

PRÁCTICAS ALFABETIZADORAS, ¿DESDE LA ESCUELA?

ILEANA SEDA SANTANA¹

Se dice que las cosas comienzan a existir cuando son nombradas.

Una palabra no es sólo una secuencia de letras y sonidos.

Una palabra es recuerdo, evocación, significado.

INSTITUTO MEXICANO DE LA RADIO, 2006

¿A qué nos referimos con prácticas? Los sinónimos para el término *praxis*, tan común en el campo educativo son: *práctica, actividades, acciones, actos, pragmatismo, practicidad*. Mientras que los de *práctica*, término por el cual comúnmente se sustituye, son: *experiencia, destreza, habilidad, pericia, industria, conocimiento, maña y facilidad*. Cuando el tema es la educación formal, al referirnos a la práctica o a la praxis, hablamos principalmente de los enseñantes y menos de los aprendices o de las situaciones de aprendizaje. Lankshear y Lawler (1987) mencionan que la praxis humana requiere unidad de concepción y de ejecución, acción y reflexión, conciencia y expresión de esa conciencia en acción.

En el presente trabajo, pretendo analizar algunos procesos a través de los cuales en las propuestas de los programas educativos se tratan de promover usos específicos de la lectura y la escritura y algunas de las dificultades con las que se enfrentan. Como marco de referencia tomaré la Reforma de la Educación Secundaria en México, en específico para la asignatura de español (SEP, 2006b). En la misma, se plantea un giro hacia las prácticas sociales del lenguaje, lo que implica prácticas para la vida y requiere cambios de fondo en las prácticas docentes (SEP, 2006b). Cabe señalar que cada reforma curricular (primaria y preescolar) parece estar orientada a que las prácticas de lenguaje en las aulas se acerquen a los usos y funciones sociales del lenguaje en los ámbitos naturales de uso, normalmente los que existen fuera de la escuela.

Tradicionalmente, la escuela como ente del mundo moderno, opera bajo varios supuestos importantes. Uno, es que el aprendizaje es privativo de la escuela; el otro, de que el aprendizaje ciertamente ocurre en la escuela con poca o ninguna valorización del aprendizaje fuera de la escuela. Se habla más de experiencia, muchas veces minimizando la importancia de éstas. Sin embargo, los principales aprendizajes deben ser en y para la vida, esto es, que la escuela debe ser funcional para la vida. Pero la relación no es recíproca y poco se habla de las experiencias de la vida llevadas a la escuela en los programas oficiales de diferentes países (Nee-Benham y Cooper,

¹ Universidad Nacional Autónoma de México.

2000). En un estudio sobre maestros de apoyo de educación especial y de maestros de aula en México, se concluye que existe

una tendencia general a conceptualizar a la escuela como una instancia proveedora y al alumno como el receptor de lo que la escuela provee. Esta creencia más acentuada en los maestros de aula que en los de apoyo representa un motivo de reflexión dada su implicación para la actividad de enseñanza propiamente dicha (Macotela, Flores y Seda, 2001, p. 18).

La escuela se ha convertido en una institución tan particular y especializada que ha adquirido su propia franquicia de lo que llamamos aprendizaje. Las sociedades, por su parte, han asumido a la escuela como algo tan natural que es importante destacarla como artefacto de un tipo específico de aprendizaje (Hull y Schultz, 2001). En México, Rockwell (1991) en un estudio de la enseñanza concluyó que la mayoría de las tareas que se realizan en la escuela son funcionales únicamente en y para la escuela y que, específicamente en lectura y escritura, los alumnos se apropian de las habilidades necesarias a pesar de la enseñanza. Si bien, posteriores al trabajo de Rockwell han pasado varias reformas educativas para la educación básica (desde preescolar hasta secundaria). Las investigaciones internacionales sobre la docencia, indican que los procesos de cambio en la acción educativa, en la praxis en su sentido profundo, son graduales y no pueden ocurrir únicamente porque cambien los programas oficiales.

En la Fundamentación Curricular para la asignatura de español de la Reforma de Educación Secundaria, se plantea en su apartado 3.4 *Prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje*, que:

Con base en las aportaciones de la historia de la cultura, la antropología, lingüística y la sociolingüística, las prácticas sociales del lenguaje se conceptualizan como pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Además, se asume que participando en las prácticas de lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos. Es ésta la perspectiva que guió la elaboración de los programas de español 2006 (SEP, 2006b, p. 16).

Sin embargo, independientemente de cómo se nombre un programa o del enfoque declarado, la praxis educativa necesariamente está mediada por los actores educativos y la acción en el aula la guían los docentes. Al respecto, Goldrine (2008), en una investigación sobre docentes de escuela primaria participantes en una innovación educativa, destaca lo siguiente:

A modo de implicancia derivada de la presente investigación, se puede señalar que es necesario considerar, en la puesta en marcha de innovaciones educativas y el perfeccionamiento docente, la distinción entre teorías que apoyan la acción y las teorías en uso. Esta distinción

avala la necesidad de que las actividades de perfeccionamiento e implementación de innovaciones, consideren no sólo el aprendizaje declarativo de las estrategias de enseñanza, sino que, principalmente exista la posibilidad de ejercitar dichas estrategias, para que los profesores puedan apreciar "in situ" la efectividad de las propuestas de las innovaciones educativas. La idea es poder generar espacios que permitan tanto la práctica como la reflexión, para que los docentes puedan elaborar una mayor coherencia entre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso. Y de este modo, comprender por qué algunas metodologías o estrategias de enseñanza son más idóneas que otras para potenciar el aprendizaje de los estudiantes (p. 132).

El estudio de Goldrine resalta la importancia de la formación, capacitación, acción y reflexión de los docentes para facilitar la unidad de concepción y de ejecución que les permita realizar los cambios en la práctica docente que requieren los nuevos programas.

LA SITUACIÓN ACTUAL

En el caso de la asignatura de español para la educación secundaria (al igual que para la educación primaria), la Secretaría de Educación Pública realiza esfuerzos importantes para que existan procesos graduales de implantación. Éstos incluyen investigar el proceso y establecer estructuras de apoyo a los maestros participantes. Los resultados, si bien alentadores, arrojan datos importantes que ameritan análisis y que pueden informar reformas curriculares subsiguientes, tanto en México como en otros países de América Latina, al tomar decisiones que implican cambios curriculares de gran envergadura.

Igualmente hay que destacar que las reformas curriculares representan esfuerzos encomiables e importantes de cada país para mejorar sus respectivos sistemas educativos. En el caso del programa de secundaria de 2006 en México, *Español, Programa de Estudio 2006* (SEP, 2006a), es probable que al someterse a un análisis informado lleve a la conclusión general de que responde a los avances teóricos y metodológicos actuales sobre lenguaje en sus diversas formas, usos y funciones. Sin embargo, las principales dificultades estriban en la interpretación del mismo para "traducir" el enfoque, la fundamentación y sugerencias de acción, en prácticas docentes concordantes con el programa. Dicho programa, que dicho sea de paso ha generado mucha controversia, demanda que los docentes generen teorías específicas que apoyen la acción y teorías en uso al ejecutar acciones diferentes a aquellas con las que han operado anteriormente. En síntesis, que las principales dificultades se encuentran en las interpretaciones para la práctica educativa, en las controversias sociales y políticas generadas por las mismas y en los recursos necesarios para hacer realidad un programa educativo (Lerner, 2001).

Parte de las dificultades reside en el hecho de que los procesos de cambio gene-

ran resistencia la cual, en la cultura escolar, se considera como deliberada, malintencionada y de poco o ningún deseo de mejorar. Los estudios sobre la transformación de las escuelas y de las creencias de los docentes sugieren un panorama más amplio y complejo, que los proponentes y hacedores de los cambios no deben ignorar (Richardson, 1990). Parte de ese panorama está relacionado con las creencias de los docentes las cuales pueden definirse como,

[...] representaciones mentales compuestas de proposiciones conscientes o inconscientes que se expresan por lo que dicen las personas para describir o explicar "algo" a fin de comprenderse a sí mismos y su ambiente, influyendo en su comportamiento... Igualmente, [...] existen creencias de sentido común que conceptualizan de manera deformada o ingenua a la realidad estableciéndose en las personas como un estereotipo socialmente aceptado y que pueden influir en los saberes que van adquiriendo los docentes durante su formación profesional con derivaciones hacia su práctica educativa (Gómez Patiño y Seda Santana, 2008, p. 34).

Los procesos de cambio implican nuevos conocimientos y por lo tanto cambios en los conocimientos, en las creencias y en las formas de hacer (acción). Los estudios sobre aprendizaje reiteran que los procesos de aprendizaje y el desarrollo de conocimientos especializados son procesos graduales (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Los nuevos planteamientos en los programas educativos de 2006 y, en el caso que nos ocupa, de la asignatura de español, le han apostado a que, con algunos apoyos y cursos informativos, los docentes lograrán la consolidación teórica y práctica necesaria para llevar a cabo los cambios requeridos. No obstante, los sistemas educativos, parecen no contemplar los tiempos para la formación y actualización de los docentes en la acción y en el servicio con el fin de llevar a término exitoso las reformas educativas.

Consideremos lo planteado por Bransford, Brown y Cocking (2000) y tomemos los programas como un conocimiento a adquirir y sobre el cual los docentes deben desarrollar procedimientos para actuar en las aulas. Entonces, como proceso de aprendizaje, nos enfrentamos a dificultades no atribuibles a las capacidades de los docentes como aprendices, sino a la falta de nuevos conocimientos especializados. En general los aprendices, como novatos en la materia, no siempre establecen la relación entre los conocimientos que tienen con las demandas de una nueva tarea, a pesar de la relevancia de esos conocimientos. Más bien mantienen una separación (*desconexión*) entre los conocimientos adquiridos y la demanda de la nueva tarea. Esto es, los novatos poseen conocimientos menos organizados que tienden a mantenerse *inertes* y que difieren cualitativamente del conocimiento utilizable que han desarrollado los expertos en la materia, que son quienes elaboran los programas educativos.

Una forma importante en que el conocimiento influye en el desempeño de los individuos es la manera en que representan los problemas y las situaciones. Diferentes representaciones pueden hacer el mismo problema fácil, difícil o imposible de solucionar. La representación sofisticada de problemas por parte de los expertos es

el resultado de estructuras de conocimiento bien organizadas, que han desarrollado de manera gradual. Los expertos saben cuáles son las condiciones de aplicabilidad de determinado conocimiento y son capaces de acceder al conocimiento relevante con facilidad, algo que se les dificulta a los novatos. Por otro lado, diferentes áreas o dominios de conocimiento (lenguaje, matemáticas, historia, etc.) tienen propiedades particulares en su organización. En consecuencia, para tener un entendimiento profundo de esas áreas se requieren conocimientos tanto de los contenidos de la materia como de las estructuras organizativas de la misma (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Aquí entran en juego los cambios en los programas educativos. Las reformas implican cambios tanto en las estructuras organizativas como en el uso, la praxis y los diferentes conocimientos que los docentes han desarrollado a través de su experiencia.

Un ejemplo de lo anterior son los contenidos gramaticales. En el nuevo programa de secundaria se plantea que los contenidos gramaticales no se abordarán como contenidos aislados. Es decir, no se estudiarán en sí mismos sino por sus usos y funciones. Tal planteamiento implica un cambio conceptual de fondo tanto en la conceptualización de lo gramatical como en la manera de enseñarla. El estudio de contenidos gramaticales aislados partía del supuesto de que dichos conocimientos eran un fundamento previo para las buenas prácticas de lenguaje. Los alumnos que conocían las reglas gramaticales, las emplearían para comunicarse correcta y efectivamente. El estudio de los contenidos gramaticales en sus contextos de usos y funciones parte del supuesto de que las buenas prácticas de lenguaje se aprenden a través de su uso, y para lograrlo los alumnos tendrán que participar en situaciones de uso y función. Es posible que cometan errores, los que a su vez superarán al intentar comunicarse de manera efectiva por medio de los mismos usos y funciones, además de la retroalimentación comunicativa en las interacciones con otros usuarios del lenguaje.

Curricularmente, la estructura organizativa implica cambios de fondo en cuanto a la manera de trabajar un contenido que se mantiene en el currículo, pero que requiere una nueva forma de abordaje. La distribución de contenidos no se reduce simplemente a un reordenamiento de los componentes curriculares y los contenidos gramaticales son un ejemplo que permiten resaltar la estructura organizativa y su importancia en cuanto los cambios requeridos para la enseñanza.

LO QUE EXPRESAN LOS DOCENTES

La transición de los docentes en un proceso de cambio la ilustran los propios docentes en sus expresiones respecto a los nuevos programas. Los participantes en la PEI² y los registros de observación de sus asesores o acompañantes académicos, re-

² Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de la Educación Secundaria para la asignatura de español.

flejan lo planteado.³ Dos profesoras, en este caso mujeres, con 2 y 8 años de experiencia respectivamente, de un mismo estado de la República y que comparten asesores serán ejemplos a analizar. La selección tuvo la intención de tener cierta consistencia en cuanto a las experiencias en la PEI y por contar con información completa para cada una. Cabe señalar que los datos a los que se tuvo acceso para analizar fueron diseñados para la PEI y recabados por los asesores académicos. Si bien no hay información precisa de las condiciones en que se recabaron, los cuestionarios y los formatos de registro fueron los mismos para todos los estados de la República Mexicana.

Los datos considerados fueron: 1] las respuestas a preguntas de una primera entrevista; 2] los registros de observación de una secuencia didáctica, 3] las respuestas a preguntas de una entrevista al final de las observaciones realizadas por los asesores. Se tomaron respuestas que aportaron al análisis, por lo que no son las mismas para cada caso que presenta.

MAESTRA 1: 2 años de experiencia

Entrevista 1

1. ¿Qué opina usted de la organización del programa, los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados?

En general todo está muy bien estructurado, solamente hace falta que el docente y los alumnos permanezcan con el mismo interés para desarrollar las actividades y así lograr obtener los aprendizajes esperados.

2. ¿Considera pertinentes los contenidos del programa para el primer grado? ¿Por qué?

Sí, porque los jóvenes tienen la oportunidad de realizar prácticas sociales y participar de manera más eficiente en la vida escolar y extraescolar.

7. ¿Cuál ha sido la reacción de sus alumnos respecto al trabajo con la asignatura a lo largo de este año? ¿Por qué?

Que algunos jóvenes aún no han entendido cuál es la forma de trabajar, están acostumbrados a que el maestro sea quien explique las clases y ellos sólo escuchar; algunos no quieren participar pero ya están interactuando más.

8. ¿Qué dificultades han encontrado al aplicar el programa?

La falta de un libro de texto, así como un aula de medios para que el joven se auxilie con Internet y poder enriquecer sus conocimientos, además no se cuenta con la biblioteca de aula; los libros están almacenados en la biblioteca escolar.

De las respuestas de la maestra 1 se puede deducir que considera que el éxito del programa de estudios se basa en el interés tanto de alumnos como de los docentes. No menciona aspectos relacionados con las características propias del programa y de lo que implica para su praxis educativa. Por otro lado, en su discurso (respuesta a la pregunta 2) emplea términos prácticamente textuales del programa. Sin embargo no hace referencia a otros aspectos como son los funda-

³ Agradezco a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública por permitirme el acceso a la información de la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la Reforma de la Educación Secundaria para la asignatura de español.

mentos, la organización de los contenidos y de las implicaciones para la docencia.

Otro aspecto de importancia es que la maestra adjudica las dificultades para llevar a la práctica el programa a los alumnos y a la falta de recursos. Si bien la necesidad de recursos para hacer realidad el programa es un tema recurrente entre los participantes de la PEI en toda la República Mexicana, adjudicar las dificultades a los alumnos es congruente con otras investigaciones sobre docencia. Los docentes consideran que las dificultades inherentes a la enseñanza y al logro de aprendizajes deseados son externos a ellos, casi siempre los relacionan con las características de los alumnos y con problemas de la sociedad (Aguirre Alquicira, 2002; Macotela, Flores y Seda, 2001).

Lo anterior ilustra lo planteado por Goldrine (2008) sobre las teorías que apoyan la acción y las teorías en uso, considerando la necesidad de que los docentes ejerciten las nuevas estrategias para apreciar la efectividad de las propuestas de cambio educativo. Los registros de una secuencia didáctica sirven de ejemplo para abundar en esa reflexión.

Grupo observado: 1° "A"

Fecha: 16 de febrero

Núm. de observación: 1

Contenidos o temas desarrollados: Leer, escuchar y comentar poemas de la lírica tradicional o movimientos de vanguardia del siglo xx.

Las indicaciones dadas por la maestra fueron claras...

Las dudas manifestadas por los alumnos fueron atendidas, promovió la participación de todos los alumnos con diferentes preguntas que motivaban a la reflexión, cabe aclarar que es muy complejo trabajar con un grupo de 40 alumnos en un salón de clase reducido, escasa iluminación y con escasos 45 minutos disponibles.

Los alumnos leen los poemas, escriben, determinan la versificación y comparten algunas ideas respecto del contenido.

Grupo observado: 1° "A"

Fecha: 20 de febrero

Núm. de observación: 3

♦ Anote los contenidos o temas de la clase:

El contenido a tratar era continuación del anterior. Es de señalar que la docente atendió con mucho énfasis el contenido del vanguardismo analizando diferentes tendencias, tales como: el futurismo, el surrealismo, etc., sus representantes y algunos de los poemas destacados; nuestra intervención le aclaró que no era ése el propósito fundamental del contenido, se le proporcionó una cantidad considerable de poemas tanto de la lírica tradicional como algunos vanguardistas para que los alumnos compartieran su lectura y realizaran el intercambio respectivo de impresiones y se procurara disfrutar su rima, ritmo y observar la aliteración.

Grupo observado: 1° "A"

Fecha: 21 febrero

Núm. de observación: 4

- ♦ Describa las actividades realizadas:
- Inicialmente la maestra colocó en el pizarrón láminas con los conceptos de rima, ritmo, aliteración, métrica, estrofa y verso, dio lectura e hizo una breve explicación.
- La maestra dio indicaciones al grupo de que se integraran en equipos como se habían organizado desde las clases anteriores para continuar el tema que están tratando, les entregó las láminas en las que plasmaron los poemas seleccionados, precedieron a su lectura y la localización de la rima, el ritmo y la aliteración en su caso; cada equipo presentó su trabajo observándose que la mayoría había captado lo propuesto.

Los alumnos revisaron los escritos, algunos de ellos, leyeron y comentaron sus observaciones de lo explicado por la maestra. Fue notable en muchos casos la comprensión del tema, aunque consideramos que el propósito de compartir las impresiones causadas por los poemas y el intercambio de ello no se logró del todo.

Los registros acerca de las acciones de la docente apuntan hacia una intención de cumplir con los requisitos del programa, pero con una discrepancia entre los contenidos y el marco conceptual del mismo. Si bien las descripciones no son lo suficientemente detalladas para tener una imagen completa de lo ocurrido, la información incluida lleva a varias conjeturas. Por un lado, permite observar la integración de las actividades para lograr una meta particular, como es el que los alumnos revisaran sus escritos según las explicaciones de la maestra. No queda claro cuál es el proyecto que se desarrolla, aunque los contenidos curriculares sí. Esto puede deberse precisamente a que la maestra 1 aborda el programa como una serie de contenidos, y no como un marco conceptual de *prácticas sociales del lenguaje* en las cuales el proyecto y los contenidos son un pretexto para el aprendizaje de dichas prácticas. Lo anterior puede ser el resultado de las acciones y de las prácticas docentes previas, que requieren de un proceso gradual de reflexión y acción para modificarse.

Entrevista 2

Propósito: Identificar la interpretación y aplicación que hace el maestro de un bloque en particular del programa.

1. ¿Cuál es el propósito fundamental del bloque que está trabajando?

Que el joven aprenda a redactar textos literarios y de información científica; además que aprendan a interpretar o a dar su opinión en cuanto a la información que dan los medios de comunicación.

2. ¿Qué estrategias didácticas empleó para abordar el bloque? ¿Por qué?

Analizar los objetivos que vienen señalados en el bloque y los aprendizajes esperados y sobre eso se organizó la forma de trabajar.

3. ¿De qué manera realizó su planeación? ¿Qué elementos tomó en cuenta?

Se elaboró un proyecto por cada ámbito tomando en cuenta el interés del maestro y el alumno para desarrollar el proyecto.

4. ¿Relacionó el trabajo del bloque anterior con el presente? ¿Cómo?

Sí, en el ámbito de estudio fue la elaboración de resúmenes como apoyo a un trabajo de investigación; en cuanto a la ortografía en todos los bloques se está viendo.

7. ¿Qué comentarios y sugerencias didácticas de las señaladas en el programa han sido de utilidad? ¿Por qué? ¿Necesita alguna otra orientación?

Primero se revisan las sugerencias que nos señalan en el programa, sobre eso se seleccionan las que son de interés para el grupo.

9. ¿Qué utilidad tuvieron para usted los aprendizajes esperados? ¿Por qué? ¿Los tomó en cuenta como parte de su evaluación? ¿De qué manera?

Elaboraron monografías, descripciones, resúmenes que son de utilidad para la formación de los alumnos, todo se toma en cuenta para la evaluación.

10. ¿Qué aspectos tomó en cuenta para evaluar el bimestre? ¿Qué instrumentos utilizó? ¿Por qué?

El interés y la participación de los jóvenes para desarrollar los trabajos tanto individuales como en equipo, además disciplina, exámenes, tareas.

Las respuestas a la entrevista 2 ilustran los aspectos detectados anteriormente. Uno de ellos es la referencia constante al programa tal cual está planteado. La respuesta a la pregunta 2 sobre las estrategias didácticas es un ejemplo de ello. En primer lugar no responde a la pregunta y en segundo lugar no precisa estrategias, más bien se refiere a que consulta el programa. En ese mismo tenor fueron las respuestas a las preguntas 3, 4, 7, 9, 10.

Por otro lado, resalta la necesidad de recursos, tal cual se plantean en el programa. Como guía para realizar el trabajo educativo, el programa requiere mucho más de lo que se plantea en palabras. Requiere una comprensión de experto para lograr una práctica educativa donde exista congruencia entre el pensamiento y la acción, de manera que la acción sea consciente, propositiva y reflexiva como plantean Lankshear y Lawler (1987). La maestra 1 parece esforzarse por cumplir con lo que el programa le solicita en cuanto a contenidos. Toma en cuenta en la evaluación el interés y la motivación de los alumnos lo que coincide con lo que ella considera fundamental para el éxito del programa. Esto es, existe congruencia entre la acción y el pensamiento de la docente.

Por otro lado, el cambio que requiere la nueva propuesta implica nuevos conocimientos, acción y reflexión sobre esas acciones. Igualmente requiere apoyo para la reflexión y la acción, de manera que ambas se vayan acercando gradualmente y la práctica de los docentes sea congruente con el enfoque de la propuesta.

Siguiendo con el mismo procedimiento, a continuación se presentan los datos de la maestra 2.

MAESTRA 2: con 8 años de experiencia

Entrevista 1

1. ¿Qué opina usted de la organización del programa, los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados?

Tienen bien definida la estructura del programa, está sustentado, la idea principal, los propósitos me gustan así como los contenidos y el aprendizaje esperado; pero hay cosas dentro de ellos que redefinir, corregir y mejorar todavía más.

2. ¿Considera pertinentes los contenidos del programa para el primer grado? ¿Por qué?

El primer y segundo bloques me parecen muy bien, los jóvenes razonan, piensan, reflexionan, leen, aprenden a mejorar y perfeccionar las habilidades que ya tienen; el bloque 3, en el ámbito de participación ciudadana no me gusta porque parece ámbito de estudio, hay una desvinculación, se pierde lo principal. La de ampliar espacios de incidencia de los jóvenes y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y el actuar en él. Se me hace un tema tan amplio...

En el bloque 3 se me hace pesado el ámbito literario, con trabajos estamos enseñando a leer cuando les metemos temas agobiantes como la poesía concreta, futurista, surrealista; son niños de primer grado de secundaria apenas los estamos enseñando a razonar y meterlos con algo complicado.

Hay que ver la literatura pero hay que enseñarla como algo rico, sabroso, de una forma apetitosa, eso hay que cambiarlo, por favor, más sencillo; eso se puede hacer pero más ligero.

7. ¿Cuál ha sido la reacción de sus alumnos respecto al trabajo con la asignatura a lo largo de este año? ¿Por qué?

Son más reflexivos, no sólo están aprendiendo a leer sino también a escribir, a corregir sus propias producciones y las de los demás; expresan mejor sus ideas y los productos que hacen cada día los mejoran.

En sus respuestas, la maestra 2 refleja una visión crítica, integrada y a la vez flexible del programa. Si bien, aparentemente considera que es por el propio programa que los alumnos "razonan, piensan, reflexionan, leen, aprenden a mejorar y perfeccionar las habilidades que ya tienen" parece reflejar que lleva a cabo el programa y es por eso que se logran aprendizajes deseables. Por otro lado, por su crítica a los ámbitos y los bloques contenidos en el programa, pareciera que considera que los alumnos no tienen las capacidades para realizarlos, pero mantiene una visión integral del mismo... "se puede hacer, pero más ligero".

Los registros de observación sirven para ilustrar. Parece ser que la maestra 2 por conocimientos y experiencia toma en cuenta los contenidos utilizables del programa con flexibilidad, lo que le permite lograr los objetivos mediante vías alternas que se ajusten a las capacidades e intereses de los alumnos.

Grupo observado: 1° "B"

Fecha: 9 de febrero

Núm. de observación: 1

Contenidos o temas desarrollados: *La exposición*

- ♦ Describa cómo el docente da inicio al tratamiento de los contenidos:
- Dio lectura a la letra de una canción que previamente traía anotada en una lámina, con letra grande, legible, bien presentada en sus versos y estrofas.
- Preguntó cómo expresan ellos sus sentimientos a los demás.
- Después de comentarla determinaron que la canción encierra un mensaje de amor, la entonaron con el auxilio de un reproductor de CD.

- Plantea la problemática de realizar una investigación acerca del amor, en el marco del día de San Valentín, 14 de febrero.
- ♦ Condujo su clase con esta temática.
- Se observó que los alumnos se motivaron ante las preguntas que la maestra les hizo respecto al día de San Valentín, su origen, historia, etc.
- ♦ Anote los contenidos o temas de la clase:

El tema era nuevo, no hubo tareas o trabajos previos por lo que fue muy motivante y causó expectación en los muchachos el hecho de que la maestra les presentara una canción muy romántica, actual y que se observó la aceptación de ello que para el tratamiento de la investigación hacia la exposición resultó muy efectivo.

En esta clase los alumnos leyeron, analizaron el contenido de la canción.

La maestra les indicó que en la próxima clase expondrían lo investigado, que utilizaran Internet, buscaran en libros o revistas.

Grupo observado: 1° "B"

Fecha: 16 de febrero

Núm de bservación: 2

- ♦ Describa las actividades que el docente realiza antes de iniciar la clase.
- Habiendo integrado equipos de 5 integrantes para esta actividad y ya con la investigación realizada procedieron a la exposición; los alumnos elaboraron láminas, colocándolas en el pizarrón donde plasmaron algunos aspectos tales como: el origen de la festividad del día de San Valentín y algunos conceptos sobre el amor y la amistad.
- Se promovió la participación de todos, hubo respeto en las intervenciones, la maestra condujo con fluidez la clase.
- La clase concluyó con las aclaraciones de la maestra en el sentido de que al participar no sólo deberían de estar leyendo los textos de las láminas sino que deberían de apoyarse en los guiones que redactaron. Con la aclaración de que en la próxima continuarían los alumnos que quedaron pendientes con su exposición.

Grupo observado: 1° "B"

Fecha: 17 de febrero

Núm. de observación: 3

- ♦ Describa las actividades que el docente realiza antes de iniciar la clase.
- Un equipo del primero "A" hizo su exposición para ser evaluado ya que en la clase de ellos no la habían podido realizar.
- Los alumnos participaron con preguntas hacia los exponentes, fue una actividad más o menos interactiva, la maestra participó haciendo algunas precisiones.
- Parte de la evaluación fue el registro de las conclusiones que obtuvieran de todo lo expuesto.
- La clase concluyó con la tarea de escribir lo indicado sobre conclusiones.

Si bien nuevamente no hay detalles precisos en los registros, la descripción es sugerente. En las acciones de la maestra 2 aparentemente se refleja integración de acciones intencionadas para lograr metas determinadas. Hay un sustento y dirección en cuanto a lo que se espera lograr. Las respuestas de la entrevista 2 permiten ampliar. En respuesta a la pregunta 3, la maestra menciona el interés de los alumnos para su planeación, lo que sugiere que es un elemento importante, que contribuye al logro de los objetivos, pero no es todo lo que se requiere para ello. La maestra no alude a la acción y a los conocimientos que, como docente, requiere para tomar las decisiones adecuadas y lograr tanto la motivación como el aprendizaje de sus alumnos.

Entrevista 2

1. ¿Cuál es el propósito fundamental del bloque que está trabajando?

Participar en exposiciones. Introducirlos a la literatura mediante la lectura y declamación de poemas. Conocer sobre la cultura de los pueblos indígenas de México.

2. ¿Qué estrategias didácticas empleó para abordar el bloque? ¿Por qué?

Como es el mes del amor y la amistad y hay gusto por esta celebración lo usamos como tema de exposición (y de investigación). La poesía es afín con esta celebración, además que hemos usado canciones, películas alusivas a la fecha y a los objetivos porque están muy interesados y se trabaja con mayor facilidad.

3. ¿De qué manera realizó su planeación? ¿Qué elementos tomó en cuenta?

A partir del interés de los alumnos y de ahí todo lo demás es sencillo.

4. ¿Relacionó el trabajo del bloque anterior con el presente? ¿Cómo?

El ámbito de estudio lleva secuencia, es un trabajo pesado para los chicos pero primero lo descubrieron, lo comprendieron y lo están haciendo.

5. ¿Qué contenidos del bloque le han resultado familiares? ¿Cuáles le resultan novedosos? ¿Cómo ha enfrentado esa situación?

Los ámbitos de estudio se repiten en cada bloque pero en el tercero lo han trabajado de manera colectiva; los de participación ciudadana consultamos y discutimos con los compañeros de la asignatura, asesores e investigamos más.

7. ¿Qué comentarios y sugerencias didácticas de las señaladas en el programa han sido de utilidad? ¿Por qué?

Ha sido de muchísima utilidad porque hay cosas que no las usaba y que ahora resulta ser primordiales y otras que sí con la importancia que hoy se les está dando.

¿Necesita alguna otra orientación?

Sí, hay temas de reflexión que necesito tener mayor dominio y requiero material o cursos para capacitarme.

9. ¿Qué utilidad tuvieron para usted los aprendizajes esperados? ¿Por qué? ¿Los tomó en cuenta como parte de su evaluación? ¿De qué manera?

El aprendizaje esperado ha sido gradual y si es satisfactorio porque estoy viendo la transformación de mis alumnos; claro que los he tomado como parte de su evaluación en la manera de que han perfeccionado sus trabajos.

10. ¿Qué aspectos tomó en cuenta para evaluar el bimestre? ¿Qué instrumentos utilizó? ¿Por qué?

Información recopilada, preguntas y respuestas, mapa conceptual, resumen, material de exposición; en el ámbito literario participación y trabajos de clase que permitieron distinguir ritmo, aliteración, versos, estrofas. Participación ciudadana no la he concluido.

Las acciones reportadas y las respuestas a las preguntas de las entrevistas permiten conjeturar que la maestra 2 tiene una visión bastante integrada de los componentes del programa. Conoce la organización en tres ámbitos, que pueden considerarse temáticos: Literatura, Estudio y Participación ciudadana, a través de los cuales se deben abordar las *prácticas sociales de lenguaje*. En ese sentido las respuestas de la maestra, como las de la pregunta 7, reflejan sus conocimientos y la forma de organizarlos y emplearlos. Del mismo modo, los usa para determinar sus propias necesidades, como cuando menciona temas de reflexión [sobre la lengua], que se refieren a los aspectos gramaticales. La maestra hace referencias al aprendizaje gradual de los alumnos y a la transformación y perfeccionamiento de sus trabajos, los cuales reflejan comprensión profunda de los procesos de aprendizaje, al tratarse de desempeños y no de reproducir información.

Cabe reiterar que la selección de estas maestras fue fortuita y de ninguna manera con intención de compararlas. Más bien el interés se centró en mostrar los diferentes momentos de comprensión y análisis que un nuevo programa representa para los docentes. Si bien los años de experiencia pueden representar una ventaja para la maestra 2, de la misma manera el tener menos años de edad podrían serlo para la maestra 1, que inicia un nuevo programa con menos "vicios" y con conocimientos más actuales que favorecerían su comprensión y acción para la realización de prácticas sociales a través de la enseñanza. Lo que es evidente es que los docentes, como aprendices de nuevos fundamentos y enfoques para hacer realidad un programa, requieren insertarse en procesos de cambio graduales para apropiarse de las características particulares de los mismos a través de sus acciones y de la reflexión, a la vez que monitorean sus acciones.

Al respecto, Bransford, Brown y Cocking (2000) señalan que los aprendices competentes y los solucionadores de problemas monitorean y regulan sus propios procesos y cambian las estrategias según sea necesario. Son capaces de hacer estimados y conjeturas informadas (*educated guesses*) y aventurar acciones que monitorean para determinar si avanzan de manera adecuada o si es necesario hacer ajustes en el camino. Acciones de este tipo se manifiestan en la maestra 2 en el momento en que se recabaron los datos.

Es importante señalar que, si bien los datos en cuestión generan dudas respecto a la consistencia para recabarlos, se trató de atenuar esa limitación al seleccionar los de dos maestras de un mismo estado de la República Mexicana y un mismo asesor académico. Sin embargo, un análisis amplio de los datos de diferentes estados arrojó resultados coincidentes, lo cual permite considerar que los hallazgos acerca de las dos docentes no son particulares a ellas.

El presente análisis, cuestionando las prácticas alfabetizadoras desde la escuela, sugiere que si bien las prácticas alfabetizadoras *de la escuela y desde la escuela* se

pueden transformar, dicha transformación sólo puede hacerse realidad con los docentes, considerando su *praxis* y los procesos de apropiación de un nuevo enfoque. Sugiere además que cualquier innovación o reforma curricular requiere formación gradual y actualización sostenida a los docentes, con acompañamiento en la acción y en la reflexión. De esa manera será posible que, ante un nuevo enfoque, los docentes desarrollen las nuevas estructuras y organización cognoscitivas apropiadas para emplear sus conocimientos de forma congruente y pertinente con las creencias que su experiencia les dicta a través de una *praxis* consciente, propositiva y reflexiva.

REFERENCIAS

- Aguirre Alquicira, N. A. (2002), *Las creencias de los maestros de educación primaria respecto a la lectura en comparación con las de sus alumnos*, tesis de maestría, Universidad de Las Américas, Puebla.
- Bransford, J. D., A. L. Brown y R. R. Cocking (2000), *How people learn: Brain, mind, experience and school*, Washington, D. C., National Academy Press.
- Goldrine, T. C. (2008), *Pensamiento y práctica del docente en una innovación educativa: estudios de caso de dos maestras de primaria*, tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Gómez Patiño, R. e I. Seda Santana (2008), "Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares", *Perfiles educativos*, xxx (119), pp. 33-54.
- Hull, G. y K. Schultz (2001), "Literacy and learning out of school, A review of theory and research", *Review of educational research*, vol. 71, núm. 4, invierno, pp. 575-611.
- Lankshear, C. y M. Lawler (1987), *Literacy, schooling and revolution*, Nueva York, The Falmer Press.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Macotela, S., R. del C. Flores e I. Seda (2001), "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.oei.es/buscador.htm>, 15/03/2008>.
- Nee-Benham, M. K. P. y J. E. Cooper (eds.) (2000), *Indigenous education models for contemporary practice: In our mother's voice*, Mahwah, Lawrence Earlbaum.
- Richardson, V. (1990), "Significant and worthwhile change in teaching practice", *Educational Researcher*, 19(7), pp. 10-18.
- Rockwell, E. (1991), "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lecto-escritura*, pp. 296-320, México, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006a), *Español, secundaria, programas de estudio 2006*, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2006b), *Reforma de educación secundaria, fundamentación curricular, español*, México, Secretaría de Educación Pública.