicalismo y cultura, A.C. 1992. p. 33.

(14) Op. Cit. PELLICER, 1983.

presiones ejercidas por la institución escolar sobre el maestro, ofrecen pocas oportunidades para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa que naturalmente han adquirido los alumnos a través de su experiencia.

La tradición de la Sociolingüística en el marco de la investigación, sobre todo la de carácter educativo, es reciente, pues se puede afirmar que esta tradición inicia en los años 70s, con enormes y tentadoras posibilidades para estudiar la realidad social del lenguaje en la escuela, sobre todo si se pretende abordar este estudio desde un paradigma diferente al que corresponde a la Lingüística aplicada tradicionalmente. Sin embargo, resulta conveniente señalar que esta disciplina aleja al especialista del rigor explicativo de la Lingüística Estructural, ya que "a la explicación formal y coherente de la Lingüística, la Sociolingüística opone muchas veces la simple asociación de elementos en dos magnitudes sin medida común".⁽¹⁵⁾

Hoy en día, la población infantil enfrenta graves problemas para aprender a leer. Muchas de las veces los alumnos concluyen el ciclo de enseñanza elemental decodificando a duras penas el material escrito, sin que logren entender el sentido pleno del texto.

Tradicionalmente, el problema de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura ha sido planteado como una cuestión de método, y como resultado de ello se han multiplicado en un esfuerzo por encontrar soluciones, centrándose la polémica en torno a dos grandes métodos: los sintéticos y los analíticos, conduciéndose irremediamente al escolar, a un tipo de enseñanza-aprendizaje de la lectura de corte mecanicista, en el que el lector se ve en la necesidad de consumir textos obligatoriamente, convirtiéndose así en un lector inmóvil, en un sujeto imposibilitado para la realización de una lectura crítica de su realidad a través de ese tipo de actividad.⁽¹⁶⁾

En algunos países desarrollados, como los Estados Unidos, para intentar darle solución a este problema de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, y con la firme convicción de que éste se debía sin duda a la complejidad de los textos que se empleaban, fueron simplificándolos una y otra vez hasta que acabaron por ser tan insulsos y aburridos que en lugar de lograr un acercamiento del infante a la lectura, produjeron un rechazo cada vez más creciente hacia esta práctica.

Las investigaciones en torno a la lecto-escritura se limitaban a tratar de encontrar las raíces del problema en el problema mismo, el acto de leer quedaba asociado exclusivamente a la lectura instrumental. Existían, sin duda, puntos importantes que estaban quedando fuera de estas investigaciones, aspectos que tienen qué ver con factores de orden social y cultural que con cuestiones instrumentalistas para la enseñanza-aprendizaje de este objeto de conocimiento.

De pronto, parece ignorarse que el hombre desde que nace, se interrelaciona con sus semejantes adquiriendo una serie de conocimientos y experiencias con respecto al uso del lenguaje, en una sociedad donde reconstruye el significado de las cosas, en la que efectúa intercambios de conocimientos y maneras de percibir la realidad, y en la que, incluso antes de entrar a la escuela, asimila conocimientos que le permiten irse adentrando en el complejo mundo de la reconstrucción de significados a través de la palabra impresa.

Desde una perspectiva sociolingüística, la lecto-escritura es una práctica eminentemente social, y como tal, se aprende de los demás por medio de la interacción cotidiana; en lugar de

(15)LARA, L. F. *El concepto de norma en lingüística*. México. El Colegio de México. 1976. p. 32.

(16)PEREZ RODRIGUEZ, Ma. del Refugio, et. al. *Apreciación de la actividad lectora en las escuelas secundarias federales*. México. 1990, (mimeo). p. 13.

ser considerada la lectura como una actividad solitaria y totalmente subjetiva, esta disciplina la concibe como una actividad social en la que el sujeto participa empleando la lengua escrita para la construcción de significados y -aún más- de sentidos. Así, el aprender a leer y escribir significa aprender a participar del mundo social en el que se desarrolla este fenómeno lingüístico, y constituye el aprendizaje del conocimiento acerca del cómo, cuándo, para quién, y para qué se usa.

El aprender a leer y a escribir implica también involucrarse en una estructura de participación definida socialmente; al participar y colaborar con otros lectores y escritores, no sólo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que establece el uso de la lengua escrita. De esta manera, el proceso de alfabetización abarca mucho más que el llegar a dominar las letras y sonidos, las formas gramaticales y las múltiples convencionalidades que determinan el empleo de la lengua escrita de una manera correcta: implica la penetración a una comunidad discursiva donde el conocimiento detallado de la escritura y sus costumbres de uso son indispensables, ubicándose el carácter social de la escritura más allá de la variedad de sus formas, por lo que lo escrito al igual que lo oral se usa en el contexto de la comunicación humana, elemento determinante que caracteriza y hace peculiar el empleo del lenguaje. ⁽¹⁶⁾

En síntesis, la lectura constituye, desde la perspectiva sociolingüística, una actividad cognitiva que permite al lector descifrar, reconstruir, imaginar, informarse y recrearse; yendo, sin embargo, más lejos del carácter instrumental e individualista que se le ha otorgado, pues mucho tiene que ver, para el desarrollo de esta actividad intelectual, el medio social en el que el sujeto se desenvuelve cotidianamente, ya que en él aprende de manera explícita e implícita todas aquellas normas, usos y costumbres que rodean a este objeto de conocimiento. Así, la idea de que el niño aprenda a leer aislado de otros hablantes parece impensable, pues de acuerdo a los postulados de la Sociolingüística, el sujeto requiere de la confrontación de ideas con sus semejantes y del aprendizaje continuo que el contexto social le proporciona a través de los diversos medios de comunicación que existen en la realidad circundante.

2.2.1. Acerca del discurso en el ámbito áulico

En páginas anteriores se hizo referencia al discurso, concepto que está relacionado con palabras y frases utilizadas para manifestar lo que se piensa o se siente y va dirigido a otro(s). El discurso sirve además para enseñar o persuadir. Debido a la orientación estructural de la lingüística saussureana y postsaussureana -y sobre todo debido a las distinciones entre lengua y habla-, el discurso no puede ser integrado a la lingüística. Sin embargo, con los trabajos de los formalistas rusos sobre textos literarios, hay una revinculación de la lingüística con el discurso y se rescatan aspectos relativos a la producción de los enunciados.

Es en el marco de una lingüística del discurso que Hjelmslev plantea la necesidad de una tipología del discurso que se integre a la sociología y a la psicología en una especie de metasemiología que conlleve a una tipología de las culturas.

Así, ha habido una preocupación por no encerrar a la lingüística en la simple descripción de la lengua o en la explicitación de sus métodos. Su integración en el ámbito de las ciencias sociales y humanas se ha venido dando en el período postsaussureano, como ha señalado Roman Jakobson. Y es que la problemática del sentido y la significación tiene que ver con la lingüística, pero va más allá en tanto que se relaciona con la cultura y sus tradiciones.

(16)Op. Cit. Kalman, p. 33.

El término discurso se ha llegado a confundir con el habla saussureana. Consecuentemente, se le opone a lengua. Si esto fuera así, no habría entonces necesidad de desarrollar una teoría del discurso. Si lo señalado en líneas anteriores es cierto, la oposición lengua/habla no puede hacerse equivalente a la de discurso/lengua por lo siguiente: la lengua, vista como una realidad social que el sujeto individual registra pasivamente, es esencial y homogénea y no supone premeditación, se opone al habla en tanto ésta es individual y accesoria. Según esto, por una parte tendríamos un sistema de sentidos fijos y por el otro el uso, lo contingente. Sin dudar, en esta perspectiva el discurso no tendría lugar ya que el sujeto hablante sería despojado de su rol central en el proceso de enunciación.

La constitución del discurso como objeto de estudio, se enmarca en las aportaciones de Jakobson y E. Benveniste, quienes buscan desentrañar cómo el sujeto hablante se inserta en los enunciados que produce. Varias décadas han transcurrido de ello, y el análisis del discurso aún busca su objeto y metodología. Sin embargo, tiene el privilegio de ser el punto de enlace entre las ciencias sociales y la lingüística.

Considerando que el discurso puede estudiarse como producto del sujeto, dado que está vinculado al trabajo al referirse a las condiciones concretas de existencia; entonces es susceptible de ser observado y analizado objetivamente en su forma y su función. Como producto del hombre, es un objeto histórico, es decir, es la expresión de las condiciones sociales de producción y recepción de los discursos: unos dominantes y otros subordinados.

Eliseo Verón ha planteado como requisito esencial -con respecto al proceso ideológico- ampliar el nivel de profundidad en el análisis de discurso. Esto implica estudiar tanto las manifestaciones -el discurso mismo, en este caso el escolar- como las condiciones de producción (sujetos interactuantes -historicidad, propósitos según su lugar en las relaciones socioáulicas-, etc.).

2.3. Aspectos Metodológicos

2.3.1. La Etnografía como metodología de trabajo

El comportamiento de cualquier grupo social se caracteriza, entre otros aspectos, por el uso de un sistema de peculiaridades lingüísticas específicas. La descripción de estas peculiaridades constituye precisamente el punto de partida del análisis sociolingüístico de la conducta verbal. En este marco de referencia, la Sociolingüística es aquella disciplina que se propone estudiar la interacción de la lengua y la producción del habla, con la conducta social y su estructura implícita. ⁽¹⁷⁾

En múltiples conflictos de naturaleza social, el habla suele actuar como mecanismo de control, como vehículo de las demandas de los diferentes estratos, como medio de socialización, como factor simbólico de la solidaridad dentro del grupo e, incluso, como medio de comunicación. La Sociolingüística se encarga de examinar estas funciones a partir de cierta cultura específica y en relación con elementos de naturaleza léxica, sintáctica y fonológica. ⁽¹⁸⁾

(17) BOLAÑOS, Sara. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México. Ed. Trillas, 1982. p. 5.

(18) Ibidem. p. 6.

Acerca de la Sociolingüística, se puede afirmar que es una disciplina híbrida, con una historia muy breve que se generó como consecuencia del redescubrimiento, por parte de los sociólogos principalmente, de que ciertos eventos lingüísticos y conductas sociales podrían correlacionarse. Una de las primeras observaciones que guiaron la investigación sociolingüística fue la de que las personas se basan fundamentalmente en la forma del habla de su interlocutor para obtener información que puede proporcionar datos acerca de sus antecedentes sociales, de su nivel de educación, del trabajo que desempeña e, incluso, acerca de ciertos rasgos de su personalidad. ⁽¹⁹⁾

La Sociolingüística, como actividad especialmente dirigida a examinar la interacción de la estructura de la lengua con la estructura social -y las implicaciones recíprocas entre la conducta verbal y la social-, no se desarrolló sino hasta los años 70s; sin embargo, se debe admitir que muchos sociólogos, con anterioridad, no ignoraron la importancia de la lengua como dato de investigación, se tiene evidencia de ello en los trabajos de etnometodología publicados recientemente, y en el interés de algunos científicos en el campo de la Psicología, de la socialización y del aprendizaje. ⁽²⁰⁾

Por otra parte, en las últimas dos décadas, la Nueva Sociología de la Educación empezó a apropiarse de la etnografía como una manera de documentar cómo las escuelas servían para "reproducir" las desigualdades de clase y género. Los etnógrafos esperaban dar evidencia empírica a través de los resultados de sus investigaciones "acerca del tipo de elementos de reproducción que teóricos como: Althusser, Bowles y Gintis sostenían se efectuaban en las escuelas (...)". ⁽²¹⁾ De hecho, la etnografía desempeñó un papel fundamental en la ruptura final con la teoría de la reproducción, pues contribuyó a una naciente conciencia de que las escuelas son espacios contradictorios y negociados, constituidos por impulsos y reglas no sólo "dominantes", sino *populares*. La mayoría de los investigadores identifican a la Antropología como la disciplina fundadora de una metodología cualitativa distinta que se ha llegado a conocer como Etnografía, palabra que literalmente significa "escribir" o "registrar" una cultura, el modelo de vida de una raza o grupo de individuos. La Etnografía se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta e interactúa; proponiéndose descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo de vida en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. El etnógrafo tiende, pues, a representar la realidad estudiada, con todas sus cargas de significado social en su plena riqueza ⁽²²⁾.

Los trabajos etnográficos han llevado a reconocer que las culturas y comunidades locales están cambiando constantemente, que sus prácticas se desarrollan dentro del contexto de relaciones de poder sostenidas con otros grupos, instituciones e ideologías. ⁽²³⁾

Ante todo, la Etnografía se refiere a una experiencia de investigación prolongada en una localidad determinada (puede ser una institución, como una escuela; o una región o comunidad). Por medio de observaciones, entrevistas y la recolección de documentos, el etnógrafo intenta construir analíticamente una descripción de la entidad estudiada, y esa descripción requiere de una elaboración teórica paralela; la Etnografía precisa de una orientación y reorientación teórica continua, que a su vez se ve desarrollada por el nuevo conocimiento acumulado durante el mismo trabajo de campo.

(19) Ibidem. p.7.

(20) Ibidem. p. 9.

(21) LEVINSON, B. *Una etnografía de los estudiantes universitarios*. Tr. Herzonía Yáñez. p. 57.

(22) WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa*. México. Paidós. 1987, pp. 18-19.

(23) Op. Cit. LEVINSON, p. 62.

Sin embargo, y a final de cuentas, el saber construido por el etnógrafo es limitado, no está privilegiado por una postura objetivista falsa, sino, simplemente aventajado por una buena cantidad de trabajo teórico y metodológico difícil, que siempre y necesariamente permanece provisionalmente situado. ⁽²⁴⁾

En síntesis, se puede señalar que la perspectiva sociolingüística y la etnografía como metodología de investigación, guardan una relación estrecha entre sí, ya que ambos centran su atención en el estudio y análisis interpretativo de la realidad social en la que se desenvuelve el individuo a partir de su especificidad.

2.3.2. De la Metodología empleada

De entrada, es preciso destacar la necesidad de que los estudios sobre la interacción docente-alumno analicen de cerca y en forma directa las formas concretas que adopta la comunicación escolar. Además, es necesario que los estudios con referencia al discurso escolar (de maestro y de alumnos-) no se reduzcan al análisis textual, sino más bien que se orienten hacia las condiciones de producción de los discursos.

En esta investigación educativa se empleó la etnografía como metodología de trabajo, considerando que a través de ella se hace posible la identificación de las prácticas desde los sujetos, contextos y lugares en que se llevan a cabo; en este caso concreto: el qué, quiénes, cuándo, para qué, para quiénes, cómo y dónde se desarrolla la práctica lectora de los alumnos atendidos por el alumno/docente egresado de la Unidad 19A de la Universidad Pedagógica Nacional (egresado de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1985).

Al emplearse la Etnografía, se trató de tener presente que las concepciones personales sobre la realidad estarían latentes de manera implícita y/o explícita en la actividad investigativa, para ello se intentaron evitar en todo momento las formulaciones abstractas provenientes de juicios tempranos; se buscó interpretar las formas particulares de la situación motivo de estudio, efectuando un proceso analítico y una relación continua entre los conceptos teóricos y los fenómenos observables considerados relevantes.

Se eligieron tres planteles públicos pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo. Ahí se efectuaron observaciones participativas sobre las formas que adoptaba la interacción comunicativa en el aula escolar.

Las observaciones y el registro de datos se efectuaron tanto en turno matutino como vespertino durante la jornada completa del trabajo escolar. El modelo que parte de la etnografía, se basa en la integración e interpretación de datos descriptivos de estudios realizados en la cotidianidad escolar; utilizando para ello el recurso del marco teórico y epistemológico adoptado aquí.

La perspectiva etnográfica como metodología que da soporte a esta investigación contribuye para interpretar las acciones, los comportamientos, las relaciones, los procesos y, fundamentalmente, los significados que se construyen socialmente en la interacción que tiene lugar a través de la práctica lectora en el trabajo áulico.

(24) Ibid, p. 67.

Como se puede observar a través de los ejemplos anteriores, las posibilidades para el desarrollo de la lectura que encuentra la muestra de sujetos elegida son múltiples y variadas; los portadores de texto que halla el sujeto a su paso, y que permiten su participación y acceso al mundo letrado, le imprimen sin duda algunas características específicas como lector, mismas que pone en práctica en el desarrollo de esta actividad cognitiva.

3.4. La Práctica Lectora: Una aproximación a las estrategias escolares

3.4.1. Entre verbo y verbo, el enfrentamiento y el sometimiento: una clase en cuarto grado (Primer estudio de caso)

Los alumnos ingresan al aula después de concluida la ceremonia de Honores a la Bandera (...) la maestra saluda al grupo de alumnos y se dispone a recoger el ahorro escolar:

AOS-¡Bueeennaaasss taaardeesss, maaeeestrraaa...!

M -Buenas tardes , niños . Voy a nombrar , el que traiga ahorro viene rapidito ...¿Barragán?...

014 -Maestra ...¿puedo pasar yo?...

M -No ;como siempre ... por lista ! Iván ...Francisco. Miren, mientras les recojo el ahorro saquen el libro de Español, donde nos quedamos...

A2- ¿Cuál maestra?

M -El libro de Español, Juan José, Guadalupe ... Ana Luisa...¿seiscientos?

La maestra continúa recogiendo el ahorro, cuando concluye, dice a los alumnos:

M -A ver...Gerardo y "la Cuata" pueden buscar un compañero que les deje ver el libro porque no lo trajeron..., pueden acercarse al banco con el compañero. A ver...si ya localizaron la página donde nos quedamos, entonces pónganse a leer, no nadamás van a sacar el libro y van a quedarse mirando a todas partes...Para leer pueden ponerse en equipos, en binas, solos, como ustedes quieran.

Los alumnos hacen gran ruido mientras se organizan en equipos de trabajo de dos, tres, cuatro, y cinco elementos. Ante el bullicio, la maestra señala:

M -A ver...¿qué se me hace que ustedes no están haciendo nada?, !nadamás platicando ! y a los que sí están trabajando les están quitando el tiempo...hay niños que sí están trabajando...y unos niños que no...

M -!Niños...! les voy a pasar lista, al que no conteste le voy a poner falta y no se la voy a quitar: ¿Juan Carlos Barragán?

02 -!Presente!

M -¿Eva?

A6 -!Presente!

La maestra continúa pasando lista hasta concluir con los treinta alumnos inscritos en el registro de asistencia (...) La maestra saca del cajón del escritorio el libro para el maestro de cuarto grado (programa escolar), lo lee rápidamente en algunos de sus apartados, luego dice:

Este documento sintetiza algunos de los componentes del registro de clase efectuado en la escuela primaria que constituye al primer estudio de caso; para ampliar la información sobre el mismo, se recomienda recurrir al apéndice A, donde se localiza el registro de clase en su versión original. Las siglas y letras que en este documento se presentan al inicio de cada interacción cumplen con el propósito de simplificar la información remitida, significando lo siguiente: M= maestro, A=alumna, O=alumno, AOS=alumnos; el número que aparece en la parte inferior derecha de A u O dan a conocer la colocación física del alumno en el salón de clase, para saber más al respecto resulta conveniente consultar el apéndice A, p.80. De igual forma, el símbolo (...) que se localiza repetidamente en el documento, indica la omisión de algunas de las partes que integran el registro de clase original, razón por la que se recomienda acudir a los anexos señalados a fin de ampliar la información.

M -A Ver, habíamos encargado de tarea que leyeran.. que terminaran de tarea la página ciento cincuenta y seis....¿Sí?

AOS -¡Sííí, maestra!

M -Vamos a ver qué nos indica la página ciento cincuenta y seis. ¿Ustedes leyeron? Vamos a leer primero la página ciento cincuenta y seis. De tarea les dije que contestaran la ciento cincuenta y seis, ¿Sí? Levante la mano el que contestó el libro.

01 -Yo no...

M -¿Tú no?, ¿ni el cuaderno ni el libro?

014 -Yo tampoco maestra, yo no vine...

M -Por eso deben de preguntar qué vieron ayer, si les interesa van a casa de algún compañero. ¡Fíjate! tuviste viernes, sábado y domingo para preguntar y hacer la tarea. A ver...levanten la mano los que hicieron la tarea del libro...Bueno vamos a leer las indicaciones que se nos están dando para resolver esa página de su libro. Si lo hicieron en el cuaderno es lo mismo. En el cuaderno tienen más libertad para escribir..., más espacio..., ¡bueno! (lee), dice: "cuando Martín era chiquito .Martín era un niño muy alegre y tranquilo, sólo lloraba cuando tenía hambre". Sígueme Alicia (A3), ¿qué sigue?

La alumna A3 lee donde se quedó la maestra, su voz es apenas audible, ante ello ,la maestra se dirige al grupo:

M -¿Escuchan ustedes?

AOS -¡Nooo!

M -A ver...,¿alguien que quiera continuar?

AOS -¡Yo, yo, maestra...!

02 -(Lee) "La señora leonor daba de comer..."

M -(interrumpe para corregir) "Le daba de comer"

02 -(Lee) "Y el niño se dormía muy tranquilo..."

M -(Interrumpe para corregir "muuy contento...")!Bueno!, se dormía muy contento ¿verdad?. ¡Muy bien! A ver, voy a seguir leyendo..."En el texto que acabas de leer hay cinco verbos conjugados, escríbelos como aparezcan " ¿Ya lo habían hecho, verdad?

AOS -¡Sííí...!

M -A ver...,¿quién me dice cuáles son esos verbos?

014 -(Lee) "Era, lloraba, tenía, daba, dormía..."

A2 -¡Yo maestra!... "Era, lloraba..., tenía..., daba..., y..., dormía..."

M -Bueno, seguimos. A ver este equipo, siga leyendo lo que sigue. Vamos a ver si trajo la tarea...

08 -(Lee) "Los cinco verbos están en tiempo..."

M -(Lee) "¡Copretérito!" A ver... su compañero dice... "Los cinco verbos están en tiempo copretérito". A ver, pasa a escribir (en el pizarrón) la palabra 'copretérito'.

El alumno 08 pasa al pizarrón y escribe la palabra "copretérito", luego de haberla escrito la maestra expresa:

M -A aver... vamos a ver qué es eso de "copretérito"... "copretérito", el libro dice: "Los cinco verbos están en tiempo copretérito"... ya ustedes en tercero vieron los tiempos (...), ¿verdad?

AOS -¡Sííí!

M -Presente, pretérito y futuro. Vamos a ver... hay dos tiempos más que ustedes no han visto... es el copretérito uno de ellos, ¿qué le falta a la palabra que escribió su compañero en el pizarrón?

AOS -¡El acento a la /e/!

La maestra coloca el acento a la palabra "copretérito" escrita en el pizarrón por el alumno 08 y a continuación lee del libro lo siguiente:

M - ¡Muy bien! dice: "Si te fijas bien en el texto que está arriba, verás que el copretérito sirve para contar lo que sucede en el pasado". Entonces vamos a ver que se parece el pretérito, o lo que ya sucedió, pero así como el tiempo presente, tiempo pasado y tiempo futuro, ¿verdad?, tienen sus características, así también el tiempo copretérito vamos a ver cómo lo vamos a identificar. A ver... alguien pase al (pizarrón) a escribir los verbos, los verbos que dijimos que estaban en tiempo copretérito, en el libro hay cinco verbos conjugados, a ver... ¿quién le pasa a escribir? ¿quién pasa?... A ver... ¡pásale tú! (A3).

La alumna A3 pasa al pizarrón y escribe los verbos: 'era', 'lloraba', 'tenía', 'daba', 'dormía'; luego pasa a su lugar, mientras la maestra señala al grupo lo siguiente:

M - A ver...(A3) dice que están en tiempo copretérito, vamos a ver porqué, a ver si es cierto que están en tiempo copretérito, a lo mejor están en pasado, a lo mejor en presente... Dice: "era, lloraba, tenía, daba, dormía". Entonces... siempre que conjugamos un verbo ¿nos fijamos en su qué? ¿en su qué?, ¿para saber si es presente, pasado o futuro?; en este caso vamos a ver el copretérito. Vamos a ver su terminación para poderlo distinguir. Bueno para poder decir la /a/, ¿cómo podemos decir? Por ejemplo aquí (señala las palabras escritas en el pizarrón) tiene la /a/ "tenía": /ía/, pero ¿cómo se llamará a esto?, ¿que este verbo qué?, ¿o éste?, ¿en qué está terminando?

AOS - ¡Aba!

M - A ver, niños, ¡vamos a ver!

AOS - ¡Aba!

06 - ¡Estaba, maestra!

M - ¿Qué termina en aba'?

AOS - ¡La palabra!

M - Bueno, pero hay unas que no terminan 'aba', ¿por ejemplo?

AOS - (Leen) "era, tenía, dormía..."

M - Bueno, entonces... cómo podemos decir... que el copretérito lo distinguimos, porque...

A7 - Por la terminación...

M - ¿Cuál terminación?

AOS - ¡Aba, ía...!

M - 'ía', ¿verdad? 'aba', 'ía'. Entonces ya podemos nosotros conjugar esto. Lo tenemos que tener siempre presente. Si me piden que conjugue un verbo en copretérito, entonces yo ya sé que el copretérito termina en 'aba', 'ía'...

AOS - ¡ía...!

M - Y como yo ya sé eso, ahora sí ya puedo conjugar yo mis verbos, ¿sí?, el verbo que me dicten ya lo puedo yo... conjugar en todas las personas ¿sí? y que el verbo sea copretérito, ¿verdad? Bueno, en este caso ¿tenemos?...

La maestra señala en el pizarrón las palabras escritas anteriormente por la alumna A3; los niños leen a coro:

AOS - "Era, lloraba, tenía, daba, dormía..."

M - Este verbo era... ¿qué verbo es?, ¿a qué verbo pertenece?

AOS - ¡Copretérito!

M - ¡Sí! Copretérito porque está conjugado, ¿pero qué verbo es?... A ver, si lo queremos poner en presente, ¿cómo diríamos?... ¿A poco puedo decir 'yo ero'?

AOS - No... ¡era!... ¡era!

M - Era... ¿del verbo?

AOS - ¡Seeeeer!...

M - ¿Y las personas, para conjugar?, ¿los pronombres personales?

AOS -Yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos...

M -¿Cuáles son Barragán (012)?, ¿cuáles son los pronombres personales para poder conjugar los verbos?

012 -Yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos...

M -¡Muy bien! Estos pronombres personales, o personas que se llaman... lo podemos utilizar para conjugar todos los verbos que queramos, ¿sí?, en este caso estamos en el copretérito... ¿sí?, lo que tenemos que tener presente es su terminación y ya podemos conjugar cualquier verbo, conjugando correctamente, ¿sí? ¡Bueno!... a ver... saquen su cuaderno...

AOS -¡Ya lo hicimos!

013 -Nos lo encargó de tarea...

M -Sí...!ya lo sé!, saquen su cuaderno...

013 -¿De Español?

A6 -¿Lo conjugamos como está ahí, maestra?

M -Como tú quieras..., nadamás que le entiendas...

A7 -¿Con pluma, maestra?

M -Como ustedes quieran, tienen libertad para escribir... con pluma o con lápiz, lo que sí no hay que olvidar, es lo importante que es hacer una buena, bonita letra... para que ustedes mismos lean. ¡Acuérdense que es muy importante anotar para qué sirve el copretérito!

Los alumnos trabajan durante unos minutos en equipo, platican entre sí, mientras realizan el ejercicio encomendado; mientras tanto, la maestra supervisa el trabajo del grupo, pasando por entre los equipos de alumnos.

(...)

M -Entonces ¿ya terminaron de... de conjugar los verbos que... vienen en su libro?... ¡qué bien!. Bueno, ahora van a acordarse de cuando eran pequeños qué hacían; van a hacer enunciados con verbos en copretérito... Eso lo van a hacer solos, cada quien en su cuaderno...lo van a hacer solos porque cada quien hacía cosas diferentes...¿sí?

AOS -¡Síí...!

M -Bueno, van a hacer un enunciado cada quien para que lo lean frente al grupo... Bueno. ¡A trabajar! A ver... "cuando yo era pequeño..." y empiezan a contar...

La maestra coloca el reloj de pulso en su mano derecha, lo observa y dice:

M -¡Carlos, cada quien solos... ¿ya Refugio?... Levante la mano el que ya terminó... ¿ya?, ¿ya terminaron?, ¡indiquen con su mano!

Los alumnos (en su gran mayoría) levantan la mano en señal de que han concluido el trabajo solicitado. La maestra les pide que lean su trabajo ante el grupo.

M -Bueno, vamos a empezar a escuchar los trabajos. Va a leer un representante de cada equipo. ¡Lee tú, Ramón!

Ante la orden de la maestra, el alumno 02 lee su trabajo frente al resto de sus compañeros.

02 -(Lee) "Cuando yo era pequeño jugaba a las canicas y ganaba muchas..."

M -¡Muy bien! Ahora que lea Carlos...

012 -(Lee) "Cuando yo era pequeño compré mucha nieve fría"

AOS -¿Fria?

M -'Fria' no es verbo, no es verbo. A ver tú, 'Cuate', lee tu trabajo.

08 -(Lee) "Cuando era pequeño, mis hermanos y yo comíamos y jugábamos a la escuelita"

Los alumnos ríen fuertemente ante los errores que comete el alumno 08 al pronunciar los dos verbos, la maestra señala, dirigiéndose al grupo:

M - ¡Cómo es correcto?

AOS - ¡Comíamos, jugábamos!

M - A veces nos equivocamos, ¿verdad?, así le pasó al 'Cuate', ¿se equivocó!, ¿verdad que se oye medio raro?, ¿cómo se oye?

AOS - ¡Medio raro!

M - Cuando uno habla así, medio raro, habla incorrectamente, debe uno fijarse muy bien cómo habla para no cometer errores. Bueno, aunque él escribió con mala ortografía los verbos, si usó el copretérito ¿verdad? Ya nadamás... con que corrija la ortografía ahí y ya está bien.

Los alumnos continúan leyendo sus producciones individuales ante el grupo. La maestra revisa los trabajos: la forma en que han construido los enunciados, cuidando que el verbo conjugado en copretérito esté presente.

3.4.1.1. Análisis del primer estudio de caso

En el registro de clase anterior, la maestra intenta, en el grupo escolar que atiende, abordar un contenido curricular correspondiente al cuarto grado de educación primaria: el tiempo copretérito, para ello se emplea como herramienta de trabajo la práctica lectora de los alumnos: para leer instrucciones del libro de ejercicios del área de Español, para dar a conocer las producciones individuales y grupales en torno a los ejercicios solicitados con el propósito de lograr el objetivo del programa escolar y para socializar algunas respuestas que los alumnos han escrito en el pizarrón con referencia al tema.

Los alumnos leen tanto de manera individual en su cuaderno de apuntes o en el libro de texto, o en coro, cuando la maestra les solicita que decodifiquen las expresiones o palabras escritas en el pizarrón. En esta clase, la lectura en "silencio" y en "voz alta" o "de auditorio" están presentes; la maestra, al iniciar el ejercicio de lectura en "voz alta" trata de dar a conocer o recordarles a sus alumnos (implícitamente), la manera correcta de leer ante un auditorio: su lectura con voz fuerte y modulada, pausándola cuando el texto lo marca a través de los signos de puntuación.

El momento de inicio y término de las participaciones de los alumnos en el ejercicio de lectura en "voz alta", está marcado claramente por la intervención de la maestra, quien se encarga de otorgar turnos, abrir y cerrar la participación del alumnado.

En todo momento, la maestra muestra preocupación porque la lectura que efectúan los escolares frente a sus compañeros sea correcta, y para ello, corrige en voz alta y ante los demás, los errores cometidos por los lectores, dando a conocer el error y la manera correcta como deberían pronunciarse las palabras en las que se cometieron las equivocaciones. Por su parte, el grupo de alumnos, colabora en esta actividad de corrección, riéndose del alumno que comete equivocaciones tanto en la escritura como en la lectura de los enunciados solicitados por la maestra, actitud que es apoyada implícitamente por esta última al recalcar al alumno criticado por el grupo, el motivo de su error.

En el trabajo que se desarrolla en el grupo existe una aparente libertad explicitada verbalmente por la maestra: *pueden escribir con lo que deseen, con pluma o con lápiz, en el cuaderno o en el libro y pueden realizar los ejercicios como ustedes quieran: en equipos, en binas o individualmente*; aunque es conveniente aclarar que esta aparente libertad es

coartada a cada momento por las actitudes impositivas de la maestra, quien dirige en todo momento los actos de los alumnos, otorgándoles sólo a unos cuantos, y cuando ella lo decide, la posibilidad de participar ante el grupo exponiendo los resultados de sus producciones aún y cuando anteriormente a indicar quién puede participar, la maestra haya preguntado al grupo quién desea hacerlo, y que una gran cantidad de alumnos ha manifestado su deseo por participar.

Resulta significativo el hecho de cómo la maestra dirige el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el "tiempo copretérito", pues, aún cuando pareciera que los alumnos han comprendido el concepto, se manifiesta lo contrario cuando se trata de evidenciar el aprendizaje del mismo en la construcción de enunciados donde se explicita el empleo del contenido escolar descrito; las explicaciones de la maestra en torno a este objeto de conocimiento son vagas y ambiguas, saturadas de pistas para que el alumno conteste de tal manera que pareciera que ha asimilado el concepto. Las correcciones de la maestra hacia los alumnos que han cometido errores al momento de evidenciar el aprendizaje desarrollado sobre el "tiempo copretérito" en enunciados de producción individual, son realizadas sin dar mayores explicaciones.

En su *interacción comunicativa* con la maestra, y sobre todo al momento de seguir sus instrucciones, los alumnos intentan cumplir con las expectativas de ésta en todo momento: cuando se les pide que trabajen en la resolución de los ejercicios del libro de Español, cuando se les solicita lectura en "voz alta" con buena voz y entonación, cuando se les recomienda que hagan letra bonita y clara al momento de redactar los enunciados que leerán ante el grupo, y cuando se trata de adivinar el tipo de respuesta que la maestra solicita con sus intervenciones saturadas de pistas al momento de abordar el contenido propuesto en el programa escolar.

Como se señaló, los materiales empleados para practicar la lectura en clase son: el libro de texto, el cuaderno de apuntes y el pizarrón, empleándose esta actividad cognitiva como una herramienta para seguir las instrucciones principalmente (para conocer cómo, cuándo, dónde, y qué se solicita), siendo además el libro de texto un material indispensable y casi vital para que se desarrollen las clases cotidianamente, habrá sólo que observar la continuidad que éste tiene en el trabajo escolar, y la importancia que la maestra le otorga a esta situación cuando pregunta y ordena a sus alumnos: *¿dónde nos quedamos?, saquen su libro de Español en la página ciento cincuenta y seis.*

De manera global, respecto a este caso, podemos aquí plantear los siguientes señalamientos sobre la realidad escolar en análisis:

Tal como habíamos referido en la problemática enunciada, en el registro de clase está presente implícita y explícitamente, la negativa docente hacia posibles modificaciones al interior de la ritualización en la *interacción comunicativa* que tiene lugar en el grupo escolar; de ahí que las iniciativas de los alumnos -sea en forma de *ruidos* o a través del abordaje de contenidos acerca de su realidad concreta- son truncadas.

La ritualización se orienta hacia dos posibles aspectos: la forma de abordar los contenidos y el *contenido* de los propios contenidos. La primera se presenta, por ejemplo, cuando la maestra intenta recoger rápidamente el ahorro; además de que la forma de efectuar los ordenamientos docentes está permanentemente definido en cuanto a los roles que deben desempeñar, por un lado, el docente y los alumnos en general; y por otro lado, las funciones diversificadas presentes al interior del grupo escolar. La segunda, se

presenta de múltiples maneras a partir de la existencia de la normatividad oficial que gira en torno a una multiplicidad de contenidos determinados rígidamente y que, por la estructura tradicional operativa del docente para efectuar el trabajo escolar, son adoptados sin reflexión alguna y apoyados -desde luego- en el instrumento indispensable: el libro de texto. Además, es evidente que el abordaje del conocimiento al interior de la práctica escolar no está dado sino por los programas educativos, en los cuales el qué y el cómo están definidos de antemano.

En el caso de la Práctica Lectora, donde se concreta la *interacción comunicativa* en el salón de clases, encontramos que es un ejemplo en el que se evidencian los dos aspectos de la ritualización y que obstaculizan la realización de una auténtica **Interacción Comunicativa**; además de que se convierte -la Práctica Lectora- en una actividad que muchas veces -si no es que siempre- se realiza por obligación escolar y no por el placer o deseo de indagación. La lectura efectuada está centrada en cuestiones puramente de forma y dejando de lado la revisión y el análisis sobre el contenido.

También, por ejemplo, la maestra emplea un tono de molestia cuando se dirige a los alumnos; y donde se hace evidente que en sus comunicaciones hacia los alumnos, implícitamente señala que los saberes se encuentran en las páginas del libro y en la forma que adopta la interacción comunicativa; ya que en ella es claro en manos de quién (es) está el saber y el poder en el trabajo áulico.

En contraposición, y de acuerdo a la información proporcionada por los registros de clase, los alumnos manifiestan formas de resistencia a esta violencia simbólica -y muchas veces real-: cuando se organizan en equipo, construyen *ruidos*, aluden a momentos y contenidos de su vida cotidiana y concreta, etc.

Es patente la idea de trabajo escolar: en silencio, con orden y atendiendo con precisión las indicaciones docentes. Para ello, es necesario eliminar los *ruidos* en la actividad; ruidos que, pensamos, son más fructíferos que la decodificación misma -en este caso- en la Práctica Lectora. Aquí está presente, en las estrategias de control sobre la práctica del alumno, revisar el libro de texto ante la vigilancia del docente.

Es evidente, como referimos en antecedentes de investigación, que la interacción comunicativa entre iguales -el famoso "ruido"- constituye sin duda el abordaje de problemáticas concretas y cotidianas que enfrentan los sujetos; y que debieran ser recuperadas de alguna manera para el verdadero trabajo escolar, si estamos de acuerdo en que la educación es formación e información para transformar la realidad.

Aún cuando existen fragmentos de resistencia, los alumnos interiorizan -del mismo modo como lo falso se convierte en verdad y el decir se convierte en hacer- el deber ser al evidenciar preocupación por la satisfacción o no de las expectativas docentes. Dicha preocupación se refleja en las reacciones nerviosas o anímicas de los alumnos ante su momento de dar respuesta a los requerimientos.

El tono de la maestra evidencia molestia, aprovecha el pase de lista para recordarles quién tiene el control de los intercambios comunicativos y que también tiene, por lo tanto,

la autoridad -*autoritarismo en su más pura esencia*- sobre el grupo. Los cuestionamientos que se juegan en el trabajo docente son generados rígidamente a partir del mismo libro de texto o bien de manera improvisada por; a partir de las respuestas dadas por los alumnos y de las reacciones que son lanzadas por la maestra, resulta evidente que no se indaga acerca de las razones que los alumnos tienen para no revisar el libro de texto. Si se efectúa un análisis al respecto, pudiera resultar que uno de los factores determinantes para no hacer la tarea o no revisar el texto en su casa, es el desinterés por las temáticas. Y la maestra -para variar- asume el papel de gendarme que vigila el desempeño de sus subordinados, entre los que se encuentran los asistentes que entran al rescate de sus peticiones y aquéllos que no cumplen con las expectativas docentes.

Uno de los elementos básicos del accionar docente lo constituye el discurso, pues como señalamos en el planteamiento de la problemática, en el trabajo educativo existe un excesivo uso de la verbalización como estrategia para la enseñanza. Es importante apuntar que en este aspecto la maestra utiliza en su enunciación tonalidades a través de las cuales corrige a los alumnos. Al respecto, en la participación docente se nota perfectamente el cambio que realiza cuando lee y cuando habla (emplea tonos diferentes de voz); y más cuando se dirige diversificadamente a los alumnos. Además de que la maestra deposita en el alumno el discurso del texto y se convierte en punto de partida para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La recurrencia al libro de texto es continua; ya que ofrece el inagotable saber, que desde luego no es relacionado con las vivencias cotidianas del alumno; de tal modo que el aprendizaje se produce de manera aislada, descontextualizado. Y con mayor razón si se piensa en las diferencias regionales.

3.4.2 La Práctica Lectora entre la fantasía y la cotidianidad (Segundo estudio de caso)

Los alumnos recién han ingresado al salón de clases después de la formación que rutinariamente realizan a la hora de entrada en el patio de la escuela. Hay una gran cantidad de niños de pie (18) y otros (21). La maestra los saluda y les da algunas explicaciones.

M- Hoy es el primer día que trabajamos... con más compañeritos, ¿verdad?, somos más en el salón, somos treinta y nueve... ¡Francisco!..., vamos a tratar bien a los compañeritos que vienen de 3o. D y 3o. C y ahora, todos juntos, los niños, van a formar el grupo 3o. B pero en nuestro salón..., ¿de acuerdo?, ¡muy bien!... A ver..., y para dar la bienvenida a esos niños que vienen de otros grupos vamos a ...este a escuchar... un cuento... que ustedes ya han escuchado, que ustedes ya conocen... el cuento se llama Peter Pan. Levante la mano quien ya se sabe este cuento.

Ante la petición de la maestra, varios niños levantan la mano, indicando de esa manera que han leído con anterioridad el cuento mencionado.

M- Tres..., cuatro..., ¡cinco niños! Bien, son cinco niños. Bueno entonces me van a ayudar, ¿de acuerdo?, los que ya se lo saben me van a ayudar, para que lo vayan leyendo. Muy bien, entonces... el cuento se llama Peter Pan, dice (lee): "Los padres de Wendy, Juan y Miguel asistían en esa noche a una fiesta y fueron a despedirse antes de sus hijos. -¿Por qué no cierras la ventana? -preguntó papá. -Peter Pan me prometió venir esta noche-, contestó Wendy. El matrimonio lo tomó como una fantasía de la niña pues no creían que Peter Pan existiera, sin embargo, no habían hecho más que irse cuando

apareció el fabuloso Peter Pan acompañado por el Hada Campanita (...) “A ver, Cristian, ¿qué más sigue aquí, cuando Peter Pan llega al país a donde iban, a ese lugar?, ¿mmm?, ¿a ver, qué sucedió, qué les hizo?...”

El alumno 018 no contesta, entonces la maestra se dirige al resto del grupo, particularmente a los alumnos que han afirmado haber leído con anterioridad el cuento.

M- ¿Quién lo recuerda, de los que ya leyeron este cuento?...¿A ver Alfredo?...

Alfredo(014) contesta en voz muy baja, casi inaudible.

M- Muy bien...vamos a ver(...) voy a seguir leyendo (lee):”Quien es Peter Pan, -gritó- ordenamos preparar el cañón, pero al mismo tiempo el muchacho(...) le ordenó a Campanita -¡Rápido! sube a los muchachos, mientras yo me entiendo con el Capitán Garfio (...) “Vean ustedes...cuando llega Peter Pan, salta. Su llegada, ¿verdad? ¿sí?”

La maestra continúa leyendo ante el grupo:

M- “Garfio se dispuso a lanzarle una estocada, pero Peter la eludió(...) “Es decir..., ¿qué es eso de “eludió”?”

Los alumnos no contestan a la interrogante, la maestra lee nuevamente el fragmento del texto, contextualizando la palabra ‘eludió’.

M- (lee) “Dante se dispuso a lanzarle una estocada, pero Peter la eludió”. ¿Qué quiere decir esto?”

Algunos de los alumnos levantan su mano señalando la intención de participar.

M- ¿Qué, Yesenia?

A19 -Que la salvó...

M- Que la hizo a un lado, ¿verdad?, que la salvó...!muy bien!...(continúa leyendo) “Ante el regocijo de su amiguito, que vió cómo Garfio huía de su compinche, pudo liberar a Lili y conducirla junto a su padre. Pero el malvado pirata no podía sufrir la derrota y fue en busca de Campanita, a la que prometió acabar con Wendy, si le descubría el refugio de Peter Pan(...) ante las fauces del terrible cocodrilo”.

*Este documento sintetiza algunos de los componentes del registro de clase efectuado en la escuela primaria que constituye al segundo estudio de caso; para ampliar la información sobre el mismo, se recomienda recurrir al apéndice B, donde se localiza el registro de clase en su versión original. Las siglas y letras que en este documento se presentan al inicio de cada interacción cumplen con el propósito de simplificar la información remitida, con el siguiente significado: **M**= maestro, **A**=alumna, **O**=alumnos, **AOS**=alumnos; el número que aparece en la parte inferior derecha de **A** u **O** dan a conocer la colocación física del alumno en el salón de clase. Para saber más al respecto, resulta conveniente consultar el apéndice B, p.89. De igual forma, el símbolo (...) que se localiza repetidamente en el documento, indica la omisión de algunas de las partes que integran el registro de clase original, razón por la que se recomienda acudir a los anexos señalados a fin de ampliar la información.*

La maestra interrumpe la lectura para realizar comentarios al grupo.

M- ¿Verdad?, cuando llega...Peter Pan...a donde está el Capitán Garfio
¿verdad? llega sobre..., (lee) "Varios de los piratas que ocupaban la
chalupa salvaron a (...) en tanto, Peter devolvía a sus amiguitos a
Londres, en su velero de plata. Campanita, arrepentida, lloró(...)."

La maestra continúa leyendo el cuento. La interferencia de ruidos de motores de camiones no permite escuchar con claridad la lectura. 020 juega con una moneda en su banco, 018 lo calla interrumpiendo su juego bruscamente con una de sus manos. La maestra muestra los dibujos del cuento a los niños y pregunta:

M- ¿Qué se supone que es ésto?

018- La casa...

M- ¿La casa de quién?

018- De Peter...

M- ¿De Peter?

Aos- ¡Nooo!...

M- De Wendy y...

A18- Sus hermanos...

M- Sus hermanos, ¿verdad?, entonces vean ustedes: este es el barco
(señala un dibujo del libro). Y así termina esta historia de Peter Pan,
¿verdad? ¿que iba acompañado por quién más?

A18- Por Campanita...

M- Por Campanita...¿y quién era Campanita?

A18- Una hada...

M- Una hada..., ¿pero quién era esa hada?

A18- Se... se puso celosa de Wendy, se hizo mala...

M- Y se hizo mala...¡Muy bien!, ¿qué más sucede en este cuento?, ¿y
Wendy quién era?

Aos- ¡Una niña!...

M- Una niña, ¿qué niña?

Se hace un silencio prolongado por parte de los alumnos. La maestra continúa cuestionando.

M- A ver, ¿de dónde salió Wendy?, de una casa..., ¿que vivía con quién?

Aos- Con sus hermanos...

M- ¿Alguien recuerda a alguno de los hermanos de Wendy?

018- Mario...

M- ¿Mario?...A ver...bueno, no importan los nombres, eran sus hermanos,
¿y a dónde llegaron Wendy y sus hermanos?

Aos- Al país de "Nunca jamás"

M- ¿A dónde?

018- Al país de "Nunca jamás"

M- Al país de "Nunca"...

Aos- "Jamás"

M- "Jamás". Bueno, ¿Alguien conoce este país?, ¿a dónde fueron estos niños?

De momento hay un gran silencio por parte de los niños. La maestra insiste en su solicitud de respuesta.

M- ¿No?...¿qué país conocen ustedes?, ¿qué otros lugares?

Los alumnos contestan en voz baja y entre ellos mismos (refiriéndose no precisamente a países, sino a lugares del Estado de Nuevo León, como la Cola de Caballo, la Presa de la Boca, el Río Ramos, etc.

- M- Bueno, ¿cuáles más?... ¿habían oído ustedes hablar de ese país a donde fueron los niños?
- A19- ¡En las caricaturas!
- M- ¿En las caricaturas, Yesenia?. ¿Entonces qué creen ustedes que sea este lugar?
- A19- Atrás de una estrella vivía Peter Pan.
- M- Atrás de una estrella vivía Peter Pan...¿Y creen ustedes que eso sea verdad?
- Aos- ¡Nooo!...
- M- ¿Por qué no?, ¿por qué no creen que sea verdad?, ¿mmm?, ¿Yesenia?, ¿será verdad o será fantasía esto que acabamos de leer?
- Aos- ¡Fantasía!
- M- Es una fantasía...¡sí!, ¿entonces qué es lo que yo les acabo de leer si es una fantasía?
- 018- ¡Un cuento!
- M- Un cuento, ¿verdad? y la fantasía es una característica del cuento, que es algo que no es real...¿verdad?, y ustedes, fíjense, me estuvieron diciendo varios de los personajes que intervienen en este cuento...¿quién es el personaje principal?
- 018- Peter Pan.
- M- ¿Quién es, David?
- 018- Peter Pan.
- M- ¿Quiénes otros intervienen por ahí?
- A15- Campanita, Wendy...
- M- ¿Quién más Yesenia?
- A19- El hermanito chiquito, Mario...
- M- El hermanito...bueno..., Mario, ¿quién más?
- A15- Juan..., Lili...
- M- Juan..., el otro hermanito, ¿Lili?, ¿quién era Lili?
- A15- La hija del jefe.
- M- Del jefe indio, ¿verdad?, de los indios Sioux, ahí a donde fueron..., ¿quién más?...
- A19- El Capitán Garfio...
- M- El Capitán Garfio, no se les olvide, ¿y qué características se acuerdan que tenía el Capitán Garfio?
- 010- ¡Yo, maestra!
- M- Tú, Félix.
- 010- No tenía una mano...
- M- No tenía una mano, ¿y por qué no tenía una mano?
- 010- Porque se la habían mochado.
- M- Porque se la habían mochado...a ver...a ver, ¿quién, cómo estuvo esa pérdida de la mano?, ¿tú, Yesenia?...
- A19- El Capitán...el Capitán Garfio perdió el brazo porque un (...) se lo arrancó.
- M- ¿Es verdad eso?
- Aos- ¡Sííí!
- M- Muy bien..., muy bien...Bueno, ¡fíjense!, antes que otra cosa este cuento ya lo habían escuchado, poquitos lo conocían, pero fíjense bien, ya que lo hemos escuchado todo, porque todos lo escucharon...y ahora sí...en su cuaderno de Español, ¡saquen su cuaderno...!

Se escuchan murmullos por parte de los niños al recibir la orden de sacar el cuaderno. En la cara de varios niños se observan muecas de desagrado.

M- ¿Por qué ese gesto, Yesenia?, ¡si sigue lo más bonito!, vamos a hacer aquí un concurso.

A3- ¿Qué cuaderno?

M- El cuaderno de Español. Vamos a escribir primero la fecha, ¿qué día es hoy?

A15- Dieciocho de mayo de mil novecientos noventa y dos...

La maestra escribe en la parte superior izquierda del pizarrón la fecha que le están indicando los alumnos mientras repite lo que va escribiendo, después se dirige al grupo y da instrucciones sobre el trabajo que van a realizar.

M- Bueno, fíjense bien, en esta hoja del cuaderno, van ustedes a escribir el cuento que acabamos de escuchar, pero no quiero que me lo hagan grandotote...

013- Yo lo voy a hacer chiquitito...

M- Lo que quiero es que ustedes me escriban lo más importante, lo más emocionante que a ustedes les parezca de este cuento, ¿sí?, lo más emocionante. Antes...¿qué debemos de escribir primero en su cuaderno?

Aos- La fecha...

M- La fecha, ¡muy bien!, ¿y luego?

Aos- El título...

M- El título del cuento, ¡muy bien!, ¿cómo se llama?

Aos- Peter Pan...

Se escucha ruido de los niños que se disponen a trabajar. A18 y A19 platican sobre un programa televisivo que han visto la noche anterior, el resto de los alumnos sacan punta al lápiz, preparan lápiz y cuaderno, ponen fecha al inicio de la hoja y se disponen a realizar el trabajo solicitado. La maestra se pasea por entre las filas de los alumnos observando lo que hacen mientras les dice:

M- Podemos platicar con el compañerito sobre el cuento, pero los dos escribiendo. A ver si entre los dos podemos sacar, ¿sí?...

Continúa escuchándose ruido en el salón. Los alumnos platican en binas, sólo 014, 015, 016 y 017 trabajan en un equipo más numeroso. La maestra pasa por entre las filas respondiendo preguntas de los alumnos sobre el cuento.

A19- ¿Cómo se escribe Wendy, maestra?

M- Con doble /u/, como Wenceslao.

A18- Ya ves...

M- A ver..., ¿se les hace difícil escribir?

Aos- ¡Nooo!...

Aos- ¡Sííí!...

M- A ver..., por fin..., ¿sí o no?

Aos- ¡Sííí!

M- Vamos a ver, díganme ustedes cómo podemos hacer para escribir ese cuento, a ver...díganme.

015- Mejor hacemos un dibujo...

Aos- ¡Sííí!

Aos- ¡Nooo!

Aos- ¡Sííí!

M- Bueno, esa es la idea de Américo (015), pero yo les pregunté, ¿cómo podemos hacer para escribir un cuento?, ¿cómo se nos hace más fácil?, ¿a ver?...

A9- Que usted nos lo dicte...

M- ¿Que yo se los dicte? ¡Pero no tiene caso!...otra, otra forma.

020- Escribiendo por un lado de las hojas y por el otro el dibujo...

M- O sea...podemos hacerlo...¿cómo?, ¿con un enunciado dices tú?

020- Poniendo palabras en un lado de la hoja y...

M- Es buena idea la de Gilberto, ¿no les parece?

Aos- ¡Nooo!

Aos- ¡Sííí!

M- Bueno, ¿entonces qué hacemos?

Los alumnos elevan el volumen de su voz expresando sus propuestas e inquietudes. La maestra con voz fuerte los calla al decir:

M- Bueno, tienen otros cinco minutos para terminar...

A11- ¡Ya terminé maestra!

M- A ver...Laurita ya terminó, mientras que ella lo lee, los demás terminan su trabajo. A ver Laurita, lee bonito y fuerte, que te escuchen todos.

La alumna A11 lee su redacción con voz apenas audible, sólo cuatro o cinco alumnos la observan mientras lee. Al concluir su lectura la maestra dice:

M- ¡Muy bien! a ver..., ¿quién más?, ¿quién más quiere leer lo que escribió?...¿A ver, a ver?...

M- ¡Muy bien! a ver ¡siguiente!, ¿Berenice?, pásale pues, pero lee fuerte para que los demás escuchen...

A15- (lee) “Campanita llegó con Peter Pan... a la casa de Wendy y fueron al lugar de “Nunca Jamás”, el Capitán Garfío(...).”

El trabajo de redacción de A15 es breve, su lectura es pausada, pero la realiza con una voz audible. Al leer, pone su cuaderno en la cara, de tal forma que no se le ve. Ante ello, la maestra se acerca a la alumna y se la descubre.

M- A ver...Germán (018), tú que ya lo leíste, pasa al pizarrón a escribirme un enunciado, lo más alto que alcances, donde puedas decirme cómo empieza el cuento.

El alumno 018 pasa al pizarrón, alza su mano derecha lo más alto que puede y empieza a escribir, la maestra pregunta:

M- ¿Eso es lo más alto que puedes, Germán?
Aos- ¡Uuuuuuuuuuu!

La maestra ríe ante la burla que hacen los compañeros a Germán, luego dice:

M- Bueno...

El alumno escribe: “Los papas de Wendy no le creían que piter pan no existía”. Su escritura es criticada por el resto de los compañeros.

Aos- ¿Papas o papás?

Aos- ¡Lléva acento?

012- Maestra, Piter se escribe Peter, /e/...

M- A ver...pásale a corregirle.

El alumno 012 pasa al pizarrón a corregir la ortografía del enunciado escrito por 018, mientras tanto la maestra señala al grupo.

M- Se dice Piter pero se escribe Peter, ¿verdad?, Peter Pan, o sea Piter Pan, ¿qué no habrá otros problemas con la escritura de Peter Pan? A ver, fíjense bien, ¿no?, ¿no encuentran?

A18- La /p/ es con mayúscula porque es nombre propio.

M- ¡Correcto! pásale a corregir.

La alumna A18 pasa al pizarrón a corregir las palabras. La maestra continúa exhortando a los alumnos a que pasen al pizarrón a escribir las producciones escritas logradas, corrigiendo los errores que cometen los alumnos en su escritura.

3.4.2.1. Análisis del segundo estudio de caso

En el registro de clase anterior se manifiesta cómo la lectura de textos diferentes a los del libro escolar, tales como cuentos y otros similares, representan tanto para el maestro (porque así lo hace saber explícitamente) como para el alumno, un elemento de estímulo, una especie de premio; en este caso específico, se realiza la Práctica Lectora sobre la base de un cuento clásico como Peter Pan, para darle la bienvenida a los alumnos que desde ese día forman parte del grupo que atenderá la maestra señalada.

Sin embargo, a pesar de que en este caso se manifiesta la presencia en el salón de clases de un libro diferente a los de texto gratuito, la magia de esta situación rompe su encanto, cuando al concluir la lectura del cuento, la maestra “escolariza” el empleo del texto en cuestión, al ordenar una serie de ejercicios de redacción relacionados con el contenido de la lectura efectuada, situación que no parece gustar a los alumnos, pues con gesto de desagrado manifiestan su desacuerdo ante la solicitud que les es planteada.

Al efectuarse la lectura del cuento, se emplea el tipo de lectura en “voz alta” o de auditorio, convirtiéndose en protagonista de tal acción la maestra, quien con una voz fuerte, clara y pausada, pretende poner el ejemplo de la manera como debe realizarse una “buena lectura” de auditorio, ejemplo que por lo visto no es practicado por la mayoría de los alumnos, cuando, a petición de la maestra, leen ante el grupo los resultados de sus producciones escritas, pues al hacerlo, el volumen de la voz es (en la mayoría de los casos) apenas audible, situación que es reprobada explícitamente por la maestra.

Al finalizar la lectura en voz alta por parte de la maestra y en el transcurso de tal acción, ésta se encarga de lanzar preguntas a los alumnos acerca de personajes, acciones y lugares referentes al contenido del texto, permitiendo participar sólo a unos cuantos alumnos, pese a que son bastantes los que indican con su mano el deseo de expresarse, propiciando con esta actitud que la participación de los alumnos se monopolice, siendo sólo unos cuantos (dos o tres) los que encuentran un espacio para externar sus opiniones ante el resto de sus compañeros; en variadas ocasiones se observa cómo la maestra, inclusive, se dirige directamente a alguno de los alumnos que más participan, para que contesten sus interrogantes, dando pistas además, para que complementen sus respuestas o las corrijan, cuando éstas no son afortunadas.

Al solicitar a los niños que redacten en su cuaderno algunos enunciados sobre lo que entendieron del cuento, para leerlo posteriormente en el grupo, éstos manifiestan su desagrado proponiendo otras maneras de realizar el ejercicio, en las que sobresale el dibujo. Ante esta situación la maestra manifiesta su desacuerdo proponiendo la escritura de enunciados acerca de lo leído, manifestando así una concepción un tanto cerrada acerca de la lectura, pues implícitamente considera que ésta debe realizarse únicamente sobre palabras, frases o enunciados, dejando de lado la idea de que a través de una expresión gráfica como el dibujo, el sujeto puede dar a conocer sus ideas, su pensamiento y posteriormente darle lectura ante el grupo.

Resulta relevante el hecho de que los alumnos, al opinar sobre alguna situación o manifestar sus ideas acerca de alguna propuesta de trabajo expresada por su maestra o compañeros, no presentan el mismo tipo de respuesta, confirmando el supuesto de que los sujetos, aún cuando tengan la misma edad cronológica y compartan una misma situación, son por naturaleza heterogéneos.

Sin embargo, lo anterior parece no resultar una verdad suficientemente válida para el desarrollo cotidiano del trabajo escolar; pues el maestro se empeña en que los alumnos (todos y al mismo tiempo) realicen la misma actividad, coartando así la individualidad que como sujetos sociales poseen.

Es indudable que la participación de los alumnos es controlada continuamente por la maestra, sin embargo, lo anterior no representa un obstáculo muy fuerte para que los alumnos comenten entre sí, con sus compañeros de al lado, sus ideas y opiniones en torno a lo leído o a las interrogantes de la maestra, poniendo a prueba en ese momento sus hipótesis (muchas de las ocasiones erróneas) o la socialización de sus experiencias en torno al tema que se trata en el grupo.

Es muy probable que uno de los principales obstáculos a los que se enfrenta el educando para su participación ante el grupo, lo sea, aparte de tener que recibir autorización de la maestra para externar sus ideas frente a los demás, el hecho de que el trabajo socializado por cada alumno es blanco de una serie de críticas realizadas con actitudes de burla ante los errores que se cometen en la expresión oral o escrita, situación que logra coartar, en la generalidad del alumnado, el deseo de compartir su pensamiento ante los demás.

Es importante señalar que la Práctica Lectora es privilegio -por lo menos gran parte del tiempo- de la maestra. Las reflexiones también -por lo menos hasta aquí-. En los comentarios acerca del texto, el docente hace ver al grupo -implícitamente- que cierto contenido es importante.

Las formas de los cuestionamientos -aún dentro del contexto lingüístico- con los que se pretende dinamizar el desarrollo de la Práctica Lectora evidencian aislamientos y sinsentidos, pues los alumnos requieren entrar en todo un proceso de adivinación y de seguir pistas en exceso difíciles.

Es destacable el hecho de que en el transcurrir de la *Interacción Comunicativa*, el docente emplea pistas a seguir y que adoptan diversas formas: frases suspendidas y que denotan una sola terminación, la forma en que son planteadas las preguntas, señalamientos específicos sobre determinado contenido, etc. Aquí, podemos señalar que en este caso también se abusa de la verbalización a través de un lenguaje que muchas de las veces resulta ajeno para los alumnos; esto se observa cuando los alumnos se ven extrañados ante el tipo, el contenido, la terminología y la estructura de las preguntas que les son planteadas. También se hace patente la falta de enlace entre los contenidos escolares y la realidad cotidiana del niño.

Es preciso apuntar aquí que un obstáculo determinante para una eficaz Interacción Comunicativa lo constituye la recurrencia a ciertos alumnos que responden a las expectativas docentes; decimos que resulta un obstáculo, porque la Interacción sufre un reduccionismo de tal modo que el resto de los integrantes del grupo quedan fuera y sin posibilidades reales de interactuar y de participar sus reflexiones hacia los demás.

Finalmente, se detecta que las revisiones colectivas acerca de los enunciados se concretan más a que éstos correspondan a lo que el texto original trata en su trama, a que se encuentren ortográficamente bien escritos y sin reflexión acerca del contenido.

3.4.3. Aprendamos entre nosotros, letras más o letras menos: una clase en primer grado (Tercer estudio de caso)

El maestro entrega unos cuadernos de trabajo a los alumnos, después da instrucciones sobre la actividad que realizará en ese momento.

M- Miren, fíjense bien lo que vamos a escribir ahí (en el cuaderno), el nombre de diez animales que tengan cuatro patas...

A10- ¿Diez nombres?

M- ¡Sí!, de animales que tengan cuatro patas.

O2- ¡El elefante!

M- No los digan, solamente escríbanlos...

Los alumnos guardan silencio, O2 silba, A5 dice en voz baja:

A5- Pues todos los animales tienen cuatro patas...

O2- ¡A que no!, porque los ciempiés tienen más...

A5- Pero el gato sí las tiene...

O2- Pero el oso se para, nadamás tiene dos patas, las otras son entonces manos...

A5- ¡Ay!, yo tengo un perrito chiquito, peludo, allá en la casa...

La mayoría de los niños trabajan en silencio, sólo se escucha el leve murmullo que emiten las voces al deletrear las palabras que escriben. El maestro supervisa el trabajo de los alumnos pasando por entre las filas. A5 y O2 continúan conversando en voz baja mientras escriben la lista de palabras solicitada, en sus cuadernos de trabajo.

O2- Nosotros tenemos bastantes ovejas.

A5- ¿Abejas?

O2- O-v-e-j-a-s, las abejas son moscos y las ovejas son borreguitos, y nosotros tenemos muchos.

(...)

El maestro observa el trabajo del alumno O1 y le pregunta con voz fuerte:

M- ¿A poco nadamás el león y la vaca tienen cuatro patas?

A5- ¡La araña!, la araña también...

O2- ¡Ah...sí! ¡la araña patona!...

O1- No, nombre, cómo va a ser la araña...(risas).

A5- Ay, ayer estaba yo lavando mi bicicleta, me salió una araña muy pequeña, maestro, ¡fíjese!, ¡una arañita muy chiquita!...

O1- Los elefantes no son chiquitos, son bien grandotes.

Este documento sintetiza algunos de los componentes del registro de clase efectuado en la escuela primaria que constituye al tercer estudio de caso; para ampliar la información sobre el mismo, se recomienda recurrir al apéndice C, donde se localiza el registro de clase en su versión original. Las siglas y letras que en este documento se presentan al inicio de cada interacción cumplen con el propósito de simplificar la información remitida, con el significado siguiente: M= maestro, A=alumna, O=alumno, AOS=alumnos; el número que aparece en la parte inferior derecha de A u O dan a conocer la colocación física del alumno en el salón de clase. Para saber más al respecto, resulta conveniente consultar el apéndice B, p.102. De igual forma el símbolo (...) que se localiza repetidamente en el documento, indica la omisión de algunas de las partes que integran el registro de clase original, razón por la que se recomienda acudir a los anexos señalados a fin de ampliar la información.

El maestro se acerca a los alumnos 01, 02 y A5 y les pide que guarden silencio:

M- A ver..., a ver..., van a guardar silencio. Escriban sus palabras en su cuaderno...

A5- ¡Ay, maestro...!

M- ¿Ya terminaron?

Aos- ¡Ya maestro!

M- ¿Ya Mariana(A5)?

A5- Me faltan cuatro..., ¿la rata, maestro?

M- Anótala, ahorita las vas a leer.

(...)

M- Bien, ¿quién quiere leer su lista de palabras de animales de cuatro patas?, ¿quién quiere leerlas? Léelas tú Miriam (A11). A ver, vamos a ver si todos los animales que escribió Miriam tienen cuatro patas...¿A ver?...

A11- "Gato, ratón, jirafa..."

M- A ver... vayan pensando los demás...

A11- "Toro, vaca..."

A5- ¡Ay, sí!, es lo mismo toro y vaca...

A11- "Burro, caballo, conejo..."

M- ¡Muy bien! ¿quién más lee su lista de animales? A ver, Silvia (A10)...

A10- "Caballo, león, perro, gato, elefante, marrano, hipopótamo, vaca".

M- Muy bien, ¿quién más lee su lista?

A5- ¡Yo, maestro!

M- A ver, Mariana, léela.

A5- "León, elefante, hipopótamo, marrano, gato, jirafa, vaca, perro, burro, conejo".

M- Bien...¿quién más lee?

(...)

M- ¡Bien!, ¿sí se acuerdan que antes clasificábamos nosotros las palabras en palabras cortas y largas?

Aos- ¡Nooo!

Aos- ¡Sííí!

M- ¿Sí?, ¿quién escribió en su cuaderno el nombre de un animal de cuatro patas que sea una palabra larga?

08- ¡Yo! (lee) "oso..."

M- ¿Oso es una palabra larga o una palabra corta?

Aos- ¡Corta!

M- A ver...Antonio Carlos escribió cocodrilo ¿es una palabra larga o corta?

Aos- ¡Laaarga!

M- Palabra larga. Bien, vamos a escribir la palabra en el pizarrón.

El maestro escribe la palabra "cocodrilo" en el pizarrón, a medida que la escribe, los alumnos la deletrean. El maestro escribe la palabra en un espacio cuadrículado, dejando un cuadro vacío, entre letra y letra.

M- Ahora fíjense lo que vamos a hacer. Van a escribir ahí en la hoja de su cuaderno esa palabra larga.

A5- ¿Vamos a hacer palabras, maestro?

M- Después de escribir esa palabra larga, van a buscar las palabras que se encuentran escondidas.

A5- ¿Vamos a sacarlas, maestro?

M- Todas las palabras que puedan sacar de ahí...

A5- (Interrumpe) ¡oiga maestro!, yo digo que esa palabra ("cocodrilo") es corta...

M- A ver (se dirige a los alumnos), Mariana dice que ("cocodrilo") es una palabra corta, que -es-cor-ta...

Aos- ¡Nooo!

A5- Sí, yo digo que es corta...

08- Tiene varias letras...

A5- Sí, pero juntadas todas, todas, se hace cortita, lo que pasa es que el maestro (en el pizarrón) brincó cuadritos, si las juntamos se hace una palabra corta.

M- Mariana dice que si junto las letras se hace una palabra corta, ¿sí?

A5- sí, es que usted la hizo muy despegada, la/o/, la/d/, la/i y la/o/ están un poco despegadas...

M- A ver, vamos a ver lo que dice Mariana, ¡díganme una palabra corta!

AOS- Hilo...hilo...maestro.

El maestro hace caso omiso de la propuesta de los alumnos y escribe la palabra "coco" en el pizarrón, dejando espacio (un cuadrito) entre letra y letra, luego pregunta:

M- Aunque yo deje espacio entre letra y letra, ¿será una palabra larga, Mariana?

Aos- ¡Nooo!

M- ¿Cómo sabemos cuándo es una palabra corta y una palabra larga?

A11- Por las letras...

M- Entonces "cocodrilo" ¿es una palabra corta o una palabra larga, Mariana?

A5- Pues... larga... ¡A qué no!, porque a mí aquí (en el cuaderno) se me hace la palabra corta...

06- A mí también. pero es laaarga (con tono de impaciencia).

Los alumnos continúan buscando en su escrito palabras cortas, extraídas de la palabra "cocodrilo"; mientras trabajan lo hacen en silencio. El maestro camina por entre las filas, supervisando el trabajo de los alumnos.

A5- ¡Lodo!, maestro, ¡lodo!

M- ¿Están buscando las palabras?

A5- Nadamás hay: una, dos, tres, ¡y nadamás hay tres palabras!

M- Vamos a ver las palabras que encontraron...

A5- ¿Me deja leerlas, maestro?

M- ¡Andale!, puedes leerlas...

A5- "Ilo, coco, lodo, color"

M- A ver (se dirige al grupo), Mariana dice que encontró, ¿qué palabras, Mariana?

A5- "Ilo, coco, lodo, color"

M- A ver, vamos a ver, ¿cuál es la primer palabra, Mariana?

A5- "Ilo"

02- ¡A qué no!, la primera es "coco"

M- A ver... ¿pero nadie ha observado en los carretes de hilo que compran las...la...su mamá, cómo se escribe la palabra "hilo"

Aos- I-l-o.

M- ¿Nadie ha observado?

A5- No, yo no, maestro...

M- Bueno, ¿nunca han leído ustedes esa palabra en los tubos de hilo?

A5- ¡Nooo! ¿Es con la otra /i/, con la /i/ griega?

M- A ver Nancy (A8), tú dices que ya leíste esa palabra, ¿te acuerdas cómo se escribe?

Al no contestar la alumna A8 la interrogante del maestro, éste dice ante el grupo:

M- Bueno, fíjense bien, dile (se dirige a la alumna A5) a la maestra Raquel que si nos presta un diccionario...

(...)

M- Fíjense bien, cuando nosotros tenemos dudas de cómo se escribe una palabra, la buscamos en el diccionario para saber cómo se escribe correctamente esa palabra. Ahorita vamos a pedirle un diccionario a la maestra Raquel para buscar la palabra "hilo" en el diccionario.

(...)

Después de buscar la palabra "hilo" en el diccionario, el maestro señala al grupo:

M- A ver, así como escribió Mariana "ilo", no viene en el diccionario, eso quiere decir que está bien escrita o que está mal escrita?

Aos- ¡Mal!

M- Que está mal escrita... ¿cómo creen ustedes que venga esa palabra?, ¿cómo creen que se escriba?

A5- Con esa /i/ misma...

M- Con esa /i/ misma, ¿no llevará "ache" al principio?

Aos- ¡Sííí...!

M- ¿Sí lleva?

Aos- ¡Sííí!

M- Vamos a ver si lleva "ache" esa palabra...

A5- ¡Sí lleva, sí lleva!..., ¿verdad que sí maestro?

El maestro simplifica a los alumnos la búsqueda en el diccionario de la palabra "hilo": da al alumno 07 el diccionario en la hoja donde está la palabra "hilo", luego le indica:

M- A ver, ¡búscala Poncho!...

A5- ¡Yo la busco, yo la busco, maestro...!

M- ¡Busca la palabra Poncho!... ¿no la encuentras?, ¿cómo se escribe la palabra, Poncho?

A5- Una /h/, una /i/, una /l/, una /o/.

M- ¿Lleva "ache" al principio esa palabra, Poncho?

A5- ¡Sííí...!

07- ¡Sííí...!

M- Bien, entonces de la palabra "cocodrilo" ¿podemos sacar la palabra "hilo"?

Aos- ¡Noo!

M- ¿Por qué?

Aos- No lleva "ache"...

M- No hay "ache" ahí. Bien, vamos a buscar otra...

A11- Maestro..., ¿loco?

M- "Loco", dice Silvia, ¿sí estarán ahí todas las letras?, ¿sí se puede sacar de "cocodrilo" la palabra "loco"?

Aos- ¡Sííí...!

M- ¿Qué otra palabra?

A5- "Río", maestro...

07- "Lodo",

A5- "Río", maestro /rr/, /í/, /o/...

Aos- ¡Río, maestro!

(...)

M- Bien, ¿qué otras palabras?, fíjense bien, ¿qué otras palabras podemos sacar de ahí?, ¿otras palabras?

Aos- ¡"coco"!

M- "Coco", ¿qué más?

A5- "Hilo", maestro...

08- ¡"Rico"!

M- ¿"Rico"?, ¿qué más?

Aos- ¡"Coco"!

Aos- ¡Ya...!

M- Bien, ahora fíjense bien lo que van a hacer ustedes...

(...)

M- Bien, fíjense bien lo que van a hacer, de las palabras que sacaron de esa palabra larga van a inventar un enunciado...

Aos- Maestro..., ¿en la misma hoja?

M- En la misma hoja si tienen espacio, si no, en otra hoja.

Los alumnos se disponen a realizar las órdenes del maestro. 09 bosteza con su lápiz como si fuera un avión en pleno vuelo.

A5- ¿Cuántos enunciados vamos a hacer, maestro?

M- De las palabras que escribiste...

El grupo trabaja en la elaboración de los enunciados. Algunos alumnos preguntan al maestro sobre la escritura correcta de algunas palabras, otros alumnos (siete) no realizan el trabajo encomendado, andan parados en el salón y se acercan al alumno 04 que está en su asiento jugando con su lápiz. La alumna A5 se acerca al maestro y le dice en voz baja:

A5- ¡Maestro...maestro!, ¡Nicolás está dormido!

Hay mucho ruido en el aula: una tercera parte del grupo elabora enunciados, mientras que la fracción restante platica, juega o realiza otras actividades diferentes a las encomendadas.

3.4.3.1. Análisis del tercer estudio de caso

En el registro de clase anterior, la práctica lectora que se efectúa gira en torno a las producciones infantiles sobre el contenido escolar propuesto por el maestro de grupo, que consiste en la escritura de palabras de nombres de animales que tengan cuatro patas para, posteriormente, diferenciar estas palabras entre sí, de acuerdo al número de letras que contenga cada una de ellas, y poder clasificar en cortas y largas.

Los alumnos recurren a sus conocimientos al respecto y logran producir una serie de palabras que, al ser escritas en sus cuadernos, son deletreadas en voz baja, después son leídas ante el grupo en voz alta socializando de esta forma sus producciones y buscando la validación ante el trabajo desarrollado.

El maestro, por su parte, se encarga de imponer a los alumnos la tarea a realizar, supervisando en todo momento que los escolares cumplan con las órdenes dictadas. El pizarrón resulta un medio para socializar ante el grupo las producciones que, a juicio del maestro, merecen ser expuestas, ignorando o reprobando explícitamente aquéllas que no cumplen con los requerimientos que él mismo ha establecido.

Aún cuando presentan dificultades para llevar a cabo “al pie de la letra” las instrucciones del maestro, los alumnos pretenden (y consiguen la mayoría de las ocasiones) cumplir con las expectativas del docente, siguiendo las pistas que éste les ofrece, o repitiendo una y otra vez las órdenes e ideas que les expresa.

Mientras los alumnos trabajan en su cuaderno, tratando de dar cumplimiento a las instrucciones giradas por el maestro, aprovechan para, espontáneamente, intercambiar ideas, dudas, inquietudes y experiencias sobre lo que en ese momento representa el objeto de conocimiento a construir; sin embargo, esta actitud de socialización no encuentra mucho éxito en el maestro, quien coarta estas acciones imponiendo el trabajo individual de los alumnos y aprovechando, en muy contadas ocasiones, las experiencias o dudas del alumnado para abordar ante el grupo el tema a desarrollarse en ese momento, como en el caso de la alumna A5, que no está de acuerdo en que la palabra “cocodrilo” sea una palabra larga, pues desde su perspectiva, la distribución espacial que se realice de cada una de las letras tiene mucho que ver con el hecho de que se le califique como palabra “corta” o “larga”. En este caso particular, se observa cómo el maestro en un primer momento pretende convencer a la niña, a través de ejemplificaciones en el pizarrón, acerca de su error, y al no conseguirlo, se asegura de que el grupo, la mayoría, y sin explicación, exprese el error de la alumna, imponiéndole la respuesta.

De una manera implícita y explícita se introduce en el grupo, por parte del maestro, la idea de que existen libros que contienen la verdad sobre la escritura de las palabras, y este libro viene a ser precisamente el diccionario; sin embargo, a pesar de que el maestro presenta a los alumnos el concepto sobre las ventajas que proporciona su uso, no les enseña propiamente a desarrollar el conocimiento acerca de su adecuado manejo,

empleándolo más bien para encontrar una especie de aliado, una autoridad más que respalde su idea acerca del error cometido por los escolares en relación a la escritura de algunas palabras como en el caso de "ilo".

En la lectura descontextualizada del anterior registro de clase, tal pareciera que el grupo de alumnos fuera sólo de ocho o diez niños, pues las participaciones están centradas sólo en unos cuantos, pese a que el grupo es de veinticuatro elementos; lo que más bien ocurre es que se trata de un grupo sumamente heterogéneo, con diferentes niveles de conceptualización y desarrollo del sistema de lecto-escritura (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético convencional). Al momento de trabajar individualmente, todos los alumnos, aunque de diferente manera (de acuerdo a sus posibilidades y con diferentes resultados), logran producir algo que les resulta significativo en relación al tema o contenido curricular que se aborda; sin embargo, es evidente que el maestro avanza en el desarrollo de la currícula, al ritmo que marcan los más aventajados del grupo, ignorando, con sus actitudes centralistas o monopolizantes, las producciones de los alumnos que se encuentran en niveles más atrasados en relación a su conocimiento sobre el sistema alfabético convencional; producciones que no por ello dejan de existir y que por este hecho son dignas de ser respetadas, consideradas y socializadas ante el resto del grupo.

Posiblemente, a esta última situación descrita se deba que muchos de los alumnos no atiendan con entusiasmo las peticiones del maestro al grupo, dedicándose más bien a caminar, correr, jugar o realizar otras acciones diferentes a las encomendadas, o en su extremo, a terminar por dormirse en el aula, pues a final de cuentas ¿para qué participar en una actividad donde se les hace saber y sentir que son incompetentes?

Concluyendo, se puede señalar que la recurrencia a la ritualización es común tanto para controlar el desempeño grupal como para reforzar los contenidos abordados; generando además patrones de dependencia de los alumnos hacia los elementos del ritual, lo que determina los niveles de actuación en las vertientes del qué, del cómo y del quiénes actúan en el trabajo escolar.

También hace acto de presencia la discusión entre iguales -en ocasiones con permisividad docente-, lo que abre la posibilidad de socializar las reflexiones y los puntos de vista individuales; lo que -consideramos- es muchas veces más enriquecedor que la interacción con el docente -entre desiguales-. Al acercarnos a estas formas que adopta la interacción comunicativa, nos damos cuenta que entre iguales -como señalamos en antecedentes de investigación- el nivel y el contenido de la interacción tiene una riqueza válida como recurso de enseñanza-aprendizaje. Aún más, en esa interacción el lugar docente es tomado -por la fuerza y de modo natural- por alumnos que desean compartir con los iguales las reflexiones propias. Es en este momento -que consideramos sin igual en el trabajo escolar y que tal vez tenga relación con lo que Ilich quiso decir- cuando los alumnos hacen a un lado los contenidos sobre una realidad ajena y recuperan sus propias vivencias; ¿Y el maestro?, ensimismado o alienado en su persecución febril de los contenidos oficiales -que reconocemos como demandados también hacia el maestro-; en tanto los actores fundamentales del aprendizaje discuten ese objeto de conocimiento en relación directa con sus experiencias, ejerciendo un pleno reconocimiento de su mundo. ¿De qué sirve la escuela, si no apoya la transformación de la realidad?

3.4.4. Algunas constantes presentes en la Práctica Lectora de los grupos estudiados

3.4.4.1. De los recursos empleados

En los casos analizados se detectó que, en cuanto a los recursos empleados con más frecuencia para la práctica lectora de los alumnos, sobresale el libro de texto gratuito, el cuaderno de notas, el pizarrón y, sólo en casos aislados, el diccionario, o el libro ilustrado de cuentos infantiles.

El libro de texto representa el material de lectura por excelencia, empleado en la cotidianidad del trabajo áulico a tal grado, que representa la base para dar continuidad a las actividades que marca el programa escolar en cualquiera de las áreas de conocimiento que se contemplan. En el salón de clase, este material de lectura es utilizado para leer fragmentos, textos completos de obras literarias o redacciones sobre temas de carácter científico, para revisar algunos conceptos referentes a contenidos programáticos, o para conocer las instrucciones marcadas para la ejecución de ejercicios que cumplen con el propósito de reafirmar el conocimiento abordado.

Además, el libro de texto es empleado por los alumnos para la elaboración de las tareas escolares que, por regla general, encomienda diariamente el maestro de grupo, razón por la que se convierte en un material móvil que debe tenerse en el aula para el abordaje de temáticas nuevas, y llevarse a casa para la ejecución de dichas tareas.

Por su parte, el cuaderno de notas representa un material indispensable para el trabajo diario pues, en él, los educandos deben evidenciar su productividad en torno al objeto de conocimiento que se revisa en clase: lo mismo se aprovecha para la elaboración de ejercicios en el aula, que para la resolución de tareas escolares; lo importante de este material es que funge como un portador de producciones individuales al que el alumno puede recurrir, a través de la lectura en silencio o de auditorio, para revisar o dar a conocer a los demás sus logros acerca de alguna temática desarrollada.

En cuanto al uso del pizarrón, en la totalidad de los casos investigados las aulas cuentan solamente con uno de estos medios didácticos, colocándose en un lugar visible para el alumnado: el frente del salón. Este auxiliar didáctico constituye una de las herramientas mayormente empleadas por el maestro de grupo para exponer ideas y ejemplificar contenidos programáticos; de igual forma, es utilizado para socializar ante el grupo el trabajo de los alumnos elegidos por él para que "pasen al pizarrón", acción que se convierte en privilegio de unos cuantos: los que logran emplear ante el grupo este valioso auxiliar didáctico que se convierte cotidianamente en un portador de textos producidos tanto por el maestro como por los alumnos, en una posibilidad casi ineludible de practicar la lectura diariamente.

Otros materiales de lectura menos empleados pero presentes ocasionalmente en el aula, son el diccionario y los libros de cuentos ilustrados. En relación al primero de ellos, representa una fuente de consulta que auxilia en el conocimiento de palabras nuevas o en la revisión ortográfica de vocablos mal empleados por el alumnado. Aquí los escolares, a petición del maestro, encuentran la posibilidad de corregir la escritura de palabras, o de conocer las acepciones de palabras utilizadas con irregular frecuencia en el lenguaje oral o escrito que cotidianamente usan. Los cuentos infantiles, por su parte, son empleados como un material gratificante, como un estímulo que el docente utiliza para premiar alguna acción de los alumnos, o crear ambientes agradables que permitan promover el deseo por revisar contenidos programáticos. Generalmente, la lectura de los cuentos infantiles es realizada en "voz alta" por parte del maestro, pues sólo se cuenta con uno de ellos en el salón de clase.

Sin embargo, pese a que el objetivo inicial del docente parece consistir en gratificar a los alumnos con la audición de la lectura de este tipo de material, tal propósito se rompe al escolarizar su empleo, siguiendo a la lectura de este material una serie de cuestionamientos y ejercicios que poco o nada tienen que ver -en la mayoría de las ocasiones- con los intereses espontáneos de los niños, quienes se ven sometidos a una serie de trabajos obligatorios después de la lectura del cuento, idénticos a los que realizan en el libro de texto gratuito.

3.4.4.2. Actividades ritualizadas

Los tipos de lectura que generalmente se realizan en el salón de clase son: en "silencio", o en "voz alta", individual o grupalmente.

En el caso de la lectura en "voz alta" se observa que el maestro es quien la inicia, modelizando con su actuación la manera como se debe hacer una buena lectura de auditorio: con claridad, volumen de voz fuerte, entonación y fluidez. Cuando corresponde a algún alumno realizar este tipo de lectura, el profesor se encarga de corregirlo ante el grupo, interrumpiendo para ello la lectura.

Además de que se realiza de manera individual, tanto por el docente como por el alumno, la lectura en "voz alta" también es efectuada coralmente por el grupo de niños, sobre todo cuando se leen del libro, cuaderno o pizarrón, las respuestas que solicita el maestro con sus *cuestionamientos*.

Como se ha señalado con anterioridad, la *práctica lectora* que se realiza tiene como propósito fundamental seguir instrucciones, conocer conceptos o presentar las producciones individuales o de equipo que se obtienen en el seguimiento de las órdenes que gira el maestro al respecto; con ello, se puede afirmar que la lectura que se efectúa sirve como un medio y como instrumento de trabajo para el desarrollo de las actividades inherentes al abordaje de los objetivos programáticos.

Una constante observable en la práctica lectora dentro del trabajo áulico, sobre todo cuando se leen textos literarios o científicos, consiste en que después de esta acción continúa inevitablemente la ejecución de ejercicios orales o escritos que tienen que ver con el contenido del texto: resúmenes, contestación a interrogantes tendientes a dar cuenta cabal del contenido, como: ¿quiénes son los personajes principales?, ¿quiénes desarrollan tal o cual acción?, ¿dónde se desarrolla la acción?, etc.

Con lo anterior, se puede decir que el ritual utilizado con estas acciones es la siguiente: lectura - ejercicio - lectura, pues al final de la realización del ejercicio el alumno debe socializar sus producciones ante los demás, como una evidencia de que cumple con las solicitudes del docente.

Otra actividad típica en torno a la lectura que se relaciona directamente con la socialización de las producciones, consiste en que el alumno, previa autorización del docente, pasa al pizarrón a escribir sus construcciones lingüísticas, para ser revisadas por el resto del grupo, recibiendo correcciones de orden sintáctico y ortográfico, situación que es aprovechada por el maestro para "enseñar" cómo se deben escribir correctamente las palabras, y construir de manera acertada los enunciados o expresiones lingüísticas.

Otra de las constantes encontradas, consiste en que las actividades son las mismas, al menos en solicitud, para todos los alumnos; es decir, el maestro organiza el trabajo de tal manera que pide a todos que hagan el mismo tipo de actividad en el mismo tiempo, como si el grupo de alumnos fuera homogéneo tanto en sus posibilidades inmediatas como en sus

gustos e intereses, cuando en la realidad las cosas son distintas, pues los alumnos, a pesar de que comparten su asistencia a un mismo grado escolar, presentan diferencias marcadas entre sí, que tienen mucho de relación con las experiencias personales que les proporciona el medio sociocultural donde se han desenvuelto. Así se reafirma la idea de que no hay receptores unívocos, pues cada individuo y cultura, incorporan y responden de distinta manera a mensajes y propuestas exógenas.

3.4.4.3. Formas de la interacción comunicativa

En el trabajo áulico cotidiano, los alumnos y el maestro tienen un lugar físico definido dentro de la misma: los alumnos, cada cual en su banco, se ubican siempre frente al maestro ordenados en filas, mientras que el maestro se encuentra colocado frente al grupo en el escritorio que se localiza en uno de los extremos del salón, al lado de un gran pizarrón que funge como herramienta indispensable de trabajo para el desarrollo de las actividades áulicas. El maestro, al cambiar su ubicación del frente del salón al lugar de los alumnos, lo hace para la supervisión del trabajo que les solicita a sus discípulos.

Cuando el docente organiza las actividades cotidianas del grupo escolar que atiende, lo hace asumiendo una actitud de aparente libertad en cuanto al trabajo que deben efectuar los alumnos: *pueden hacerlo con lápiz o con pluma, individualmente o en equipos*; sin embargo, si se examinan a fondo las interacciones que existen en la práctica escolar, encontramos que esa libertad no existe como tal, si se toma en cuenta que es el maestro el que ordena las actividades que se deben realizar, y que, cuando se abre a las propuestas que expresan los alumnos, se encarga de rechazar la mayoría de éstas y de aceptar aquéllas que se acomodan más a sus requerimientos.

Por otra parte, en cuanto a la participación de los alumnos frente al resto del grupo, ya sea para externar sus opiniones o efectuar su propia práctica lectora, deben someterse a la autorización por parte del docente, señalando, a través del levantamiento de una de sus manos, el deseo de participar, deseo que en la mayoría de las ocasiones no encuentra eco, pues sólo son unos cuantos los que a solicitud del docente pueden hacerlo, monopolizándose así la participación de una mínima parte del grupo.

Las muestras de dependencia de los alumnos hacia el maestro se evidencian en repetidas ocasiones: el profesor se encarga de indicar turnos, cómo y cuándo se deben realizar las labores, proporcionando innumerables pistas para que los escolares cumplan de alguna manera con sus expectativas. La clase se convierte así en una especie de juego en la que el alumno aprende a adivinar las respuestas que el maestro espera de él para el desarrollo "normal" del trabajo escolar.

En cuanto a los errores cometidos por los alumnos en la expresión oral o escrita sobre el contenido abordado, se detecta que éstos no son considerados por parte del maestro y del alumnado en general -al menos claramente-, como errores constructivos, como etapas necesarias dentro del proceso cognitivo del sujeto, ya que éstos son aprovechados para remarcar las faltas, y sin lograr que el alumno los analice, se le corrige inmediatamente, dándole a conocer sin mayores explicaciones la respuesta correcta ante lo suscitado, convirtiéndose la clase en un evento poco enriquecedor para el desarrollo del conocimiento.

Conclusiones

El currículum de la educación que se imparte en México se ha complejizado al paso de los años, sin embargo, resulta indudable que la lectura ha permanecido como un contenido fundamental de aprendizaje. La preocupación se ha centrado en hacer posible que los alumnos aprendan a leer y escribir en un corto plazo, condición que resulta -dicen- indispensable para que puedan promoverse a los grados escolares que conforman la educación primaria.

Como resultado de esta preocupación por enseñar al niño a leer y escribir, existe una proliferación de actividades de *enseñanza* que contribuyen -en su mayoría- a que el sujeto aprenda de manera mecánica la representación y la correspondencia fonética del alfabeto de su lengua materna. Esta lógica de pensamiento que considera a la lectura como un acto de decodificación, ha permanecido vigente bajo una concepción memorística del aprendizaje, que conlleva una serie de implicaciones que van desde el reconocimiento de la escuela como el único espacio donde se aprende a leer, considerándose al maestro como poseedor del saber, como el único capaz de enseñar el objeto de conocimiento, hasta la proporción de una respuesta de carácter metodológico al problema de quienes "no aprenden a leer" en el tiempo establecido institucionalmente, canalizándose a escuelas de "educación especial" en donde implícitamente se le da a conocer al alumno su "anormalidad", su incompetencia para aprender a leer en un tiempo específico al igual que el resto del alumnado, situación que en muchos de los casos trae como consecuencia la deserción escolar y la reafirmación del estigma de "incompetente".

La búsqueda del mejor método para enseñar a leer y escribir se ha convertido por mucho tiempo en el objetivo y el centro de innumerables investigaciones de especialistas en educación, dicha búsqueda ha dado como resultado que un método desplace a otro al no obtenerse como aquél los resultados "esperados" en la enseñanza de los rudimientos de la lecto-escritura. Sin embargo, el problema de la formación de lectores no concluye con la dotación de herramientas básicas para que el alumno aprenda a decodificar el alfabeto, pues éste, en su larga trayectoria por los espacios escolares y extraescolares, manifiesta verdaderos problemas cuando trata de leer un texto y dar cuenta de lo leído, pareciera que su práctica lectora se reduzca al ejercicio de una lectura de decodificación y que la inserción personal al contenido del texto se le dificultara, presentando graves problemas para retener las ideas plasmadas en el escrito, para comprender la temática abordada y -aún más- para dar su opinión acerca de lo leído.

Es indudable que la situación anterior constituye un serio problema para la escuela, sobre todo si se toma en cuenta que la lectura es considerada por la misma currícula como herramienta vital para el abordaje de los contenidos que revisan en las diversas áreas que estructuran el programa escolar. De antemano se sabe que la educación formal que se imparte a través de la escuela, está saturada de una infinidad de actividades que conllevan necesariamente el empleo de la lectura como herramienta de trabajo cotidiano, y que de la manera como se desempeñe el alumno en esta actividad cognitiva dependerá el éxito que obtenga en la asimilación de los conocimientos que se abordan. Sin embargo, se reducirá el estudio del problema acerca de la formación de lectores si solamente se le ubica en un contexto áulico, pues se sostiene la idea de que el alumno aprende no sólo de lo que le provee la escuela a través del docente, sino también, y en gran medida, de lo que le ofrece el medio sociocultural en donde se desenvuelve: la familia, los amigos, el entorno comercial, los medios masivos de comunicación y la iglesia, por citar sólo algunos.

Aunque a leer se aprende leyendo, esta práctica remite forzosamente a un referente sociocultural con lo que el sujeto se identifica, porque comparte su mundo de significaciones que cobran cuerpo en la cultura que lo constituye como sujeto social. Por tanto, es fundamental que la práctica lectora sea recuperada por el docente como lo que es: una **praxis** con sentido que el alumno construye a partir de lo leído y que necesariamente está vinculado a su propia realidad, a su misma cotidianeidad y que tiene que ver con problematizaciones que se plantea en su conocimiento y reconocimiento de su mundo.

En respuesta a las interrogantes señaladas en el planteamiento del problema que rige los trabajos de la presente investigación, se han extraído como conclusiones generales las siguientes:

1. Pragmatismo en el desempeño lector dentro del trabajo áulico

El alumno, al ingresar a la escuela primaria y en su permanencia en ella, trae consigo un bagaje amplio de conocimientos en torno a la lectura, que ha adquirido en su constante interactuar con los diversos portadores de texto que encuentra en su comunidad: anuncios, envolturas de productos comerciales, letreros, propaganda política, pintas de bardas y paredes, cómics, y otros materiales impresos. En su práctica lectora sobre la diversidad de materiales descritos, el alumno va estructurando paulatinamente su competencia como lector, misma que le permite desenvolverse de alguna forma, en respuesta a los requerimientos que le marca la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, tales conocimientos parecen hacerse de lado por parte del maestro, no sólo al momento de enseñar formalmente los mecanismos indispensables para la decodificación de textos, cuando se emplean por lo general una serie de métodos estandarizados con los que se ignora o evade el conocimiento previo que posee el sujeto en relación a ese objeto de conocimiento, sino también en los grados posteriores (de tercero a sexto) en los que se supone que se encuentran los alumnos que han desarrollado las habilidades necesarias para realizar una lectura convencional de los impresos, pues es aquí donde también se hace de lado la experiencia acerca de la lectura que el alumno ha obtenido en su medio social imponiéndole formas y tipos de materiales para la realización de la actividad lectora.

Así, a pesar de que el alumno conoce una gran variedad de portadores de texto en los que sobresale la literatura comercial, en los que ha tenido la oportunidad de conocer y reconocer temáticas, palabras, estructuración de frases y enunciados; tal situación parece no tomarse en cuenta en el momento de practicar la lectura en el aula.

El pragmatismo se evidencia con las actividades utilitaristas en el sentido de que la *práctica lectora*, realizada en el trabajo áulico, se reduce a satisfacer necesidades prácticas que son planteadas -explícita e implícitamente- por el profesor y que directamente reditúan beneficios para el alumno: validación, reconocimiento, afecto, calificaciones, promociones, poder, etc.

Desde luego que en el aula de educación primaria, la práctica lectora- entendida en el sentido de verdadera **praxis**, como aquél quehacer humano que conduce tanto a la transformación del mismo ser humano como del mundo natural y social donde se inserta- no tiene sitio alguno; sólo se le encuentra, a partir de este trabajo, en el desempeño aislado -o con los iguales- del propio alumno cuando intenta -con éxito parcial, no compartido con el grupo- recuperar su cotidianeidad y sus experiencias a partir de una lectura.

2. Predominio de la normatividad en la relación alumno-lectura-docente

En el salón de clases se detecta que el ejercicio de la lectura poco o nada tiene de relación con la práctica de una lectura placentera, pues al alumno se le impone, a un mismo tiempo y al igual que al resto de sus compañeros, una serie de actividades en las que se emplea la lectura como recurso para obtener información, para seguir instrucciones, y para la simulación de socializar las producciones escritas efectuadas a petición del docente.

La existencia de otro tipo de materiales diferentes al libro de texto, tales como los cuentos ilustrados, se da en pocos casos; sin embargo, la magia se transforma cuando el profesor "escolariza" su empleo al imponer a los educandos un tipo de lectura específica -por lo regular en voz alta- y una serie de ejercicios derivados de la lectura, con los que tiende a evaluar la *comprensión* acerca de lo leído a base de clásicos *cuestionamientos*, tales como: ¿quiénes son los personajes principales?, ¿en qué lugar se desarrolla la acción?, ¿cuándo ocurren los sucesos?, y otras preguntas similares, por lo general alejadas de los intereses infantiles y cercana a la estructura clásica del poder áulico que nada tiene qué ver con un real proceso enseñanza-aprendizaje.

La preocupación del docente en relación a la enseñanza de la lectura se centra en que el alumno aprenda a leer de una manera "**competente**": con claridad y respetando estrictamente los signos de puntuación marcados en el texto, encargándose para ello de poner él mismo el ejemplo acerca de la manera como "se debe leer" en "voz alta" y de corregir -interrumpiendo a los alumnos cuando éstos cometen errores en su práctica lectora-, limitando de una manera arbitraria la capacidad de reflexión metalingüística de los escolares acerca de lo que leen, acentuando únicamente la preocupación en la forma de la praxis que nosotros consideramos fundamental para el desarrollo del alumno como sujeto social, y dejando de lado el análisis sobre el contenido que se aborda a través del texto. De ahí que las actividades en torno a la Práctica Lectora, desde el maestro, son un *sin sentido* al centralizarla en el desglose del contenido acerca de lo leído.

Además, el alumno ha aprendido a diferenciar la práctica lectora en por lo menos dos tipos: la que tiene que ver con la obligación, con "pasar de año" y con tareas escolares, y la que se realiza por placer, por el mero gusto de leer cuando se tiene deseos de hacerlo, asociándose a ese primer tipo con la escuela -principalmente con el libro de texto- pues éste se exige como un material ineludible en el salón de clase, siendo la lectura placentera la que el alumno tiene posibilidad de realizar en otros lugares apartados de la escuela, tales como la casa o la calle.

Por otra parte, en el hogar de los alumnos el tipo de materiales de lectura que existe es en su gran mayoría de carácter comercial -y que muchos catalogan como subcultura-: cómics, periódicos y magazines que, por la profusión de ilustraciones que presentan, les resulta atractivos; se trata de portadores de texto que han encontrado un gran arraigo en las familias, materiales que el niño ha aprendido a considerar como algo cotidiano, que es revisado lo mismo por sus padres como por sus hermanos en las horas de asueto, después de concluidas las jornadas laborales. Resulta claro que este tipo de portadores de texto ofrece una competencia ventajosa en relación a los que presenta la escuela primaria, pues en esta última, el libro de texto se constituye en el material de lectura empleado por excelencia, en un elemento central y directivo de las labores escolares, en una guía de las actividades pedagógicas en la que encuentra la "verdad" indiscutible de las cosas y la abrumadora cantidad de contenidos programáticos que hay que aprender para "pasar de año". Podríamos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que estos portadores de texto sí contribuyen para una efectiva práctica lectora en el sentido que ya hemos expuesto, ya que el sujeto -al reflexionar sobre ellos y en

interacción comunicativa con quienes le rodean- alude a su realidad cotidiana y a las partes que conoce del mundo en sus intercambios sobre los contenidos y las visiones que sobre lo real se presentan en ellos.

Contradictoriamente, en el trabajo áulico -además de que la diversidad de portadores de texto y la manera como se trabaja con ellos resulta poco enriquecedor para el alumno- las posibilidades por parte del alumno para manifestar sus dudas, ideas y comentarios -que están dadas por el sentido- acerca de lo leído se ven limitadas, pues generalmente el maestro es quien ejerce el control al interior de la *interacción* comunicativa, ofreciendo pistas a fin de que el grupo responda efectivamente a sus expectativas.

El profesor abre y cierra los procesos discursivos, y realiza una distribución desigual de las participaciones de los educandos, pese a que muchos de ellos señalan de manera verbal la intención para socializar ante los demás el resultado de sus producciones. Pareciera de pronto que el alumno aprende la normatividad escolarizante y que emplea este aprendizaje para la construcción de estrategias de sobrevivencia con el propósito de salir triunfante ante los obstáculos que la escuela le presenta para el despliegue de su práctica lectora.

En suma, respecto a este segundo aspecto problemático, se pueden señalar las siguientes conclusiones:

- En sus cuestionamientos, el docente se caracteriza por una violencia simbólica constante; ya que él mismo responde a sus propias preguntas, no considera las aportaciones de los alumnos ni mucho menos sus vivencias en relación a la temática en cuestión.
- Se produce una reproducción mecánica del contenido de lectura
- La mayor parte del tiempo utilizado en la Práctica Lectora, el profesor intenta -y lo logra- controlar al grupo. Por lo tanto, se reduce el tiempo dedicado al aprendizaje "formal"(explícito) y se incrementa el aprendizaje "informal" (oculto o implícito)
- Existen espacios de relación en los que los alumnos interactúan entre sí y en donde se observa libertad total de hablar, de hacer "el trabajo como deseen, etc. -a pesar de que luego tendrá que pasar por las *correcciones* del docente.
- Las respuestas -desde luego dadas por el maestro o por los alumnos en activo- son generalizadas por el grupo.

3. Posibilidades de fortalecer la vinculación Desempeño/Competencia lectora

Cuando un individuo se involucra con lo que le rodea, su actuación manifiesta dos dimensiones que le confieren identidad construyéndolo como sujeto, pero a la vez una vertiente eminentemente social que construye a partir de su integración a una colectividad.

Con base en esta concepción sobre la identidad del sujeto y en la búsqueda de explicaciones que permitan entender la formación que éste va construyendo en el transcurrir de su vida, para efectos de la presente investigación, se consideró el ámbito escolar y el extraescolar como fuentes informativas que permiten comprender los elementos intervinientes en esta formación.

Existen concepciones arraigadas tanto en adultos (padres de familia y maestros) como en niños, acerca de la función de la escuela, considerada como un espacio donde se asiste para obtener aprendizajes como la lecto-escritura, que en una cultura de alfabetizados resulta de vital importancia para la sobrevivencia social, como un mecanismo de ascensión en el que, a fuerza de repetirse, el sujeto llega a considerarla como un medio de promoción social; así, el alumno, al ingresar a la escuela y en su permanencia en ésta, aprende a ver la lectura como algo que debe dominar si se quiere ser "alguien" en la vida.

Sin embargo, se observa cómo la práctica lectora que se realiza en el aula parece no tener **conexión** estrecha con la que practica el educando en su entorno sociocultural; pues al menos en el medio social de bajos ingresos económicos resulta diferente el tipo de material y las formas con las que practica esta actividad cognitiva.

Los portadores que el niño encuentra en su paso por la calle y en el hogar son de la más variada especie, pues aunque el papel continúa siendo el portador privilegiado de la escritura, tiende a no ser exclusivo. Actualmente, los textos aparecen en una diversidad de materiales como el plástico, la madera y el metal, y en medios electrónicos como los anuncios luminosos y las pantallas cinematográficas y televisivas, aparato este último que prolifera en la mayoría de los hogares mexicanos, donde el individuo tiene la posibilidad de efectuar una práctica lectora en la profusión de expresiones escritas que se transmiten.

La existencia en el hogar de materiales de lectura con temáticas de índole científica o de *cultura* (novelas, leyendas, obras de teatro, poesías y cuentos de autores reconocidos) es casi nula, detectándose en este espacio el libro de texto como un material de lectura que sólo se emplea, en la generalidad de los casos, para la realización de tareas escolares que diariamente encomienda el maestro.

El detectar diferencias significativas entre las alternativas que el escolar encuentra en la escuela y en su medio sociocultural, acerca de materiales de lectura y formas de efectuar esta actividad, no significa que se justifique de ninguna manera la imposición arbitraria de una realidad sobre otra, sino de afirmar la necesidad que existe en cuanto a la adecuación de la enseñanza de la lengua (en este caso de la lectura) a las situaciones concretas manifestadas por el sujeto -aquéllas que conforman su realidad misma-, en lugar de mantener como modelo inalterable aquello que se trata de implantar a través de la educación formal.

Si se sostiene la concepción sobre la lectura ubicándola como un proceso permanente y social de construcción y reconstrucción de significados, no sólo de lo escrito en el texto sino de los sentidos en el sujeto, de la relación que establece con los demás y con el texto; resulta conveniente que la escuela efectúe una apertura, propiciando y creando situaciones problemáticas que generen una amplia construcción de conocimientos, proporcionando para ello una vastedad y variedad de portadores de texto, ampliándose los usos tradicionales que se realizan al interior de la práctica lectora, creando diferentes situaciones de relación con el texto, y validando los usos y funciones que el alumno realiza fuera de la escuela en relación a este objeto de conocimiento.

A todo lo largo de este documento se ha planteado la necesidad de revisar las formas que adopta la interacción comunicativa para atender a sus obstáculos con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, y en función de que los contenidos que se abordan en la escuela son bastante diversos, se ha tomado como punto de partida -que no punto de llegada- la **Práctica Lectora al interior de la Práctica Escolar**; ya que aquélla constituye el punto de vinculación -definitivamente- entre los contenidos que la escuela primaria ofrece a los alumnos.

Es necesario precisar aquí que el discurso docente adquiere significación en los alumnos al apropiarse de unas y no de otras partes; produciendo nuevos discursos de una forma activa y vinculados directamente con sus intereses más inmediatos y que son reflejo de su propia problemática y alrededor de la que se generan los aprendizajes.

3.1. Acerca de un final final

Al interior del trabajo áulico, y a través de la Interacción Comunicativa, se emplea una multiplicidad de herramientas que están determinadas por la diversificación de los contenidos educativos. Aquí hemos tomado el ejemplo de la Práctica Lectora.

Tal como habíamos referido en la problemática enunciada, está presente -implícita y explícitamente- la negativa docente hacia posibles modificaciones al interior de la ritualización en la *interacción comunicativa* que tiene lugar en el grupo escolar; de ahí que las iniciativas de los alumnos -sea en forma de *ruidos* o a través del abordaje de contenidos acerca de su realidad concreta- son truncadas.

La ritualización se orienta hacia dos posibles aspectos: la forma de abordar los contenidos y el *contenido* de los propios contenidos.

En el caso de la Práctica Lectora, donde se concreta la *interacción comunicativa* en el salón de clases, encontramos que es un ejemplo en el que se evidencian los dos aspectos de la ritualización y que obstaculizan la realización de una auténtica **Interacción Comunicativa**; además de que se convierte -la Práctica Lectora- en una actividad que muchas veces -si no es que siempre- se realiza por obligación escolar y no por el placer o deseo de indagación. La lectura efectuada está centrada en cuestiones puramente de forma y dejando de lado la revisión y el análisis sobre el contenido. Los alumnos manifiestan formas de resistencia a esta violencia simbólica -y muchas veces real-: cuando se organizan en equipo, construyen *ruidos*, aluden a momentos y contenidos de su vida cotidiana y concreta, etc. Aún cuando existen fragmentos de resistencia, los alumnos interiorizan -del mismo modo como lo falso se convierte en verdad y el decir se convierte en hacer- el deber ser al evidenciar preocupación por la satisfacción o no de las expectativas docentes. Dicha preocupación se refleja en las reacciones nerviosas o anímicas de los alumnos ante su momento de dar respuesta a los requerimientos.

Es evidente, como referimos en antecedentes de investigación, que la interacción comunicativa entre iguales -el famoso "ruido"- constituye sin duda el abordaje de problemáticas concretas y cotidianas que enfrentan los sujetos; y que debieran ser recuperadas de alguna manera para el verdadero trabajo escolar, si estamos de acuerdo en que la educación es formación e información para transformar la realidad.

Los cuestionamientos que se juegan en el trabajo docente son generados rígidamente a partir del mismo libro de texto o bien de manera improvisada por el docente; a partir de las respuestas dadas por los alumnos y de las reacciones que son lanzadas por la maestro, resulta evidente que no se indaga acerca de las razones que los alumnos tienen para no revisar el libro de texto.

Uno de los elementos básicos del accionar docente lo constituye el discurso, pues como señalamos en el planteamiento de la problemática, en el trabajo educativo existe un excesivo uso de la verbalización como estrategia para la enseñanza.

Las formas de los cuestionamientos -aún dentro del contexto lingüístico- con los que se pretende dinamizar el desarrollo de la Práctica Lectora evidencian aislamientos y sinsentidos,

pues los alumnos requieren entrar en todo un proceso de adivinación y de seguir pistas en exceso difíciles. Para ello, la maestra desborda una serie de preguntas con la intención -consideramos- de vaciar en ese recipiente vacío que todos los días están en, como si pretendiera que al menos una de las interrogantes fuese contestada por los alumnos.

Es preciso apuntar aquí que un obstáculo determinante para una eficaz Interacción Comunicativa lo constituye la recurrencia a ciertos alumnos que responden a las expectativas docentes; decimos que resulta un obstáculo, porque la Interacción sufre un reduccionismo de tal modo que el resto de los integrantes del grupo quedan fuera y sin posibilidades reales de interactuar y de participar sus reflexiones hacia los demás.

También hace acto de presencia la discusión entre iguales -en ocasiones con permisividad docente-, lo que abre la posibilidad de socializar las reflexiones y los puntos de vista individuales; lo que -consideramos- es muchas veces más enriquecedor que la interacción con el docente -entre desiguales-. Al acercarnos a estas formas que adopta la interacción comunicativa, nos damos cuenta que entre iguales -como señalamos en antecedentes de investigación- el nivel y el contenido de la interacción tiene una riqueza válida como recurso de enseñanza-aprendizaje. Aún más, en esa interacción el lugar docente es tomado -por la fuerza y de modo natural- por alumnos que desean compartir con los iguales las reflexiones propias. Es en este momento -que consideramos sin igual en el trabajo escolar y que tal vez tenga relación con lo que Ilich quiso decir- cuando los alumnos hacen a un lado los contenidos sobre una realidad ajena y recuperan sus propias vivencias; ¿Y el maestro?, ensimismado o alienado en su persecución febril de los contenidos oficiales; en tanto los actores fundamentales del aprendizaje discuten ese objeto de conocimiento en relación directa con sus experiencias, ejerciendo un pleno reconocimiento de su mundo. ¿De qué sirve la escuela, si no apoya la transformación de la realidad?

Este trabajo ha intentado presentar elementos teóricos que explican -apoyados en elementos concretos- la problemática abordada y que llevan a formular algunos cuestionamientos a la escuela. De entrada es preciso destacar la necesidad de que los estudios sobre la interacción docente-alumno analicen de cerca y en forma directa las formas concretas que adopta la comunicación escolar.

Aquí se evidencia la necesidad de que los estudios con referencia al discurso escolar (maestro y alumnos-) no se reduzcan al análisis textual, sino más bien que se orienten a entrar a las condiciones de producción de discursos.

El alumno se enfrenta a una interacción comunicativa en la que se dejan de lado las experiencias obtenidas de la constante interacción con los otros y con los acontecimientos cotidianos de su realidad; y que por tanto, carece para él de significatividad. El lenguaje se convierte en un lenguaje meramente escolarizante a ser empleado en situaciones rígidas y ritualizadas.

Además, se circunscribe al sujeto escolar en un marco estático, que le causa confusión y duda el enfrentamiento entre el lenguaje utilizado en la escuela y el que emplea en el contexto cotidiano; confusión derivada del parteaguas que el mismo trabajo áulico promueve al determinar las características y condiciones de la interacción comunicativa .

De esta situación se deriva la anulación de la función cognoscitiva, pues la misma carencia de significatividad que tiene el lenguaje escolar para el alumno impide una eficaz comunicación educativa.

Mediante el análisis de la interacción comunicativa profesor-alumno(s), se pone en evidencia que los contenidos académicos pasan a ser secundarios en relación con una serie interminable de enseñanzas ocultas que, a pesar de su forma implícita, definen el modo de relacionarse al interior de la práctica educativa. Pero a pesar de dichas enseñanzas los alumnos, después de las extensas exposiciones del docente, tienden a intervenir para relatar su propia experiencia o para hacer preguntas; es decir, centralizan su atención en algo que sí les interesa. Para evitar esto, se reglamenta el uso de la palabra aunque no necesariamente de forma explícita sino a través de la misma interacción con la aceptación diferencial de las participaciones verbales de los alumnos: se retroalimentan aquéllas que encajan en el discurso y se rechazan las demás. Es así como las verbalizaciones del grupo se reducen significativamente (!Sí! !No!) o bien son respuestas prefabricadas por el docente.

Los contenidos implícitos de la acción educativa se refieren principalmente a enseñanzas de tipo social. Todas las actividades se acompañan de lecciones de comportamiento social. El contenido base se refiere a que existe una autoridad (el docente, y por encima de éste, otros) y que sus decisiones y valoraciones respecto a lo que los alumnos hacen o deben hacer son definitorias, correctas e incuestionables; de ésta se desprenden directamente otras enseñanzas tales como seguir instrucciones, esperar, quedarse quietos, callar, dar respuestas exactas, no interrumpir a quien sabe, saber lo que otros han sabido, no intercambiar información con los iguales, no desviarse del tema abordado, no hacer más de 'o que se indicó, etc.

Un niño será incapaz de desplegar su competencia comunicativa -que como hemos apuntado, desde pequeño la posee- si está restringido a un rol pasivo, de respuesta, atrapado entre el inicio y la retroalimentación del maestro. Pero aquí hay que reconocer que sería una simpleza señalar al docente como el culpable; pues se ha visto que aún con otra formación aparte de la normalista, las características de la interacción se conservan. Aquí mostramos que la actuación docente está influenciada por la estructura institucional misma: jerarquías, valores, procedimientos de evaluación, de supervisión, etc.

Si bien este trabajo no propone una alternativa específica, el cuestionamiento que hace apunta a la necesidad de que la escuela efectúe un reconocimiento de su propia realidad y se funde en la vivencia de los alumnos, lo que implicaría: cuestionar nuestros propios saberes y concepciones sobre lo social; cuestionar las concepciones sociales que hay detrás de los contenidos programáticos; reconocer la sordera ante la incorporación de la experiencia comunitaria de los alumnos; introducir lo social-diferencial, analizando los contrastes y diferencias por ser la base de la primera socialización; otorgar a la escuela su lugar como espacio de reflexión de la práctica social en un sentido crítico y transformador.

Se trata, finalmente, de que el docente y el alumno al interior del trabajo áulico se enfrenten a la práctica lectora como opción para aprehender el mundo -su propia realidad- y a desarrollar una autoconciencia crítica de su inserción a éste como persona y no como objeto. "Chas gracias, cho cuidado"(*). ¡Ah!, Y si tienen textos, ¡Que ahí se vean!

Bibliografía

BARBA, José Bonifacio y Margarita María Zorrilla. Un trabajador llamado maestro. En **Revista Pedagogía**, Vol. 6, No. 19, México, SEP-UPN, 1989.

BARCENAS, Andrea. **Ideología y pedagogía en el Jardín de Niños**. Océano. 1987.

BASSIS, Henri. **Maestros: ¿formar o transformar?** España. Ed. Gedisa, 1982.

BERTELY, M. **Lectura de significados en la relación educativa desde un enfoque etnográfico**. Ponencia presentada en el coloquio: **La relación educativa, varios enfoques; múltiples lecturas**. ANUIES. UPN/Ajusco. México, D.F. (17, 18 y 19 de octubre de 1990).

BISQUERRA, Rafael. **Métodos de investigación educativa**. Guía práctica. España. Ed. CEAC, 1989.

BOLAÑOS, Sara. **Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística**. México. Ed. Trillas, 1982.

CAZDEN Courtney, B. "La lengua escrita en contextos escolares" en: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Compilación de Ferreiro y Gómez Palacio. Siglo XXI. 2a. ed. 1984.

CONNELL R., W. Poverty and Education. en **Harvard Educational Review**. Vol. 3, Nº 3, E. U. 1994.

CORESTEIN, Martha. La investigación etnográfica en la educación. En **Revista: Pedagogía**, Vol. 4, No. 11, México, SEP-UPN, 1987.

ELIZONDO, Aurora. **La Universidad Pedagógica Nacional, ¿un nuevo discurso magisterial?** Colección documentos de investigación educativa. México. SEP-UPN, 1988.

ECNEMERICH, Gustavo Ernesto. El método en la investigación educativa: orígenes filosóficos-teóricos y posibilidades heurísticas. En **Revista: Pedagogía**, Vol. 5, No. 13, México, SEP-UPN, 1988.

EZPELETA J. y Elise Rockwell. **Escuela y clases subalternas**. En: Cuadernos Políticos, No. 37, México. Ed. Era, 1983.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México. Ed. Siglo XXI, 1980.

FERREIRO, E., et al. **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. México. OEA-SEP, 1988.

FIERRO, Cecilia, et. al. ***Más allá del salón de clases***. 2da. ed. México. Centro de Estudios Educativos, A.C., 1989.

GOMEZ, P., Margarita. ***Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura***. México, SEP-OEA, 1986.

KALMAN L. Judith. ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. En ***Revista: Hojas*** No. 7. México, Información Obrera, de base, A.C. y hojas, educación, sindicalismo y cultura, A.C. 1992.

MEDERO, Marinés. ***Volvamos a la palabra***. México, Libros del Rincón-SEP, 1991.

MEDINA MELGAREJO, Patricia. Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente. En ***Revista: Pedagogía***. Vol. 6, No. 19, México, SEP-UPN, 1989.

NEILL, A. S. ***Maestros problema y los problemas del maestro***. México. Editores Mexicanos Unidos, 1985.

PELLICER, Dora. El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria. En: ***Nueva Antropología***, Vol. VI, No. 22, México 1983.

PEREZ AGUILAR, Carmen Margarita. *La relación maestro-alumno en la construcción del conocimiento: un enfoque social*. En ***Revista: Pedagogía***, Vol. 5, No. 15, México, SEP-UPN, 1988.

PICCINI, Mabel. ***Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas***. México, SEP-UTE, 1988.

PRAGA Y LOZANO, María del Carmen e Irma Ramírez Ruedas. Enfoque necesario y urgente para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. En ***Revista: Pedagogía***, Vol. No. 11, México, SEP-UPN, 1987.

RAMIREZ, Irma, et. al. ***Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lectura como objeto de conocimiento***. México, SEP-UPN, 1988.

RESNICK, Lauren B. El alfabetismo dentro y fuera de la escuela. En ***Revista: Básica***, No. 0, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C., 1991.

ROCKWELL, Elsie. ***Etnografía y teoría de la investigación educativa***. México. DIE, 1985.

ROCKWELL, Elsie. Los usos magisteriales de la lengua escrita. En ***Revista: Básica***. No.0. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C., 1991.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. *La práctica docente y la formación de maestros*. En: ***La escuela, lugar del trabajo docente***. Cuaderno de educación DIE. México. CINVESTAV-IPN, 1988.

RODRIGUEZ ROJO, Elsa G. Lenguaje y educación. En ***Revista: Perfiles Educativos*** No.34, México, UNAM-CISE, OCT-NOV-DIC.1986.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. ***Desarrollo lingüístico y curriculum escolar***. Guía de trabajo. México, SEP-UPN, 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. ***El lenguaje en la escuela***. Guía de trabajo. México, SEP-UPN, 1990.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. ***El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua***. Guía de trabajo. México, SEP-UPN, 1988.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. ***Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios. 1985***. Documento. México, SEP-UPN, 1985.

WOODS, Peter. ***La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa***. México. Ed. Paidós, 1987.

ZUÑIGAR., Angélica. Pensar la lectura bajo otra lógica. En ***Revista: Cero en conducta***, No.29-30, México, 1992.