







## LAENSEÑANZAY ELAPRENDIZAJE DELALENGUAENESCUELAS RURALESMEXICANAS. DIAGNÓSTICOEMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS

Blanca Araceli Rodríguez Hernández (coordinadora)









#### LAENSEÑANZAY ELAPRENDIZAJE DELALENGUAENESCUELAS RURALESMEXICANAS. DIAGNÓSTICOEMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS

Blanca Araceli Rodríguez Hernández (coordinadora)

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN ESCUELAS RURALES MEXICANAS. DIAGNÓSTICO E IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS

# LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN ESCUELAS RURALES MEXICANAS. DIAGNÓSTICO E IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ (coordinadora)







La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas. Primera edición: septiembre de 2018

Diseño de portada: Cesar Susano

D.R. © Universidad Autónoma de San Luis Potosí Álvaro Obregón núm. 64, (Antigüo) Zona Centro, C.P. 78000, San Luis Potosí, SLP México Tel. (444) 826 2300

ISBN: 978-607-535-070-7

Colofón S.A. de C.V. Franz Hals 130, Col. Alfonso XIII, Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460 Ciudad de México, 2017.

Contacto: colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN: 978-607-8622-36-8

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autoriza ción escrita de los editores.

Impreso en México • Printed in Mexico

#### **ÍNDICE**

Introducción

Capítulo I. *Contexto político-educativo nacional de las investigaciones*, Rogelio Alberto Leal Vera

#### Sección A Investigaciones didácticas

Capítulo II. ¡De eso sí quiero escribir! Una experiencia de alfabetización inicial en el multigrado, Amanda Cano Ruiz, Ingrid Susana Gutiérrez Pavón y Lydia Espinosa Gerónimo

Capítulo III. Las interacciones orales alumno-docente en el aula multigrado a través del relato de leyendas, Edgardo Domitilo Gerardo Morales

Capítulo IV. *Regulaciones en el diseño didáctico a partir de las producciones escritas de los alumnos*, Blanca Araceli Rodríguez Hernández y Érika Michelle González López

#### Sección BInvestigaciones básicas

Capítulo V. Análisis de prácticas docentes en la enseñanza del mazahua y su relación con el trabajo de contenidos en la asignatura de lengua indígena, Laura Beatriz García Valero

Capítulo VI. *Interacción materna y nivel de vocabulario de niños de educación inicial del Conafe en una comunidad rural de San Luis Potosí*, Itzen Astrid Guerra Hernández y Silvia Romero Contreras

Capítulo VII. *El vocabulario como precursor de la comprensión lectora en alumnos de una escuela rural*, Blanca Flor Camarillo Salazar y Gabriela Silva Maceda

Sobre los autores

#### Introducción

Este libro muestra los resultados de seis investigaciones básicas y aplicadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en contextos rurales mexicanos. Los trabajos se realizaron desde enfoques teóricos y metodológicos distintos pero comparten, al menos, dos intereses: *a*) estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y *b*) contribuir a la mejora de los resultados de los alumnos de educación básica en esas áreas.

Una premisa que subyace en este libro es que debe existir una relación estrecha entre los trabajos de diagnóstico, muchas veces elaborados desde la investigación básica, y los de implementación, construidos desde la investigación didáctica. El diagnóstico de las capacidades de producción textual en lengua oral y escrita contribuye a generar situaciones didácticas que generan tensión entre los saberes de los alumnos y lo que se espera que sepan. Desde esta perspectiva, la evaluación diagnóstica se convierte en una herramienta para fortalecer el trabajo didáctico de los profesores.

Las investigaciones que presentamos en este libro muestran que este tipo de evaluación es una tarea compleja para los profesores porque requiere conocimientos disciplinares, pedagógicos y psicológicos con los que aquellos no siempre cuentan. Al respecto, los capítulos de este libro apuntan hacia dos consideraciones: *a)* los profesores, especialmente los del medio rural, requieren acompañamientos cercanos de especialistas en dominios disciplinares, psicológicos y pedagógicos para fortalecer sus prácticas a partir de las investigaciones que ellos realicen, y *b)* los profesores no son meros ejecutantes de los lineamientos curriculares: son "<sistemas intermediarios> entre el campo de propuestas que emanan de los teóricos y los didactas, por un lado, y el campo de las prácticas efectivas de enseñanza en clase, por otro" (Bronckart, 2007, p. 128). Por lo tanto, es indispensable su participación en trabajos de investigación sobre sus propias prácticas.

El libro se divide en dos secciones:

La sección A reúne investigaciones didácticas realizadas en tres escuelas primarias rurales. Los capítulos plantean objetos de estudio distintos alrededor de la lengua oral y la lengua escrita, y tienen un común denominador: la

participación activa de los profesores de grupo en las investigaciones. La mirada al trabajo de los docentes (planeación, transposición didáctica, intervención y evaluación) se acompaña de los principales protagonistas, quienes ayudan a explicarlo y entenderlo a partir de la actividad conjunta con los especialistas. Estos profesores participan en la investigación de sus propias prácticas y de las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que de ellas emanan.

Otra característica de los autores de esta primera sección es que son investigadores jóvenes que están interesados en construir una didáctica de la lengua que parta del trabajo en las aulas y que regrese a éstas para enriquecerse mutuamente. Todos los autores han sido profesores frente a grupo en escuelas primarias y conocen las dinámicas del aula, así como los retos que impone la enseñanza de la lengua oral y escrita en el trabajo cotidiano.

La sección B está dedicada al diagnóstico. Presenta tres investigaciones básicas orientadas por diferentes enfoques —cuantitativo, mixto y cualitativo con aproximación etnográfica—, que exploran aspectos precursores del aprendizaje de la lengua oral, la lectura y la escritura. Los resultados abonan la discusión sobre la importancia del diagnóstico de las capacidades de los alumnos para orientar la enseñanza y evaluar el aprendizaje. Una mención especial merece el capítulo v, porque presenta un diagnóstico enfocado en las prácticas docentes en la enseñanza de una lengua originaria.

En conjunto, los capítulos de esta segunda sección presentan diferentes metodologías para diagnosticar el aprendizaje y las prácticas de enseñanza. El nivel de detalle metodológico hace indispensable la participación de expertos que son, en cierto modo, ajenos a la cotidianeidad de las aulas, pero que se acercan a ellas para estudiarlas y comprenderlas desde su experticia disciplinar. Estos capítulos no se adhieren a perspectivas aplicacionistas cuyos hallazgos se trasladan sin menoscabo a la educación; por el contrario, subrayamos que hay una enorme necesidad de trabajo interdisciplinar para atender los problemas educativos en la enseñanza y el aprendizaje de la(s) lengua(s) en la escuela, principalmente en los contextos más vulnerables.

Los contextos en donde se realizan las investigaciones que aquí presentamos pertenecen a cuatro estados mexicanos: San Luis Potosí, Veracruz, Guanajuato y Estado de México. Si bien se observan entre ellos importantes diferencias, algunas determinadas por el espacio geográfico, también comparten similitudes, que en su conjunto brindan un panorama de la educación rural en México y reflejan, en diferente medida y profundidad, cómo se enseña y se aprende la lengua en las aulas.

La organización del libro ofrece diferentes formas de lectura. Para comenzar se presenta el contexto político-educativo nacional en el que se insertan las seis investigaciones y al cual pretenden contribuir a partir de sus hallazgos. El lector que así lo desee puede consultar este contexto macro o bien no hacerlo e ir de lleno a las secciones. En éstas, se puede acceder a los capítulos por separado y consultarlos en orden aleatorio siguiendo los intereses de cada lector. Cada texto es independiente de los otros, por lo que, para profundizar en un tema, no es necesario revisar todos los capítulos. También pueden consultarse éstos en el orden sugerido —por sección—, lo que permite construir un panorama general de las investigaciones básicas o didácticas según la sección que se revise. Otra posibilidad es la lectura temática. Esto es, los capítulos II y v desarrollan temáticas vinculadas con la alfabetización inicial; los capítulos III y vI abordan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral; el IV y VII profundizan en diferentes aspectos de la lengua escrita.

En suma, los capítulos aportan una importante fundamentación empírica, diversa tanto en contextos como en enfoques de investigación, de trabajos teóricos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Nuestra aspiración es que puedan contribuir a la construcción de una didáctica de las lenguas todavía en ciernes en nuestro país. Según Bronckart (2007), ésta se apoya en otras disciplinas como la psicología, la lingüística y la pedagogía, y también se nutre de metodologías diversas tanto cuantitativas como cualitativas. Bajo esta idea de interdisciplinaridad se construye este libro que ponemos a disposición del lector.

#### Referencias bibliográficas

Bronckart, J. (2007), "El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo", *C&E Cultura y Educación*. *Revista de Teoría*, *Investigación y Práctica*, 2 (19), pp. 123-134.

## Capítulo I Contexto político-educativo nacional de las investigaciones

ROGELIO ALBERTO LEAL VERA

Este capítulo tiene como objetivo presentar un breve panorama de las condiciones políticas y educativas que enmarcan las investigaciones básicas y aplicadas sobre la enseñanza y el aprendizaje del español en la educación básica que forman este libro. Particularmente se analiza la cuestión de las propuestas curriculares. Si bien ninguna de las investigaciones toma como objeto de estudio el discurso curricular contenido en los materiales oficiales, consideramos que las seis investigaciones son, en cierta medida, un reflejo de cómo se opera ese discurso y de su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

#### 1. Breve panorama histórico de los cambios curriculares más recientes en México

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México ha generado cambios curriculares paulatinos en los tres niveles de educación básica desde el año 2004 hasta la fecha. Inició con la *Reforma a la Educación Preescolar* en 2004, continuó con la *Reforma a la Educación Secundaria* en 2006 y después, en 2009, con la *Reforma Integral de la Educación Básica*, que culminó en 2011 con el *Decreto de Articulación de la Educación Básica*.

En 2012, en medio de muchas críticas e inconformidades del gremio magisterial y de otros sectores de la sociedad mexicana, el gobierno de Enrique Peña Nieto inició una nueva reforma, la llamada *reforma educativa*. En este marco se publicó, en julio de 2016, el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. *Educar para la libertad y la creatividad* (SEP, 2016a) (Modelo Educativo) y la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (SEP, 2016b) (*Propuesta 2016*). Esta última propuesta no se oficializó.

A partir del enorme descontento magisterial y académico sobre el contenido de los dos documentos emanados de la *Reforma Educativa*, la SEP convocó a una serie de consultas públicas para evaluarlos. Así, en marzo de 2017, se dio a conocer la versión definitiva del *modelo educativo* que, según se informó en ese momento, entraría en vigor en las escuelas en el ciclo escolar 2018-2019. Más recientemente, en octubre de 2017, se publicó el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017), el cual, a decir del mismo documento, es el producto de las recomendaciones emanadas de la consulta pública a la que se sometió la *Propuesta 2016* y "se sustenta filosófica y pedagógicamente en el *Modelo Educativo*" (SEP, 2017, p. 15). En el apartado cinco de dicho documento están los programas de estudio encargados de dictar los contenidos de aprendizaje y el enfoque pedagógico de los tres niveles de educación básica durante 12 años, a partir de 2018 y hasta 2030.

Como puede observarse en este breve recorrido, en los últimos 13 años los documentos curriculares que orientan la educación básica mexicana han cambiado y, junto con ellos, los lineamientos en cuanto a la organización de las asignaturas, el tiempo dedicado a la enseñanza, los enfoques didácticos, los materiales de trabajo para los docentes, los libros de texto. Es un tiempo corto si consideramos que las últimas dos transformaciones curriculares previas a esta vorágine de novedad sucedieron en los años noventa y setenta del siglo xx, respectivamente.

#### 2. La asignatura español y los cambios curriculares

En lo que se refiere a la enseñanza del *español* —centro de interés de este libro — se han dado seis cambios curriculares: en los años 1993, 2000, 2006, 2009, 2011 y 2017. Algunos de estos se denominaron *adecuaciones*, porque dieron continuidad al programa antecesor; es decir, no implicaron una transformación de fondo. Otros sí recibieron el título de *programas*.

Tanto las adecuaciones como los programas suscitaron modificaciones de diferente envergadura en el enfoque, en los contenidos, en los aprendizajes esperados, en los ámbitos donde agrupan estos aprendizajes y en su tratamiento didáctico. El actual programa de estudios oficial para la asignatura *Lengua materna*. *Español* (SEP, 2017) —todavía no vigente a la fecha de elaboración de este capítulo—, no es la excepción. Veamos dos de los cambios más notorios de este programa en relación con sus antecesores.

Un cambio relevante aparece en el enfoque pedagógico (hasta antes de

2017 se le denominaba *enfoque de enseñanza*, queremos suponer que esta modificación en la terminología no altera el significado del contenido). En el *Plan de estudios 2011*, el enfoque que orienta la enseñanza del español se basa en *prácticas sociales del lenguaje* definidas como "pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales" (SEP, 2011, p. 46). En lo establecido en la *Propuesta 2016*, las prácticas sociales del lenguaje se conceptualizaron como un contenido curricular, mientras que en el *Programa 2017* se definen como "el núcleo articulador de los contenidos curriculares" (SEP, 2017, p. 156) y, además, se expresa explícitamente que esta definición surgió en 2006 (SEP, 2017, p. 170) con la *Reforma a la Educación Secundaria* y que se retomó en ese documento.

Otro de los cambios más observables es el nombre de la asignatura. En el *Programa 2017*, deja de llamarse *Español*; ahora se denomina *Lengua materna*. *Español*. Además, se agregan tres materias al *Campo de Formación Lenguaje y Comunicación*: *Lengua materna*. *Lengua indígena*; *Segunda Lengua*. *Lengua indígena* y *Segunda lengua*. *Español* y se cambia el nombre de una: pasa de *Segunda Lengua*: *Inglés* a *Lengua extranjera*. *Inglés*. En total hay cinco asignaturas en este campo de formación, cada una regida por su propio programa de estudios.

Si bien el *Programa 2017* expone varios planteamientos teóricos que justifican estos cambios,1 no sabemos cuáles serán sus repercusiones en las prácticas de los profesores. Sabemos, eso sí, que cada cambio debería estar sustentado en investigaciones no sólo básicas, sino, y principalmente, investigaciones didácticas (precisamente por su necesidad de repercutir en la enseñanza y ser relevantes para el aprendizaje) que justifiquen su impacto en la enseñanza y su relevancia para los aprendizajes de los alumnos.

Desafortunadamente la SEP no ha dado el tiempo suficiente para analizar a cabalidad cómo se implementaron las transformaciones curriculares previas a este nuevo programa en las prácticas de los docentes; menos todavía para saber si éstas han sido o no pertinentes; es decir, si han beneficiado o no el aprendizaje de la lengua oral y escrita en los alumnos de preescolar, primaria y secundaria.

Por otra parte, la SEP tampoco ha proporcionado herramientas para analizar cómo se han elaborado dichos programas. Principalmente, se desconoce cuál es el trabajo didáctico en el área de lengua que subyace a las propuestas y, a su vez, se ignora cuáles son los vínculos entre investigadores didácticos y diseñadores curriculares para concretar los lineamientos de enseñanza que se establecen en estos documentos.

#### 3. La investigación en didáctica de las lenguas en México

Para muchos profesores, las situaciones didácticas y las sugerencias para la enseñanza que se plantean en los materiales oficiales se consideran decisiones unilaterales o bien imposiciones que no parten de las realidades del aula (Chuquilin y Zagaceta, 2017, p. 132) y, por lo tanto, se deduce *a priori* que tampoco impactarán positivamente en éstas. Hay una discontinuidad teórica y metodológica entre el diseño curricular y su concreción en las prácticas docentes. Sin duda, esta problemática tiene muchas aristas, pero creemos que una de ellas es la ausencia de investigaciones didácticas que problematicen las complicaciones subyacentes al estudio de la lengua como objeto de aprendizaje y de enseñanza en los contextos comunicativos de los alumnos y los profesores mexicanos.

En países como Argentina, Suiza y España, por mencionar algunos, la investigación en didáctica de las lenguas tiene años de tradición y sus alcances han trascendido incluso a otros países. Baste mencionar autores como Delia Lerner (argentina) y Ana Camps (española), quienes son un referente obligado en las discusiones sobre enseñanza de la lectura y la escritura en México.

En nuestro país, en cambio, las investigaciones de corte didáctico en el área de lengua están relativamente ausentes o bien no tienen el impacto suficiente para trascender y formar "escuela", como sí ha sucedido, por cierto, con la didáctica de las matemáticas. En México, este tipo de trabajos están centrados fundamentalmente en los primeros grados de primaria, específicamente en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura (como muestra véanse los trabajos de Vernon, y Alvarado, 2014 y Romero-Contreras, 1999). Para los alumnos alfabéticos —que generalmente cursan los tres últimos grados de primaria y la secundaria—, las referencias en didáctica son principalmente de origen argentino (Lerner y colaboradores) o bien intervenciones que realizan alumnos de posgrados profesionalizantes, quienes también son profesores frente a grupo.

Si bien los trabajos mencionados constituyen aportes para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, ninguno de ellos se realiza bajo un enfoque estrictamente didáctico; esto es, que considere la enseñanza y el aprendizaje del español mediados por el contexto escolar en el que ocurren.

Autores como Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) definen la didáctica de las lenguas como una disciplina emergente que estudia "las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas" (p. 118), y que tiene como objeto "el complejo proceso de

enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla" (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010, p. 71, citados en Camps, 2012, p. 24).

Asumir que el objeto de estudio de la didáctica es el sistema didáctico (profesor, alumnos y la lengua en tanto objeto de aprendizaje) significa que los investigadores deben tener en cuenta las interrelaciones que se configuran al interior de este sistema (Camps, 2012) para poder explicarlo e interpretarlo adecuadamente.

En el contexto mexicano, el diseño curricular en el área de lengua ha retomado los resultados de investigaciones valiosas y confiables —en especial, los trabajos de Lerner (cfr. *supra*)—, pero que no siguen una perspectiva didáctica en el sentido que hemos mencionado. Así retomadas, estas investigaciones corren el riesgo de convertirse en explicaciones reduccionistas que se centran en un vértice del triángulo y omiten las estrechas relaciones que necesariamente se establecen con los otros vértices. Esto ha tenido consecuencias de diferente tipo en la enseñanza y el aprendizaje del español en la educación básica. Una de éstas es la gran ausencia que caracteriza las disposiciones curriculares actuales y pasadas: el profesor.

Si la finalidad intrínseca de la didáctica de la lengua es la mejora de las prácticas docentes (Camps, 2012), entonces el diseño de un currículo basado en los resultados de la investigación didáctica debería comenzar por identificar cuáles son los conocimientos que poseen los profesores (y cuáles son los que requieren) para desarrollar el enfoque de enseñanza y lograr que sus alumnos alcancen los aprendizajes que se proponen.

#### Referencias bibliográficas

- Camps, A. (2012), "La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos", *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), pp. 23-41.
- Chuquilin, J. y M. Zagaceta (2017), "El currículo de la educación básica en tiempos de trasformaciones. Los casos de México y Perú", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), pp. 109-134.
- Dolz, J., R. Gagnon y S. Mosquera (2009), "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica. Lengua y la Literatura*, 21, pp. 117-141.
- Romero-Contreras, S. (1999), La comunicación y el lenguaje. Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP.
- 2016a), El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa, México, SEP.
- (2016b), *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*, México, SEP. Disponible en <a href="https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf">https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf</a>.
- ———— (2017), Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la

educación básica, México, SEP. Disponible en <a href="http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\_CLAVE\_PARA\_LA\_EDU">http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\_CLAVE\_PARA\_LA\_EDU</a> Vernon, S., y M. Alvarado (2014), Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad, Materiales para apoyar la práctica educativa, México, INEE.

En el documento se mencionan como sustento "aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje"; además, "de las ciencias antropológicas las nociones de *práctica cultural* y *práctica de lectura* para proponer como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje" (SEP, 2017, p. 165; cursivas en el original). Para ninguno de estos sustentos se menciona explícitamente la obra o el autor o autores de referencia.

### SECCIÓN A INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS

#### Capítulo II ¡De eso sí quiero escribir! Una experiencia de alfabetización inicial en el multigrado

Amanda Cano Ruiz Ingrid Susana Gutiérrez Pavón Lydia Espinosa Gerónimo

#### Introducción

La experiencia que presentaremos tiene como marco una propuesta didáctica más amplia intitulada sQueremos acampar en la escuela, un proyecto para apoyar la lectura, la escritura y la convivencia en un grupo multigrado de 3º y 4º. Ésta se conformó en el ciclo escolar 2015-2016 por una docente de educación primaria con fines de titulación de un posgrado en docencia multigrado.2 En particular nos enfocaremos en el caso de uno de los alumnos participantes de nombre Enrique, quien contaba con nueve años de edad y cursaba por segunda ocasión el tercer grado por presentar dificultades al aprender a leer y escribir de manera convencional. En su momento fue catalogado por sus maestros de primero y segundo de primaria como un alumno con snecesidades educativas especiales.

Hemos seleccionado a este alumno porque a lo largo del proyecto mostró tanto una expresión oral como escrita distinta a lo que esperaba su maestra. De esta manera nos planteamos como objetivo principal analizar cómo repercutió en la alfabetización inicial del alumno el proceso de formación continua en el que se involucró su maestra y en particular sus ajustes en la didáctica de la lengua escrita.

La escuela primaria donde se desarrolla esta experiencia es de organización multigrado, se ubica en una localidad de 474 habitantes de alta marginación social (INEGI, 2011) y pertenece al municipio de Soledad de Doblado, en el estado de Veracruz. En el ciclo escolar antes referido la escuela contaba con 61 alumnos atendidos por tres profesoras, cada una responsable de dos grados de la escuela

primaria. Todas tenían, en ese momento, más de dos años de antigüedad en la institución y habían concluido la licenciatura en educación primaria. La mayoría de los alumnos que estudia en esta escuela proviene del preescolar local, y al egresar debe trasladarse a otras comunidades vecinas si desea continuar sus estudios de secundaria.

La docente de Enrique, a la que aludiremos, egresó de una escuela normal en el año 2012. En ese mismo año inició su ejercicio docente en una escuela multigrado de la misma zona escolar en donde labora actualmente. En ese centro educativo atendió primero y segundo grados de manera simultánea, y el ciclo escolar siguiente quinto y sexto grados. Después de dos ciclos escolares se cambió de escuela y fue como llegó a la primaria multigrado en donde laboraba hasta la fecha de recolección de los datos que aquí se reportan. Al iniciar el ciclo escolar 2015-2016, la docente enfrentaba dilemas didácticos para el abordaje de la lectura y la escritura en su aula; en particular le preocupaba la alfabetización inicial de un subgrupo de estudiantes (en donde se ubicaba Enrique) que no habían adquirido el principio alfabético aunque cursaban el tercer grado y habían sido sus alumnos el ciclo escolar anterior. Ésta había sido una de las razones de mayor peso por las que había decidido continuar sus estudios a través de la especialidad en docencia multigrado.

El capítulo que presentamos está organizado en cinco apartados. En el primero abordamos algunos aspectos relativos a las necesidades de aprendizaje de Enrique. Posteriormente nos enfocamos en el diseño propuesto por la docente y en un siguiente apartado se documenta su implementación. También hacemos un análisis de los principales avances del estudiante a partir de la dinámica de trabajo planteada por la docente y se cierra con una discusión general de los resultados obtenidos.

#### Análisis de necesidades

La docente no construyó específicamente una identificación de necesidades de aprendizaje de Enrique, pues desde el posgrado que cursaba se le propuso hacer un diagnóstico general del grupo,3 así como de sus formas de enseñanza y la perspectiva de los padres de familia sobre la escuela. Las técnicas empleadas para este fin fueron encuesta a padres de familia para conocer valoraciones, expectativas y recomendaciones sobre la educación de sus hijos en la escuela; análisis documental de cuadernos y trabajos de los niños para identificar el tipo de actividades que les proponía, y autobservación de sus clases. El proceso de recolección y análisis de datos le llevó a la docente tres meses. Una vez

terminado dicho proceso la maestra organizó los resultados en un escrito de corte narrativo conformado por tres apartados: contexto social y familiar de los alumnos, características de los alumnos de tercero y cuarto grados y la problemática del grupo. Para la elaboración de dicho escrito se apoyó en diversos referentes teóricos relativos a cómo elaborar un diagnóstico y la docencia en contextos rurales o multigrado (Rockwell, 1999; Galván, 1998; Rapp y Duncan, 2012; Uttech y Victoria, 2003), que le ayudaron a interpretar los datos obtenidos.

Del contexto social de la escuela y de la familia del alumno en el que nos estamos centrando ya hemos hablado un poco. Añadiríamos que Enrique era el menor de tres hermanos: su hermana mayor de 18 años estudiaba la preparatoria y otra de 11 cursaba sexto grado en la misma primaria. Su mamá se dedicaba a las labores del hogar y su padre trabajaba fuera de la localidad. Enrique se desenvolvía en un escaso ambiente alfabetizador familiar y comunitario, entendido este último como un conjunto de condiciones que permiten el contacto y acceso a materiales escritos así como a prácticas asociadas a su uso (Aranda, 1994). Su madre expresó en la encuesta solicitada por la docente que lo aprendido por su hijo en la escuela era importante, ya que de ello dependía su futuro; además, comentó que los aprendizajes más relevantes generados por la escuela primaria son leer, escribir y convivir; dijo que ella apoyaba a su hijo poniéndolo a estudiar y despejándole sus dudas. Sus expectativas para con su hijo Enrique eran que alcanzara el mayor aprovechamiento posible. Aunque sus respuestas fueron breves, podemos identificar que expresó interés en los aprendizajes de su hijo; además destacó aspectos relacionados con la lengua escrita.

En cuanto a las características del alumno, dentro del diagnóstico Enrique quedó contemplado dentro del subgrupo de alfabetización inicial, junto con otros tres compañeros de tercer grado. La maestra expresó que en el ciclo escolar 2014-2015 había intentado alfabetizarlos con el uso del método silábico. Por recomendación de la maestra de primero y segundo grados de la escuela usó el *Manual de ejercicios Juguemos a leer* de la autoría de Ahumada y Montenegro (2014) que corresponde al método fonético. Dedicó algunos meses a trabajar con los niños este libro media hora después de clases. Sin embargo, suspendió esta actividad al observar el poco avance de sus alumnos y atribuyó estos resultados en parte al poco tiempo dedicado al desarrollo del método y a que no todos los niños participaban con constancia en las actividades. Por tanto, indicó a los niños realizar las actividades del libro en casa con el apoyo de sus familias. Enrique fue el único en realizar la mayoría de los ejercicios planteados por el manual con el apoyo de su familia (especialmente de su madre y hermana mayor).

Durante el ciclo escolar 2015-2016, la docente de Enrique no realizó una evaluación de su nivel de conceptualización de la escritura. No obstante, a través de sus interacciones cotidianas identificó que era capaz de decodificar grafías, pero que sus avances en escritura eran poco observables pues mostraba poco interés por participar en las actividades que la docente le proponía (copiado y dictado) y se aislaba del grupo de compañeros. No concluía las actividades propuestas por la maestra, prefería copiar a escribir por su cuenta y, si lo hacía, sus escrituras eran difíciles de interpretar pues hipersegmentaba lo que escribía.

Debido al factor tiempo y por no saber cómo seguir avanzando con el niño en su proceso de alfabetización inicial, en ocasiones la docente era quien escribía por él, como se puede observar en la figura II.1, donde se combina el copiado de las preguntas por parte de Enrique con la escritura de las respuestas de la docente con base en las expresiones orales del alumno.

Para la profesora, la alfabetización inicial se debía basar en un método que indicara paso a paso lo que se debe enseñar a los niños a fin de alcanzar la decodificación de las grafías. En este sentido, advertía que eran los niños los que presentaban dificultades en este proceso, pues ella se sentía segura de que había seguido todo lo que el método le indicaba. No obstante esta situación, los resultados poco favorables en los escritos de estos alumnos eran los que la interpelaban y a la vez motivaban a explorar otras formas de abordar la alfabetización inicial con ellos. De esta manera, dentro del diagnóstico, la docente identificó su necesidad de diversificar las formas de trabajo, de motivar a los alumnos hacia la escritura y la lectura partiendo de los intereses de ellos mismos. A su vez, ella sabía que tenía que conocer más sobre la didáctica de la lengua escrita y en particular de otras estrategias para lograr la alfabetización inicial.

Figura II.1. Trabajo de Enrique con escritura de la docente

```
Total Porto +; que es la disciplina on disciplina on disciplina on producestar sentadas.

2-1 Camo ciers que se se se le Portar ava niño en el sa lon?

Bien.

325 Como crees que se se bete Portar ava niño en el sa lon?

Bien.

47 Le Que poso si alguien se porta mul Los castigan.

5-1 Como crees que se dene portar

No Niño en el sa sol su se dene portar

Bien.
```

[Enrique] 1.- ¿Para ti que es la disciPliNa es el orden? [Docente] Que tienen que estar sentados.

[Enrique] 2.- ¿Cómo cre es que Se bebe portar a un niño en el sa lon?

[Docente] Bien

[Enrique] 3.- ¿como crees que te portas te en el salon?

[Docente] Bien

[Enrique] 4.- ¿Que pasa si alguien se porta mal en el salon

[Docente] Los castigan.

[Enrique] 5.- ¿ como crees que se debe portar un niño en es casa

[Docente] Bien

#### Diseño

Para la atención de las necesidades de Enrique y del subgrupo en proceso de alfabetización inicial, la docente estableció como objetivo específico apoyar su proceso de adquisición de la convencionalidad de la lectura y la escritura a través de un uso de la lengua escrita significativo, funcional y real para ellos, en el marco de una convivencia pacífica y dialógica. Se retomó una concepción de lectura y escritura como prácticas sociales articuladas que ocurren entre diferentes actores, con finalidades diversas, en distintos contextos y en donde los textos tienen un papel central (Tapia, 2016). A su vez se pensó en implementar cuatro actividades basadas en el enfoque psicogenético de la lengua escrita tendientes a que los niños reflexionaran sobre las características del sistema de escritura. Estas se describen en el cuadro II.1.

Cuadro II.1. Actividades de alfabetización inicial

Actividad	Descripción
Armar palabras con el alfabeto móvil	Se emplean letras del abecedario en mayúsculas y minúsculas impresas en negro sobre cuadritos de papel de 2 × 2cm (un juego por alumno resguardado en sobres). Los niños seleccionan las palabras con las que trabajarán, después buscan las letras de cada palabra y posteriormente arman las palabras.
Formar palabras con letras justas	Se forman sobres que contienen letras que forman una sola palabra. Las palabras pueden provenir de un tema de estudio o ser seleccionadas por el alumno o el docente. Éstas se arman por el alumno en reiteradas o casiones.
Escritura de oraciones	Selección de palabras escritas de un tema de estudio a partir de las cuales, por cada palabra, los alumnos elaboran oraciones en fichas de trabajo.
Fichas para ilustrar	Son fichas de trabajo que contienen oraciones alusivas a un tema o contenido escolar que el alumno lee y posteriormente dibuja e ilumina en su cuaderno.

Estas actividades se desarrollarían dentro de un proyecto didáctico encaminado a la realización de un campamento en la escuela. La idea de acampar fue propuesta por el grupo de niños a partir de la orientación de la docente. Se trató de implementar por primera vez una planificación didáctica abierta a las opiniones de los alumnos del grupo multigrado y por tanto flexible. Se retomó el concepto de proyecto como una estrategia dirigida por el grupoclase, donde el profesor anima y media la experiencia pero no lo decide todo, sino que los alumnos participan activa y propositivamente (Perrenoud, 2000). No obstante esta decisión, se contempló transitar por una serie de fases en donde los estudiantes podían realizar diversos productos escritos que se especifican en el cuadro II.2.

Los aprendizajes que se pretende favorecer a través del proyecto serían aquellos tendientes a que los alumnos investiguen, lean y escriban de manera funcional, real y creativa, priorizando la utilidad e intención del texto más que la forma. Éstos serían un referente para la evaluación a realizar por la docente a través de una bitácora por sesión y de escalas estimativas del desempeño de cada alumno. También se contempló que los alumnos se auto- y coevaluaran en las diferentes fases del proyecto.

#### Cuadro II.2. Fases y productos del proyecto

#### Fase

#### Posibles productos escritos

Discusión: Se hace una introducción al proyecto, dialogando con los alumnos sobre el rumbo que ha de seguir, lo que se pretende lograr y lo que se necesita para hacerlo. -Encuesta.

- —Reporte de encuesta.
- Lista de cotejo para autoevaluación de alumnos.
- —Papelógrafo de la fase.
- Listado de palabras armadas con alfabeto móvil.
- —Oraciones con palabras de lo que se hará en el campamento.

Investigación: Los alumnos se organizan y buscan la información necesaria para realizar el proyecto.

- Papelógrafo de la fase.
- —Lista de cotejo para la autoevaluación.
- —Resumen de acuerdos.
- Palabras con el alfabeto móvil.
- —Oraciones con las palabras del alfabeto móvil.
- Oraciones con sobres de palabras justas.
- —Texto sobre lo que necesitan para hacer el campamento.
- Lámina para exposición.
- Lista de cotejo para coevaluación.
- —Cuadro de "Me comprometo a... Sugiero que... Felicito a..."

Planeación: Con la información de las etapas anteriores, se toman acuerdos y se diseña un plan de trabajo para elaborar y reunir lo necesario para llevar a cabo la parte principal del proyecto, en este caso el campamento.

- -Papelógrafo de la fase.
- -Plan del campamento.
- Palabras con alfabeto móvil.
- —Oraciones con las palabras del alfabeto móvil.
- —Oraciones con sobres de palabras justas.
- —Texto libre para informar a la comunidad escolar lo que se hará en el campamento.
- Lista de cotejo para autoevaluación de alumnos.

Desarrollo: Se lleva a cabo lo planeado en la etapa anterior. Es la ejecución de la parte fundamental del proyecto: los niños realizan el campamento pero antes preparan, escriben, recolectan y seleccionan lo que necesitan para hacerlo.

- Lista de cotejo para evaluar un texto.
- Fichas para ilustrar oraciones que construyeron en las otras fases.
- —Producciones para compartir (cuentos de terror).
- Escala de valoración para autoevaluación.

Comunicación: Dar a conocer a la comunidad estudiantil (maestras, madres y padres de familia y alumnado) lo realizado durante el transcurso del proyecto.

- Papelógrafo de la fase.
- —Periódico mural.
- Invitaciones.
- Fichas con oraciones para ilustrar que construyeron en las otras fases.
- -Cuadro de "Me comprometo a: Sugiero que: Felicito a:"
- Lista de cotejo para autoevaluación.

#### **Implementación**

A pesar de haber diseñado actividades específicas para el subgrupo de alfabetización inicial en donde se ubicaba Enrique, éstas sólo se llevaron a cabo en la fase de investigación. Esto obedeció a que no se dispuso del tiempo suficiente para desarrollarlas y se brindó prioridad a que se involucraran en todas las actividades del proyecto del campamento en lugar de separarlos, ya que esta situación en ocasiones hizo sentir incómodos a algunos niños. También se valoró que a través de las actividades generales del proyecto podrían avanzar en su adquisición del principio alfabético al producir y leer diversos tipos de textos.

En cuanto al proyecto, se desarrollaron las cinco fases planeadas. En el cuadro II.3 se muestra una descripción general de lo realizado en cada fase — teniendo como tema central la realización del campamento—, el número de sesiones que abarcó, así como el tiempo de duración y los productos que construyeron los alumnos.

Respecto a todas estas fases, Enrique participó en cada una de ellas mostrando mucho interés, lo que representó un cambio en su comportamiento habitual, y se involucró en todos los productos señalados.

#### **Análisis**

Para hacer el análisis de la participación de Enrique en el proyecto nos hemos basado principalmente en sus producciones individuales escritas, la bitácora que la docente escribía después de concluir cada sesión (donde hace alusión al desempeño de Enrique) y un reporte de la implementación del proyecto que la docente escribió dentro de la EDM donde comenta algunos aspectos sobre el estudiante. Seleccionamos este material entre todos los instrumentos y productos que la docente recabó durante el proyecto4 y lo revisamos de manera minuciosa. Para la construcción de las categorías de análisis se siguió un proceso inductivo, ya que no había una codificación previa al análisis de los datos. De esta manera, construimos dos categorías de análisis: escritura (en donde hemos contemplado la escritura de oraciones y la escritura libre) y lectura.

Fase	Núm. de sesionesª	Productos escritos
Discusión: Con base en los resultados de una encuesta, los alumnos definieron los propósitos del campamento y lo que necesitaban para hacerlo.	4	Resultados de una encuesta.  Reporte de encuesta.  Lista de cotejo para autoevaluación de alumnos.
Investigación: Los alumnos se organizaron para buscar la información necesaria para realizar el campamento y expusieron los resultados.	4	<ul> <li>— Papelógrafo de la fase.</li> <li>— Lista de cotejo y autoevaluación.</li> <li>— Resumen del papelógrafo.</li> <li>— Palabras con el alfabeto móvil.</li> <li>— Oraciones con las palabras del alfabeto móvil.</li> <li>— Oraciones con sobres de palabras justas.</li> <li>— Investigación sobre lo que necesitan para hacer el campamento.</li> <li>— Lámina para exposición.</li> <li>— Lista de cotejo para coevaluación</li> </ul>
Planeación: Se tomaron los acuerdos para realizar el campamento y se conformaron las comisiones voluntariamente.	2	<ul> <li>— Papelógrafo de la fase.</li> <li>— Plan del campamento.</li> <li>— Permiso para ir al campamento.</li> <li>— Texto libre para informar a la comunidad lo realizado en el campamento.</li> <li>— Lista de cotejo para auto evaluación.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> : Se realizó el campamento planificado con actividades lúdicas.	2	—Texto libre de lo que les gustó y no les gustó del campamento y lo que aprendieron.
Comunicación: Los alumnos expusieron a los padres de familia las actividades realizadas a lo largo del proyecto.	4	<ul> <li>Papelógrafo de la fase.</li> <li>Invitaciones.</li> <li>Lámina para exposición.</li> <li>Cuadro de "Me comprometo a: Sugiero que: Felicito a:"</li> </ul>

<sup>&</sup>lt;sup>a</sup> Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y media.

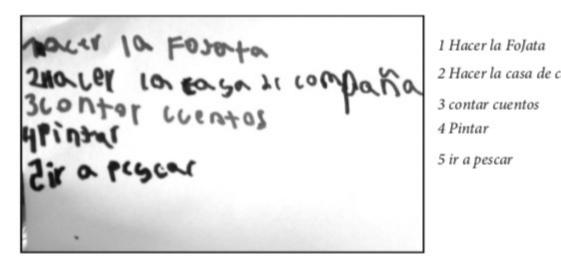
#### Escritura

En esta categoría abordamos la manera en que Enrique se expresa por escrito en las actividades del proyecto. Compararemos estos resultados con algunas de sus escrituras en el manual de alfabetización inicial que el alumno resolvió en el ciclo escolar anterior, a fin de contar con un contraste o punto de referencia.

#### Escritura de oraciones

Enrique mostró que no sólo era capaz de copiar palabras, como su docente pensaba, sino de incluirlas dentro de oraciones de creación propia. Ello se pudo advertir en una actividad desarrollada en la etapa de investigación del proyecto, donde se elaboró grupalmente un papelógrafo que resumía tanto los lugares como las formas de obtener y dar a conocer la información que necesitaban para poder llevar a cabo el campamento. La profesora solicitó a Enrique (y al subgrupo de alfabetización inicial) seleccionar y copiar cinco palabras del texto en tarjetas, a fin de trabajar posteriormente con el alfabeto móvil la actividad de formar palabras con letras justas. Enrique escribió por iniciativa propia oraciones (figura II.2), las tres primeras contienen alguna palabra copiada (fogata, casa de campaña y cuento) y las dos últimas no.

Figura II.2. *Oraciones escritas por Enrique* 

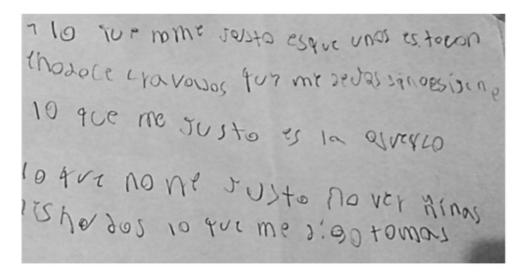


En estas escrituras de Enrique se denota una necesidad de comunicar por escrito una idea de su interés. Sigue una especie de secuencia de actividades de lo que podría realizarse en el campamento; se infiere que por ello se sale de retomar sólo palabras del papelógrafo. También refleja muchos conocimientos sobre el sistema de escritura: obsérvese la ortografía empleada, un nivel de escritura alfabético y la organización de las actividades por medio de numeración. También existió otro momento, en una actividad similar, en el que Enrique escribe oraciones en lugar de palabras. La docente lo documenta de esta manera en la bitácora: "El que me sorprendió fue Enrique porque él no copió las palabras, sino que si elegía Bombones, escribía "Vamos a comer bombones", el ya hizo las oraciones no nada más las palabras". En esta frase de la maestra se observa cómo se sorprende de las escrituras del estudiante.

#### Escritura libre

El proyecto planteó a Enrique espacios de redacción de diversos textos sin una estructura específica sugerida por la docente. Aquí el alumno también demostró avances que hasta antes no se habían hecho evidentes. Esto se pudo observar en un texto que construye casi al finalizar el desarrollo del proyecto a manera de valoración de lo que le gustó y no del campamento (figura II.3).

Figura II.3. Texto de Enrique sobre lo que le gustó y no del campamento



Y lo que nome Justo esque unos estavan ehodece cravados que me deJas sinoesige n e lo que me gusto es la alverco lo que no ne gusto no ver ñinas desnudos lo que me digo tomas Y lo que no me gustó es que unos estaban echándose clavados que me dejan sin oxígeno lo que me gustó es la alberca lo que no me gustó no ver niñas desnudas lo que me dijo Tomás

El texto cumple con la solicitud de la docente, pues habla de sus experiencias agradables y desagradables en el campamento. Resalta más lo que no le gustó haciendo alusión a algunos comportamientos inapropiados de sus compañeros en el tiempo que estuvieron en la alberca. En cuanto a su redacción, si bien refleja que su alfabetización inicial está en proceso (se confunde en la escritura de algunas grafías, hiposegmentación, etc.), a su vez nos da pista de que pudo escribir un texto largo —de cinco líneas y 38 palabras— con la intención de expresarse a través de la palabra escrita.

Otro momento que evidenció avances en la escritura de Enrique se pudo observar cuando en la fase de comunicación del proyecto se redactó una invitación a los padres de familia para darles a conocer lo que los niños habían realizado. Aunque el formato para redactarlo fue libre, hubo insistencia de algunos alumnos por consensuar sobre lo que debía contener. Una alumna en particular aportó ideas que la docente escribió en el pizarrón. Enrique optó por no copiar esta frase sino por redactar la invitación a partir de su iniciativa y creatividad.5

Les pregunté qué tenía que llevar la invitación y Marisol dijo "La escuela [...]" y yo iba escribiendo en el pizarrón lo que ella me iba diciendo y los demás lo copiaban, me pidieron sobres porque desde ayer estaban con la sensación de los sobres, y ya se los repartió una alumna para poner ahí la invitación, la cual hicieron en hoja de color. Faltaban cinco minutos para las 12:30 así que les dije que el que quisiera copiar el texto y pasarlo en limpio en su casa adelante, porque varios querían quedarse para poder utilizar mis plumones, los colores y las tijeras, entonces yo me podía quedar más tiempo así que

les dije que los que se quisieran quedar más tiempo para hacerlo ahí podían hacerlo y la mayoría se quedó [...] Enrique y José hicieron una invitación sin copiarla del pizarrón, les faltaban algunos datos y les dije que los sacarán del pizarrón. [Bitácora de la docente.]

Advertimos que esta forma de expresarse de Enrique se genera a partir de que la docente incentivaba, como expresa Cassany (2001), un uso de la escritura para conseguir o hacer cosas, que en este caso le interesaron y permitieron avanzar en su proceso de alfabetización inicial. Esta dinámica de trabajo alrededor de la escritura representó para Enrique un cambio comparado con sus experiencias anteriores. A este respecto, logramos recuperar el manual de ejercicios sobre alfabetización inicial que el estudiante resolvió en el ciclo escolar anterior. En las figuras II.4, II.5 y II.6 mostramos algunos ejemplos de las escrituras del alumno —que aparecen subrayadas en la transliteración— en segmentos de páginas iniciales, intermedias y finales del material.

Figuras II.4, II.5 y II.6. Escrituras de Enrique en el manual de ejercicios. Tomado de *Manual de ejercicios Juguemos a leer*, 2014, Ahumada y Montenegro, pp. 60, 114, 155.

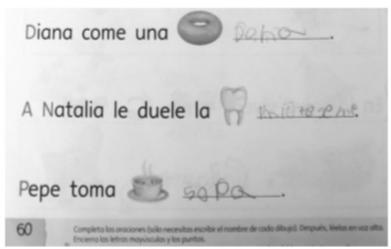
#### Figura II.4.

110 fo	jirafa jarabe joroba	Lanarol	careta cartero caracol
Subraya la palabra que com	abuelo abanico abuela	au em	fuente fuerte fiesta

	jirafa		careta
	jarabe		cartero
	joroba		caracoi
jirafa		caracol	
	abuelo		fuente
	abanico		fuerte
	abuela		fiesta
ajoelo		juente	

Subraya la palabra que corresponde a cada dibujo.

Figura II.5.



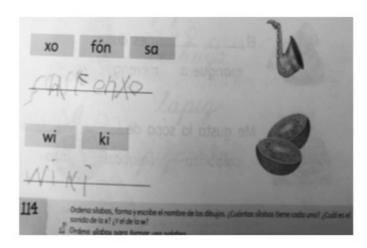
Diana come una Dona.

A Natalia le duele la micteseme.

Pepe toma sopa.

Completa las oraciones (sólo necesitas escribir el nombre de cada dibujo). Después, léelos, en voz alta. Encierra las letras mayúsculas y los puntos.

#### FIGURA II.6.



xo	fón	sa
sas	F	enxo
	wi	ki
wiki		

Ordena sílabas, forma y escribe el nombre de los dibujos. ¿Cuántas sílabas tiene cada uno? ¿Cuál es el sonido de la x? ¿Y de la w?

Ordena sílabas para formar una palabra.

Desconocemos las condiciones específicas en las que Enrique resolvió estos ejercicios. Lo que podemos advertir es que el estudiante trabajó con diferentes unidades textuales: sílabas, palabras y oraciones. Escribió o copió palabras relacionándolas con una imagen, a veces de manera alfabética, otras, al parecer, de manera incorrecta por influencia de la oralidad (juente / fuente). Es posible que el léxico empleado en este manual le haya resultado hasta cierto punto desconocido o poco familiar (obsérvese su dificultad para ordenar las sílabas que componen a las palabras *kiwi* y *saxofón*). Esta pequeña muestra nos indica que, desde este material, su proceso de alfabetización inicial no se da dentro de un enfoque didáctico comunicativo y funcional de la lengua (como lo proponen los planes y programas de estudio de los últimos años para este nivel educativo en

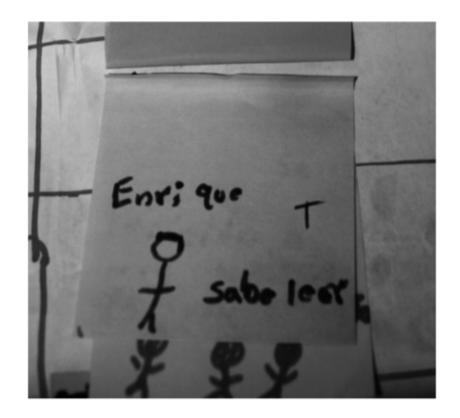
México), orientado a que los niños participen en eventos o situaciones en donde lean y produzcan textos con una finalidad real, a la vez que se apropian de las características del sistema de escritura, cuestión que sí se promovió desde el proyecto.

#### Lectura

Otra categoría de análisis que identificamos fue la relativa a la lectura. No obstante que Enrique decodificaba grafías, era poco común que lo hiciera ante sus compañeros de grupo y en el marco de una situación comunicativa específica, como se dio cuando junto con sus compañeros de equipo expuso el resultado de una investigación que realizaron alrededor de la pregunta "¿Qué es un campamento?" En este caso, Enrique decidió hablar primero y dio lectura al contenido de una lámina que resumía la investigación y lo hizo con buena fluidez y seguridad, aspecto que nos revela el interés que tenía por comunicar los resultados de la investigación que realizaron. La docente refiere en su bitácora que Enrique fue un apoyo para otros compañeros menos avanzados en su proceso de alfabetización inicial, ya que pudo leer indicaciones de algunos formatos que ella les proporcionó, aunque reconoce haberle brindado cierto apoyo que ampliaba las indicaciones escritas.

Estos avances de Enrique derivaron, en su momento, en felicitaciones escritas por parte de sus compañeros, como se advierte en la figura II.7, que se extrajo de una lámina que llenaron los alumnos a partir de las siguientes frases: "Me comprometo a... Sugiero que... Felicito a...", en donde un compañero expresa que Enrique sabe leer.

Figura II.7. Imagen de felicitación de un compañero hacia Enrique



Enrique

sabe leer

#### Discusión

A partir de todas estas características de la participación de Enrique podemos afirmar, como lo hace Ferreiro (1989), que las formas de trabajo escolar tienen un rol fundamental al momento de estimular el gusto por la lectura y la escritura. Enrique había transitado por una intervención docente centrada en un método de alfabetización mecánico que, al parecer, si bien lo había familiarizado en la identificación de diversas grafías y su valor sonoro convencional, no lo había acercado a los usos reales de la lengua escrita y por tanto al trabajo con textos completos en el marco de prácticas letradas escolares. Al modificarse la manera en que la docente plantea la lectura y la escritura en el aula, el alumno encuentra en ellas un medio personal de expresión de las ideas.

Se atribuye esta respuesta del alumno a la motivación que le generó leer y escribir a partir del tema seleccionado y la libertad para opinar qué actividades realizar. A este respecto, Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez (2013) expresan que existen tres componentes fundamentales que se ponen en juego al momento de escribir y que los docentes deberían considerar: el fenómeno lingüístico, el social y el psicológico. En este último está presenta la esfera afectiva: "Un

alumno puede tener actitudes variables en relación con la escritura y su motivación puede determinar su compromiso con ella" (p. 14). Enrique estaba involucrado en las actividades del proyecto y de esta manera para él fueron bastante "naturales" las tareas de lectura y escritura propuestas por la docente, pues se enmarcaban en una situación específica de la que formaba parte.

En este trabajo hemos buscado enfatizar que el acercamiento de la docente a teorías actuales en materia de lengua escrita, a partir del posgrado que cursó, le permitieron experimentar modificaciones importantes a nivel didáctico y, a su vez, ello impactó en la participación de sus alumnos y en sus aprendizajes en esta materia. Ello es evidencia del potencial de las situaciones de escritura y lectura que tengan como contexto los intereses de los alumnos. Es de reflexionarse también que muchos niños y niñas pueden ser catalogados como con necesidades educativas especiales cuando en realidad demandan un ambiente alfabetizador en el aula y una didáctica de la lengua escrita centrada en sus intereses. En este caso se observó un tránsito de un enfoque mecanicista de la alfabetización inicial, entendido como aquel que se centra en la transcripción gráfica del lenguaje oral y el descifrado de textos (Ferreiro y Teberosky, 1979), a otro de corte más funcional, que recuperó los intereses y motivación de los estudiantes dando contexto a lo que se escribe y lee (Cassany, 2006).

Por último, es de reconocer que las formas de alfabetización inicial son una tarea pendiente en la formación docente. En general el sistema educativo mexicano adolece de procesos de acompañamiento y asesoría académica a los profesores que clarifiquen el enfoque didáctico de la asignatura de español. Es común que los docentes presenten confusiones e inseguridad de cómo enfrentar la alfabetización de los niños, ya que no fueron formados en el dominio de alguno de los métodos diseñados para este fin (silábico, fonético, multisensorial, onomatopéyico, etc.) ni tienen claridad en cómo desarrollar una didáctica basada en los últimos aportes científicos de este proceso de aprendizaje, como lo marca el actual Plan de Estudios 2011 (SEP, 2012). Tampoco la formación inicial recibida en las escuelas normales ayuda mucho, pues basta mencionar que no fue hasta el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en educación primaria (dof, 2012) que la alfabetización inicial aparece como un curso específico dentro de la malla curricular.

En el caso de los contextos rurales, como al que aquí hemos aludido, los profesores suelen enfrentarse a un alumnado que proviene de un escaso ambiente alfabetizador familiar y comunitario. Su labor es primordial si pensamos en los puntos de partida de estos alumnos y en el diseño de las situaciones didácticas que les permitan avanzar en sus aprendizajes. En este sentido, la escuela representa un espacio privilegiado para la recreación de diversas prácticas

letradas en las que el alumno se puede familiarizar con los usos sociales de la lengua escrita.

#### Referencias bibliográficas

- Aranda, G. (1994), "Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura", *Colección Pedagógica Universitaria*, 25, pp. 147-193.
- Ahumada, R. y A. Montenegro (2014), Manual de ejercicios Juguemos a leer, México, Trillas.
- Cassany, D. (2006), Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Barcelona, Anagrama.
- (2001), "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición", *Glosas Didácticas*, 4, pp. 1-3. Recuperado de <a href="http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\_cassany/decalogocomposicion.pdf">http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\_cassany/decalogocomposicion.pdf</a>>.
- Diario Oficial de la Federación (2012), DOF: Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de <a href="http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\_649.pdf">http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\_649.pdf</a>>.
- Dolz, J., R. Gagnon, S. Mosquera y V. Sánchez (2013), *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*, España, Graó.
- Galván, L. (1998), *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase*, México, DIE-Cinvestav.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI. Ferreiro (1989), Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, México, Siglo XXI.
- INEGI, (2011), *Censo de Población y Vivienda 2010*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- Perrenoud, P. (2000), "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?", *Revista de Tecnología Educativa*, 3, pp. 311-321. Recuperado de <a href="https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_2000/2000\_26.html">https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_2000/2000\_26.html</a>.
- Rapp, N. y H. Duncan (2012), "Multi-dimensional parental involvement in schools: A principal's guide", *International Journal of Educational of Leadership Preparation*, 7, pp. 1-14. Recuperado de <a href="https://scholar.google.com.mx/scholar?">https://scholar.google.com.mx/scholar?</a> cites=15473958113703795272&as sdt=2005&sciodt=0,5&hl=es>.
- Rockwell, E. (1999), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en R. Mercado y E. Rockwell, *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-Cinvestav/IPN, (pp. 7-57).
- Secretaría de Educación Pública (2012), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, SEP.
- Tapia, E. (2016), *Prácticas de lectura y escritura en alumnos de educación primaria en Ixtapalapa: una perspectiva sociocultural. Avances y perspectivas*, manuscrito inédito.
- Uttech, M., y A. Victoria (2003), *Escuelas multigrado en el campo*, México, Dirección General del Gobierno del Estado de Guanajuato.

Se trata de una especialidad en docencia multigrado (EDM) que se ofrece en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen a partir de 2015. Fue creada con la finalidad de "fortalecer la formación especializada para la docencia multigrado, a través del diseño, aplicación y análisis de proyectos

innovadores, con base en el conocimiento de los intereses y necesidades del grupo de estos contextos" (BENV, 2015, p. 59).

En este programa se contemplan espacios curriculares específicos (cuatro talleres) tendientes a la construcción, desarrollo y evaluación de una propuesta didáctica. Para este proceso la docente contó con el apoyo de dos especialistas: una en didáctica multigrado y la otra en el área de español, quienes desarrollaron con ella tanto asesorías individuales como grupales que orientaron el proceso. Hablamos de escalas estimativas, papelógrafos, fotografías, coevaluaciones y

Hablamos de escalas estimativas, papelógrafos, fotografías, coevaluaciones y autoevaluaciones.

La docente no fotografió este producto. Enrique lo entregó a su madre y ya no retornó a la escuela, es por ello que nos hemos apoyado en un fragmento de la bitácora de la profesora.

# Capítulo III Las interacciones orales alumno-docente en el aula multigrado a través del relato de leyendas

EDGARDO DOMITILO GERARDO MORALES

# La expresión oral: importancia y limitantes en la escuela primaria

El desarrollo de la expresión oral en el niño es un elemento importante que señala el *Plan de Estudios de Educación Básica* de nuestro país (SEP, 2011). Desde el campo formativo *Lenguaje y comunicación*, en la asignatura de *Español*, el objetivo principal es que el alumno desarrolle competencias comunicativas a través del uso y estudio formal de la lengua. Se pretende que los niños aprendan y desarrollen ciertas habilidades para hablar, escuchar e interactuar con otras personas. Dentro de este panorama general, se ubica la expresión oral.

Lo anterior se pretende lograr al centrar el aprendizaje en las prácticas sociales de lenguaje. Éstas se definen como las "pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales" (SEP, 2011, p. 46). De esta manera, se apoya a que el alumno logre comunicarse de manera verbal con claridad, coherencia y sencillez.

A pesar de que el desarrollo de la expresión oral ha sido señalado en el *Plan de Estudios de Educación Básica* (SEP, 2011), se ha dado una atención insuficiente en la práctica. El *Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993* (SEP, 1993) señala que la falta de atención a la expresión oral de los alumnos en el aula es una omisión tradicional. Por una parte, porque el objetivo de la educación básica durante muchos años ha sido enseñar a leer y escribir, pues el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados es condición de éxito o fracaso de la escuela (Ferreiro y Teberosky, 1979; Cassany, Luna y Sanz, 1994). Por otra, se debe a que se piensa que la escuela no va a "enseñarle" a hablar al niño, puesto que éste aprende a hablar y expresarse desde

sus primeros años en su familia de manera natural y sin esfuerzo (Vernon y Alvarado, 2014). Sin embargo, es importante y conveniente que se haga una distinción entre una oralidad cotidiana y otra más especializada. La primera se aprende en casa; la segunda, en cambio, requiere una instrucción particular.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), la SEP (1993 y 2011) y las experiencias del autor de este capítulo en los Consejos Técnicos Escolares, la escritura ha ocupado un lugar privilegiado en las propuestas de los docentes en comparación con la expresión oral. Escribir mantiene "ocupados" a los niños, es signo de que trabajan y hay control de grupo (Vernon y Alvarado, 2014). Además, la producción escrita es visible, deja huella. Se puede mostrar a los padres de familia como señal de que se trabaja. Por ello, en el ámbito magisterial se le llama "producto" o "evidencia de trabajo". Es decir, bajo la idea de que toda actividad escolar debe obtener un producto físico, la escritura es el medio por el cual se puede lograr ese producto, aunque muchas veces llegue a carecer de contenido y/o no evidencie un aprendizaje específico.

Favorecer la expresión oral en el aula tiene interpretaciones diferentes. Para algunos docentes, es *pérdida de tiempo*. Consideran que al dialogar no se trabaja o se deja de trabajar (Mercer, 1997), pues la oralidad no produce una evidencia física permanente, es rápida e instantánea (Cassany, Luna y Sanz, 1994). Otra de las interpretaciones es que hablar genera ruido y esto es un *aspecto negativo*. El docente que mantiene a sus alumnos en silencio es considerado como el mejor, pues están "ordenados", "bien portados" (Vernon y Alvarado, 2014). De esta manera, no se da la oportunidad al alumno para que exponga sus ideas, opiniones, etc., en el grupo.

Aunado a la insuficiente atención de la expresión oral en la práctica docente y de las interpretaciones de los docentes, también existen ciertas limitantes en el aula cuando se trata de favorecer las interacciones de los alumnos. A continuación se presentan sólo cuatro de ellas: el poco tiempo que se destina, el rol docente-alumno, la desigualdad de oportunidades para expresarse y la imposición en la forma de hablar.

La primera limitante es que se destina *poco tiempo* a la expresión oral (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Mercer, 1997; Romero, 1999). El docente toma como base la secuencia de temas del libro de texto. Al inicio de cada lección, se presentan de dos a cinco preguntas que exploran los *conocimientos previos* de los niños sobre el tema a tratar. Algunos docentes presentan dichas interrogantes de manera oral y el grupo las responde; otros proponen que esas preguntas se escriban y contesten en el cuaderno, ya sea que los niños expresen su opinión o copien las respuestas correctas. Estas actividades duran pocos minutos y escasamente se plantean. Se reducen a "comentar con los alumnos" y en seguida

se pasa a lo que establece el libro de texto.

La segunda es que aún se tiene la visión de que "el rol del maestro es enseñar y el de los alumnos aprender" (Romero, 1999, p. 144). El primero decide y controla la dinámica de participación, valida una respuesta como correcta o incorrecta, acepta o rechaza el turno del alumno, etc. De acuerdo con Mercer (1997), regularmente la interacción en el aula es de pregunta y respuesta, con cuestionamientos cerrados, más o menos relevantes, que estructuran una lección, alejadas del contenido principal de la clase, entre otras.

La tercera limitante es la *desigualdad* de oportunidades de participación de los alumnos en el salón de clases (Mercer, 1997). Por una parte, la mayoría de las actividades que proponen los docentes están organizadas para que los niños trabajen de manera individual y aislada con la finalidad de mantener ordenado el grupo de alumnos. Por otra parte, se da la oportunidad de participar más a un(os) niño(s) que a otros. Algunos docentes interactúan más con los niños que con las niñas o viceversa; otros se enfocan en los alumnos que siempre participan o tienen mejores calificaciones; en otros casos, se toma en cuenta a los que tienen mejor expresión oral, excluyendo a quienes requieren más apoyo.

La cuarta limitante es cuando el docente *impone la forma de hablar* en el aula (Romero, 1999). Es decir, tacha de incorrecta la forma de expresarse de sus alumnos. Con esto, genera que exista poca participación de los niños, porque tienen temor a ser señalados o exhibidos. Esto se presenta con mayor frecuencia en zonas rurales, donde los alumnos están expuestos a un lenguaje limitado (Vernon y Alvarado, 2014). Ante esto, algunos de los comentarios que brindan los docentes es que los niños presentan mucha timidez al hablar y, por tanto, participan muy poco.

En general, es posible darse cuenta de que la dinámica del aula tiende a restringir el uso de la lengua oral y, en consecuencia, llega a limitar las posibilidades de desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos (Romero, 1999). Sin embargo, el alumno requiere continuar con el desarrollo de las habilidades de comunicación, puesto que el lenguaje permite aprender, dialogar, socializar y volverse parte de una comunidad y cultura (Vernon y Alvarado, 2014). Por ello, el objetivo de la escuela no es enseñarle a hablar al niño desde cero, sino a desarrollar un lenguaje complejo (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Con base en todo lo expuesto anteriormente, este capítulo se propone un objetivo doble. Por un lado, el interés es *valorar la calidad de las interacciones orales* entre el niño y el adulto para orientar las futuras prácticas de la profesora de grupo y por otro *propiciar un espacio de interacción oral* entre niños, profesora y madres de familia. Para ello, se diseñó e implementó una secuencia

didáctica de una sesión. Se tomó como contenido las leyendas. La finalidad principal de la secuencia no era lograr un aprendizaje específico, sino que permitiera generar interacciones para valorar la participación de la profesora y, así, retroalimentar su práctica.

Para valorar la calidad de las interacciones orales, se tomó como base el *modelo ecológico de interacción* de MacDonald y Carrol (1992). Este modelo permite identificar las características de las interacciones del adulto con el niño de acuerdo con cuatro dimensiones: *balance*, *contingencia*, *estilo conversador* y *cercanía afectiva*. De esta manera se determina la calidad de dichas interacciones orales.

# Implementación de la secuencia didáctica

Con el objetivo de valorar la calidad de las interacciones de los niños con la docente, se diseñó e implementó una secuencia didáctica de una sesión en una escuela primaria multigrado bidocente (donde laboran dos maestros que atienden los seis grados de la educación primaria) del sur del estado de Veracruz. Se seleccionó esta escuela por motivos intrínsecos e instrumentales (Stake, 1999). Esto es, principalmente, porque el autor de este capítulo cumple la función de supervisor escolar en esta zona y está interesado en apoyar de cerca las prácticas de los profesores que forman la zona escolar a su cargo. De esta manera, trata de revalorar la función académica de la figura del supervisor escolar en la mejora del trabajo docente y de los aprendizajes de los alumnos. Además, porque, de acuerdo con Vernon y Alvarado (2014), los alumnos de las zonas rurales tienen acceso a un lenguaje limitado. Por ello, presentan timidez al hablar, se mantienen callados, entre otras conductas. Asimismo, porque los profesores de este tipo de escuelas presentan mayores dificultades en su trabajo en el aula que uno de escuela regular o completa (donde un docente está a cargo de un grupo de un solo grado), debido a que atienden a dos o más grados en un mismo grupo (Ezpeleta, 1991; Mercado, 1999).

A continuación, se describe el contexto1 de la escuela donde se desarrolló el diseño y la implementación de la secuencia didáctica.

#### La localidad donde se encuentra la escuela

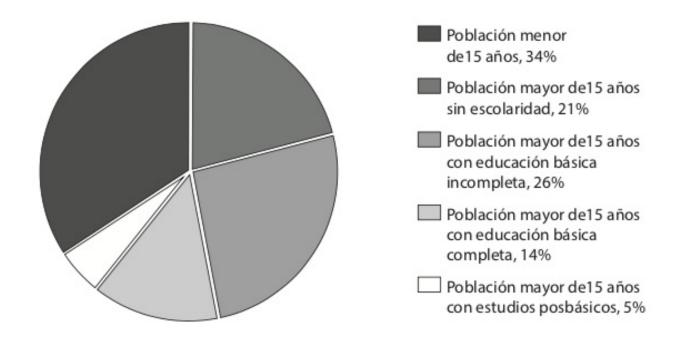
La escuela donde se aplicó el estudio pertenece a un municipio de la cuenca del Papaloapan, al sur del estado de Veracruz. De acuerdo con el Plan Municipal de Desarrollo 2014-2017 (Invedem, 2014), la localidad está situada a 10 metros sobre el nivel del mar. La población total es de 259 habitantes: 141 hombres y 118 mujeres. Es una zona de alto grado de marginación. Para llegar a la comunidad desde la cabecera municipal, se recorre por carretera estatal durante 30 minutos en taxi y después en terracería por 40 minutos en camioneta. El clima es extremadamente cálido. A un costado de la localidad pasa un río con mucha afluencia. La mayoría de los hogares cuenta con los servicios de energía eléctrica y drenaje. No hay agua potable entubada. Los habitantes trasportan el agua desde el río o los pozos con cubetas. Las casas son construcciones rústicas de madera, con techos de lámina o palma. En menor proporción, se encuentran casas de concreto. La población se dedica principalmente al sector primario: la pesca; el cultivo y la venta de piña, caña y otros alimentos.

Esta localidad cuenta con tres instituciones educativas: un jardín de niños estatal (con una docente), una primaria del estado (con dos docentes) y una telesecundaria federal (con una docente).

Con base en el Plan Municipal de Desarrollo 2014-2017 (Invedem, 2014), el nivel de escolaridad de los habitantes es bajo.

Como puede observarse en la gráfica III.1, del total de habitantes de la comunidad, 21% no tiene escolaridad, 26% cuenta con educación básica incompleta, 14% tiene educación básica completa (primaria y secundaria) y sólo 4.5% posee educación posbásica (nivel medio superior). De la población mayor de 15 años, 21% es analfabeta. Es decir, la quinta parte de personas adultas no sabe leer ni escribir y la cuarta parte no concluyó su escolaridad básica. Por tanto, se trata de una comunidad con alto rezago educativo, sin considerar los índices de reprobación y/o deserción escolar.

Figura III.1. Nivel de escolaridad de la localidad



# La escuela y el grupo escolar

La escuela donde se implementó la secuencia didáctica ofrece el servicio de educación primaria general, de sostenimiento público. Pertenece al sistema estatal. Es de organización multigrado bidocente. Una docente está a cargo de los grados de primero, segundo y tercero. La otra atiende los grados de cuarto, quinto y sexto y la dirección comisionada. La institución tiene un total de 46 alumnos.

La escuela cuenta con dos salones para clases, con paredes de concreto y techo de lámina. Tiene mobiliario metálico individual para los alumnos. Dispone de varios ventiladores de pedestal en mal estado. Hay dos baños de varios años de antigüedad y con problemas en su funcionamiento. La escuela cuenta con energía eléctrica y drenaje. Las madres de familia llevan el agua en cubetas por las tardes para que se tenga este recurso.

En cuanto al grupo de alumnos, está compuesto por ocho de primero y nueve de segundo. Sus edades son entre seis y siete años, respectivamente. La mayoría pertenece a la misma comunidad. Dos de ellos son de otra localidad, por lo que caminan una distancia de dos kilómetros todos los días para llegar a la escuela. Presentan niveles similares de aprendizaje. La mayoría aún sigue en proceso de adquisición de la lengua escrita. Participan en clase si se les pregunta de manera directa. Aunque lo hacen sin timidez, realizan comentarios breves

sobre el tema sin dar más detalles. Sin embargo, entre ellos platican mucho acerca de sus intereses, juegos, pasatiempos, etcétera.

#### Diseño de la secuencia didáctica

El diseño de la intervención para valorar la calidad de las interacciones orales del niño con el adulto toma como base los aportes de Dolz y Gagnon (2008) acerca del género textual como herramienta didáctica. De acuerdo con los autores, se entiende como *secuencia didáctica* al dispositivo didáctico creado para enseñar un género textual. Se compone de cuatro etapas: la puesta en situación, la producción inicial, los talleres y la producción final. En este capítulo, se centra la atención en la descripción y el análisis de las primeras dos etapas: la puesta en situación y la producción inicial. Es decir, se trata del encuadre de la actividad y las primeras interacciones sobre un tema específico: las leyendas, con la finalidad de valorar la calidad de esas interacciones.

Se decidió trabajar con las leyendas porque son una práctica social del lenguaje originalmente oral. "Son narraciones de tipo oral que contienen elementos imaginarios, ligados a un elemento de la realidad. Se transmiten de generación en generación" (SEP, 2014, p. 29). Es decir, su origen no es escrito, sino oral. Surgieron del diálogo de nuestros antepasados para explicar algún fenómeno o hecho a través de historias fantásticas. Son llamativas para los niños por su contenido fantástico. Además de que contar leyendas es una de las prácticas de las localidades de esa región veracruzana, debido a que se combina la cultura de lo sobrenatural y de los personajes míticos por su cercanía con las tradiciones ancestrales de la brujería de Catemaco, Veracruz. Entonces, es algo cercano a los niños, que, además, forma parte del programa de estudios de primaria (SEP, 2011 y 2014)

Se contó con la participación voluntaria de la docente de primero, segundo y tercer grado de la escuela. Su rol principal fue desarrollar la secuencia didáctica en el aula con sus alumnos bajo la asesoría del autor. Ella lleva cinco años de servicio en esta institución y es originaria de la región. Estuvo de acuerdo en participar por su interés personal en el mejoramiento de sus prácticas docentes en el aula, que le permita reflexionar sobre las acciones que realiza y le apoye a tomar algunas decisiones sobre su actuar en futuras prácticas en el tema de la expresión oral.

La docente también compartió algunas de las leyendas sobresalientes de su contexto, previo al diseño de la secuencia didáctica, con el objeti-vo de que se tomaran en cuenta en dicha secuencia para generar interés en los alumnos y así propiciar mayor interacción entre ellos y la docente. De esta manera, se decidió que la sesión trataría sobre tres leyendas:

- 1. Es una leyenda local. Trata sobre las mujeres que se llevan a los niños recién nacidos. Llegan por las noches, buscan enamorar a los hombres y son las responsables de que algunas personas amanezcan con moretones o chupetones. El son jarocho "La bruja" es representativo de esta leyenda.
- 2. Es una leyenda tradicional mexicana. Relata la historia de una mujer que por ciertas situaciones asesina a sus hijos. Se da cuenta de lo que ha hecho y se lamenta por lo ocurrido. Por ello, llegan a oírse sus lamentos por las noches.
- 3. Es una leyenda mexicana que explica que éstos se originan porque debajo de la tierra hay una serpiente. Ésta en un principio vivió con las personas, pero se enojó con ellos y se fue a vivir al centro de la tierra. Cuando ve que las personas *se portan mal*, se sacude y produce los sismos.

Para la secuencia didáctica, se plantearon tres propósitos: que los alumnos

- reconozcan las características principales de la leyenda (personajes, hechos fantásticos/reales, estructura: inicio, desarrollo, cierre);
- identifiquen la función de las leyendas como respuesta a hechos o fenómenos reales;
- escuchen y narren algunas leyendas conocidas en su contexto.

Se presentaron los mismos propósitos para ambos grados (primero y segundo) porque, de acuerdo con la maestra de grupo, los alumnos mostraban características similares en cuanto a sus niveles de escritura, resultados académicos y necesidades educativas, entre otras. Aunque se plantearon tres propósitos didácticos, en este trabajo sólo se da cuenta de una sesión y, por tanto, no se podrá verificar el logro de todos los propósitos que se establecieron. Por ello, este capítulo versa sobre el tercer propósito: la escucha y narración de leyendas conocidas en el contexto. Es decir, corresponde a las dos primeras etapas de una *secuencia didáctica*: puesta en situación y producción inicial (Dolz y Gagnon, 2008). De esta manera, se propician dichas interacciones entre el grupo y la docente para ser valoradas.

Se tomó el acuerdo con la docente de invitar a dos madres de familia de la escuela para que participaran en el relato de una de las leyendas. Ellas aceptaron de manera voluntaria. No se les dio nada escrito, pues era una leyenda que ya

conocen desde su infancia. Esto fue con la intención de recuperar lo más fielmente posible el sentido original de llevar a cabo la práctica de lenguaje: mediante narración oral y que se transmite de una generación a otra (SEP, 2014).

#### Desarrollo de la secuencia

El desarrollo de la actividad se llevó a cabo en una sesión de 90 minutos, en la primera semana del mes de julio. Se realizó al final del ciclo escolar oficial porque no se busca un seguimiento en la secuencia ni en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se consideró sólo una sesión de trabajo porque se orienta a valorar las interacciones orales de los niños con el adulto que permitan brindar una retroalimentación de la práctica de la profesora.

La sesión de trabajo se desarrolló de la siguiente manera:

Los alumnos se colocaron en filas. Las dos madres de familia invitadas estuvieron sentadas cerca del escritorio. La docente preguntó a los niños qué leyendas conocían. Algunos mencionaron que "Los chaneques", "El jinete sin cabeza" y "Las brujas". En seguida, la docente retomó las preguntas de la secuencia didáctica: ¿Por qué algunas personas amanecen con moretones o chupetones en alguna parte del cuerpo? ¿Por qué se escuchan gemidos de llanto en la oscuridad cuando una persona muere? ¿Por qué hay temblores en esta zona donde viven? Éstas iban orientadas a tres leyendas: *Las brujas del Papaloapan*, *La llorona y Los temblores*. Los alumnos dieron respuesta a cada una. Dijeron que la responsable de los moretones era la bruja y de los gemidos era la llorona. La docente sólo asintió a lo que ellos comentaron.

En seguida, la docente comentó que las leyendas son historias que dan cuenta de cómo se originaron algunos hechos y que se han contado desde hace muchos años. También mencionó que las leyendas se inventaron porque las personas veían algunos fenómenos y como no sabían qué eran, los explicaban con historias inventadas. Los niños permanecieron en silencio.

La intención era que la docente enfatizara tres puntos principalmente: 1) que las leyendas están ligadas a hechos reales combinadas con elementos fantásticos; 2) que en un principio no fueron escritas para darlas a conocer, sino que se relataban de forma oral y se han transmitido de generación en generación; por ello, existen diferentes versiones, y 3) que las leyendas surgieron para dar respuesta a los fenómenos naturales; como los conocimientos de nuestros antepasados no se basaban en la ciencia, daban respuesta con historias que ellos inventaban.

Después, el grupo escuchó sin interrupción el son jarocho "La bruja". Este

son trata sobre un personaje de la cultura popular de la región del Papaloapan. Algunos niños se mostraron atentos y otros jugaban con sus libros o platicaban.

Al terminar de escuchar el son, la docente preguntó: ¿De quién habla? ¿Qué personaje es? ¿Qué cuenta? ¿Qué les han contado sus padres o abuelos sobre ese personaje? Los niños identificaron que se trataba de la bruja. Sin pedir turno y sin señalarlos de forma directa, comentaron de manera amplia sus experiencias personales y lo que les han contado sus padres en sus casas. La participación fue fluida. Mencionaron que han escuchado golpes en los techos de las casas, ruidos en las ramas de los árboles, ladridos de perros, entre otros hechos. Esto se debe a que la leyenda de "Las brujas" es muy conocida en esta región porque mucha gente asegura ver las luces en el cielo, sobre los ríos y en las llanuras. Comentan que son las responsables de que algunos niños recién nacidos mueran o que las personas amanezcan con "moretones" o "chupetones".

En seguida, las dos señoras relataron la leyenda de "Las brujas". La primera relató que es una mujer que llega en la noche a robar a los niños y besar a los hombres; para robar a un hombre, la bruja lo "encanta" (hipnotiza) y así se lo lleva, y para alimentarlo le da calabaza. La segunda señora relató una versión similar. Ella enfatizó que la bruja sale a las dos de la mañana, se le ve en medio del mar o volando sobre los ríos, en forma de luces. Les indicó que el son jarocho cuenta muchas cosas que han visto; incluso, cantó unos fragmentos.

Posteriormente, la docente preguntó a los niños: ¿quién es el personaje principal? ¿Qué hizo? ¿Por qué creen que las brujas buscan a los niños? De manera grupal, los alumnos respondieron a cada pregunta. También la docente comentó que son historias fantásticas que dan respuesta a lo que les pasa a algunas personas o lo que se ve en el cielo o los ruidos que se escuchan en las noches.

Después el tema giró sobre la leyenda de "La llorona". La docente preguntó si conocen dicha leyenda. Con gritos, los alumnos dijeron que sí. Sin que ella preguntara a cada niño, ellos relataron la versión que conocen: ahogó a sus hijos, los mató con un cuchillo, estaba loca, siempre está en el río, la han escuchado en las noches, etc. Ellos iban tomando turno de manera autónoma. La docente sólo asintió a cada uno de los comentarios.

En seguida la docente trató de comparar las versiones de la leyenda de "La llorona" que dieron los niños. La intención era guiar a los alumnos para que identificaran que se trata de un mismo personaje que pasa por una situación similar. Sin embargo, al preguntar ¿quién es el personaje?, los niños mezclaron las leyendas de "Las brujas" y "La llorona". Comentaron sus experiencias de las brujas y la llorona, que son seres malos, que salen de noche, etc. La docente sólo escuchó y asintió.

Después el grupo pasó a la leyenda de "Los temblores". La docente preguntó si han sentido cuando tiembla la tierra. Los niños gritaron que sí y sin pedir turno comentaron sus experiencias. Mencionaron lo que sienten cuando ocurre un sismo, dónde les ha tocado estar (en su casa, la calle, en la rama de un árbol, etc.) y el miedo que les provoca. Cuando la docente preguntó por qué ocurren los sismos, los niños permanecieron en silencio. Entonces, indicó que leería una leyenda que dice por qué tiembla la tierra.

Durante el relato de la leyenda de "Los temblores", los niños escucharon sin interrumpir. Al término, la docente retomó tres preguntas de la secuencia didáctica: ¿crees que es cierto que existe una serpiente debajo de la tierra? ¿Qué crees que hay debajo de la tierra? ¿Por qué? Los alumnos están seguros de que hay una serpiente debajo de la tierra, que se mueve cuando está cansada y eso provoca los sismos. Sus participaciones fueron sin que la docente les diera turno para hablar.

Al final, la docente presentó las tarjetas con las preguntas y el nombre de las leyendas. Leyó una al azar y les preguntó cuál leyenda daba respuesta. Los niños respondieron de manera correcta en las tres interrogantes. Ante eso, la docente colocó la pregunta con su respuesta, de tal manera que quedaron así:

Pregunta	Leyenda
¿Por qué algunas personas amanecen con moretones o chupetones en alguna parte del cuerpo?	Las brujas
¿Por qué se escuchan gemidos de llanto en la oscuridad cuando una persona muere?	La llorona
¿Por qué hay temblores en esta zona donde viven?	Los temblores

La docente comentó que cada pregunta tenía una respuesta en una leyenda e indicó que terminaba con la actividad y que pasarían a otra. La finalidad era que los alumnos reconocieran que las preguntas tenían una respuesta en una historia creada hace mucho por diferentes personas que explicaron lo que observaban, oían o sentían.

#### **Análisis**

El propósito principal de este capítulo es analizar y valorar la calidad de las interacciones orales de los alumnos con la docente. Por ello, se presenta el análisis de las interacciones orales con base en cuatro dimensiones del *modelo ecológico de interacción* de MacDonald y Carroll (1992) y retomadas por Romero (1999): *balance*, *contingencia*, *estilo conversador* y *cercanía afectiva*. Se asigna un puntaje a cada aspecto (1 = requiere apoyo, 2 = regular, 3 = suficiente) y así se determina la calidad de la interacción que se produjo en la sesión de clase que se observó y registró.

#### **Balance**

El balance se refiere a las oportunidades de participar del niño en cuanto a tiempo, turno, roles y temas. Se observa que la docente propició dicho balance. Participó cuando dio alguna explicación o planteó las preguntas, pero dio el espacio suficiente para que los niños también lo hicieran. Las intervenciones de la docente y de los niños fueron sin interrupción. Por ejemplo:

A1: Maestra, maestra.3

D: A ver.

**A1**: Maestra, yo en mi casa, no puedo dormir, por que escucho... como si estuvieran... alguien en una palma... se escucha como un chaneques en los palos... los perros ladran arriba de la palma... y se ve como...como...si alguien fuera pasando...

D: Umjú.

**A2**: Maestra, así me pasa así en mi casa cuando ladran los perros... es que hay algo...como un animal, como un chaneque o algo... ladran mucho y no puedo dormir, nada así.

En este fragmento, se aprecia que la docente permite que los niños expresen sus experiencias en relación con la leyenda de las brujas sin que ella establezca el *tiempo*. Los alumnos toman la palabra sin que ella les señale o determine un *orden*. Ellos dan tiempo a que uno hable y después otro. La docente, por su parte, los escucha, asiente a sus comentarios y da seguimiento a lo que dicen.

Se observa en menor proporción el balance de *rol* y de *temas*. El primero consiste en permitir que el niño haga preguntas y el segundo se refiere a que el niño también elija los temas a tratar. En este caso, la docente fue quien eligió las preguntas y los temas para generar comentarios en los alumnos. Por ejemplo:

D: ¿Quién hace temblar la tierra?

Todos: La culebra.

**D**: ¿Por qué?

A1: Porque, cuando se movía, su cuerpo, ella hacía, así que se moviera la tierra

**D**: Entonces ella era la que movía la tierra, ¿ustedes creen que sí hay una serpiente debajo de la tierra? **Todos**: ¡Sí! (gritando)

**A2**: Sí, porque si no, no se moviera la tierra, no tendría cómo moverse, es por eso, por la culebra, porque se mueve, se sacude y hace que la tierra se mueva, que tiemble.

Ellos expresaron sus comentarios con base en lo que su maestra les preguntó. Por tanto, la docente asumió un rol más activo en esta sesión.

Con base en los dos ejemplos, el balance fue *regular*. Hubo balance de rol y tiempo porque la docente permitió que los niños expresaran sus ideas y experiencias sin establecerles orden ni límite de tiempo, pero los temas fueron dirigidos por ella.

### **Contingencia**

La contingencia trata sobre el interés comunicativo que se mantiene entre el maestro y el alumno, ya sea con acciones o con la expresión lingüística. En esta secuencia, el tema despertó interés en los niños. Esto se debe a que en esta región circulan varias leyendas. Por ello, los alumnos aseguraron que escuchan y ven las brujas por las noches en su comunidad. Esto es algo cercano para ellos, pues es una práctica social del lenguaje en la que han participado fuera del contexto escolar.

En primer lugar, el interés de los niños fue notable por su constante participación. No sólo respondían a las preguntas de la docente, sino que compartían sus experiencias; por ejemplo:

**A**: Mi mamá dijo que una vez estaba ahí sentada, como dormida, allá con mis abuelitos... este... se había hecho el rezo y se hizo de noche y... dicen que estaba... todos así... durmiendo... mi mamá siempre se para... para ir al baño... y se sentó tantito.. y este ahí estaba... este... cortándose las uñas de noche... entonces... la cama se movía... y tocaron el baño y no era nadie... y ella se paró y el piso no estaba temblado... y la cama se estaba moviendo...

La alumna muestra interés por contar su experiencia. Así como ella, los demás niños hicieron lo mismo. Trataban de acaparar turno para poder participar. El tema fue interesante para ellos y la docente permitió que relataran sus experiencias.

En el caso de la contingencia con acciones pudo observarse que cuando la docente volteaba para ver a otros niños o revisaba la secuencia, los niños levantaban la mano y le decían "maestra, maestra". Esto era como una señal para que ella centrara su atención en cada niño. Buscaban que ella los mirara de frente como señal de que los escucha. Por tanto, se puede mencionar que hubo una *contingencia suficiente*.

#### Estilo conversador

El estilo conversador se refiere a la participación activa del niño en el control y la dirección de la interacción. Se relaciona con el *balance* y la *contingencia*. En esta secuencia el control y la dirección de la conversación la tuvo la docente. Por ejemplo:

**D**: ¿Ustedes creen que en verdad existan... las brujas... los chaneques?

N1: Los chaneques sí, maestra.

**Todos**: Los chaneques, sí. **N2**: La brujas también.

**D:** ¿Sí?, ¿por qué creen que existen?

N3: Por el diablo.

**D:** ¿Por el diablo? ¿Por qué más? (espera a que los niños respondan).

En el fragmento se observa que la docente dirige la interacción con preguntas. En otros casos se escuchó que decía "a ver qué más", "¿quién sigue?", "¿qué les parece?", "escuchen lo que dice…". Aunque evitó señalar que se callaran o les diera órdenes, los niños seguían el tema y la dirección que daba la docente. Por tanto, se *requiere apoyo* para favorecer el estilo conversador.

#### Cercanía afectiva

La cercanía afectiva consiste en hacer sentir cómodo, respetado, aceptado y escuchado al niño. En esta secuencia, los niños comentan y la docente asiente a lo que dicen: "umjú", "¡ah, en serio!", "a ver escuchen a...", "ajá". Con estas expresiones, ella mostró cierta cercanía con sus alumnos. Es decir, aceptó sus comentarios como válidos, pues son sus experiencias. Evitó señalarles que están mal, como ocurrió cuando preguntó por qué tiembla la tierra y los niños dijeron que es por la serpiente. Escuchó y dio el espacio para que expresaran sus ideas. Permitió que la mayoría pudiera participar. Trató de seguir lo que ellos comentaron sin cortar la conversación.

La cercanía afectiva es parte del estilo de trabajo de la docente porque los niños hablan sin temor y ella expresa interés en el rostro, sonríe a lo que dicen, muestra sorpresa si le dicen algo, modula sus palabras, entre otras conductas.

En cuanto a la participación de las dos madres de familia, se observa que se requiere apoyo en la mayoría de las dimensiones. Se carece de *contingencia*, estilo conversador y cercanía afectiva debido a que las señoras relataron la leyenda y los niños permanecieron en silencio. En el *balance*, ambas establecieron el tiempo y orden de su participación sin que intervinieran los

niños. Aunque en cierta manera había un ambiente de respeto y aceptación, los alumnos sólo escucharon el relato sin que participaran. Por tanto, hubo ausencia de interacción entre los niños y las madres de familia a pesar de que es un tema de interés para ellos y de que conocen a ambas señoras.

#### Discusión

Después de valorar la calidad de las interacciones de los alumnos con la docente, se identifica que hay aciertos y puntos a reforzar tanto en el diseño como en la implementación, que a continuación se presentan.

El tema de las leyendas despertó el interés de los alumnos, propició que participaran de manera activa y que no se limitaran en sus aportaciones. Por ello, es importante que las actividades despierten el interés de los niños, tengan un objetivo comunicativo (exista una razón para expresarse de manera oral), se relacionen con las experiencias personales de ellos o con su vida en sociedad, capten la atención, generen confianza, ayuden a escucharse y propicien la participación (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Vernon y Alvarado, 2014). De esta manera, el niño es capaz de expresarse con naturalidad y comunicarse con eficacia en diferentes contextos sociales y culturales.

La implementación respondió a las características del enfoque de la asignatura de Español de educación primaria (SEP, 2011). Se propiciaron pautas o modos de interacción oral entre los niños y la docente, se produjeron e interpretaron prácticas orales y participaron en intercambios orales. Esto fue al relatar las leyendas que conocen, al compartir algunas versiones conocidas o sus anécdotas, pues fueron de interés para los niños y lo hicieron de manera oral.

Se cumplió de manera exitosa el tercer propósito de la secuencia didáctica: escuchar y narrar algunas leyendas conocidas en su contexto. Aunque eran tres propósitos, se enfocó la atención en el tercero, debido a que sólo era una sesión de trabajo y el objetivo era valorar las interacciones que se produjeran en clase. Al tratarse de leyendas del contexto local, los alumnos no sólo escucharon, sino que también narraron las versiones conocidas por ellos y sus anécdotas.

Un aspecto que es necesario atender es que se tenga un diseño más fino de intervención; es decir, que contemple los propósitos didácticos y que atienda las limitantes en la expresión oral, para que las aportaciones de los niños no sean consideradas que sólo fueron de "hablar por hablar". De esta manera se tendrá una secuencia que responda a los intereses comunicativos de los alumnos y al desarrollo de aprendizajes específicos.

En cuanto a la docente, tuvo algunos aciertos al desarrollar la secuencia

didáctica. Existió interés comunicativo entre ella y los niños (contingencia) y hubo cercanía afectiva al hacer sentir cómodos, aceptados y respetados a los alumnos. Sin embargo, es importante que desarrolle el balance de rol y de temas, así como el estilo conversador. Esto se debe a que los niños tuvieron pocos encuentros en los que se les diera la oportunidad de hacer preguntas al adulto, de elegir el tema a tratar, controlar y dirigir la conversación. También es necesario que la docente tome conciencia de las necesidades orales de sus alumnos: identificar qué dificultades tiene el niño, qué aspectos requiere fortalecer. De esta manera, podrá orientar las actividades que apoyen el desarrollo del lenguaje oral.

Es necesario que se tome en cuenta la formación del docente en el tema de la expresión oral. Esto es con la finalidad de que los profesores cuenten con los elementos teórico-metodológicos para favorecer un progreso en el lenguaje oral en los niños y puedan diseñar actividades de acuerdo con las necesidades de sus grupos.

Es importante considerar que, si bien en esta sesión de trabajo la docente dio por válidas varias de las aportaciones de los niños aunque eran erróneas (se tomó en cuenta en que son concepciones del niño y no del adulto), es necesario que busque estrategias que permitan orientar esas respuestas. No siempre se aceptarán todas las respuestas como válidas, pues dependerá del tema que se trate.

En lo que respecta a los niños, tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas sobre un tema de interés para ellos. Intercambiaron opiniones sobre lo que conocen a cerca de las leyendas. Quienes estuvieron callados, pudieron escuchar que existen diferentes versiones sobre una misma leyenda, lo cual enriquece los conocimientos que su familia le ha proporcionado.

En el contexto de la escuela rural multigrado, el alumno requiere más apoyo que en una escuela de organización completa-urbana. Los niños de comunidades rurales utilizan la oralidad para hacer frente a lo estrictamente cotidiano, debido a que están expuestos a un lenguaje limitado en su comunidad (Vernon y Alvarado, 2014). Por ello, la función de la escuela es colaborar con él para ampliar y enriquecer sus habilidades comunicativas orales con eficacia desde las actividades escolares en el aula. También es importante considerar que no será posible desarrollar la comunicación oral en una única sesión, sino que se requiere un proceso largo.

Se concuerda con Cassany, Luna y Sanz (1994) y Vernon y Alvarado (2014) en que el desarrollo de la expresión oral no es un proceso acabado cuando el niño logra articular oraciones para comunicarse. La escuela no le va a enseñar a hablar. Su objetivo es especializar o complejizar ese lenguaje del alumno. Esto es con la finalidad de que le sea útil en las actividades que lleve a cabo en su

vida familiar, social, personal y política, entre otras.

Complejizar el lenguaje del niño tampoco es un proceso inmediato ni directo. Se requieren tiempo y actividades que le permitan el espacio para que pueda expresar sus ideas. Quizá en un principio las aportaciones de los niños sean erróneas o limitadas, pero con el paso del tiempo podrán dar opiniones más amplias y con más información.

La enseñanza del lenguaje oral en la escuela ha tenido poca importancia. "*Hablar bien* o *hablar mejor* no ha sido una necesidad valorada" (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 134). Por ello, es preciso considerar que al hablar se aprende, se comparten puntos de vista, conocimientos, etc. La lectoescritura no es el único objetivo de aprendizaje de la escuela ni la única evidencia de trabajo en el aula. Por tanto, el diálogo es altamente productivo si se orienta con un propósito claro.

# Referencias bibliográficas

Baralo, M. (2000), "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela*, 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid, sgel.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994), *Enseñar lengua*, Ediciones Graó, Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura, España.

Dolz, J., y R. Gagnon (2008), "Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit", *Pratiques*, 137/138, pp. 179-198.

Ezpeleta, J. (1991), *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, Argentina, Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E., y A. Teberosky (1979), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI. Gerardo, E. (2015), *Una experiencia de asesoría a las prácticas docentes de alfabetización inicial*, tesis de maestría, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Invedem (2014), *Plan Municipal de Desarrollo 2014-2017*, Instituto Veracruzano de Desarrollo Municipal, Veracruz.

MacDonald, J., y J. Carrol (1992), "A partnership model for communicating with infants at risk", *Infants and Young Children*, pp. 20-30.

Mercado, R. (1999), El trabajo docente en el medio rural, México, DIE-Cinvestav-IPN.

Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Paidós, España, Temas de Educación.

Romero, S. (1999), *La comunicación y el lenguaje*. *Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*, México, Materiales de apoyo, SEP.

SEP (1993), Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993, México, Conaliteg.

SEP (2011), Plan de Estudio de Educación Básica 2011, México, Conaliteg.

SEP (2014), Español. Libro para el maestro. Segundo grado, México, Conaliteg.

Stake, R. (1999), Investigación con estudio de casos, Madrid, España, Ediciones Morata.

Vernon, S., y M. Alvarado (2014), *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*, Materiales para Apoyar la Práctica Educativa, México, INEE.

Se mantiene en anonimato el nombre de la localidad, la escuela y la docente participante.

Se toman como antecedente y base los aportes de *Una experiencia de asesoría a las prácticas docentes de alfabetización inicial* (Gerardo, 2015) para orientar a la docente en la implementación de la secuencia didáctica.

Simbología utilizada en las transcripciones: Alumno 1, Alumno 2 (A1, A2, sucesivamente), Docente (D), pausa corta (,), pausa larga (...)

# Capítulo IV Regulaciones en el diseño didáctico a partir de las producciones escritas de los alumnos

Blanca Araceli Rodríguez Hernández Érika Michelle González López

La bibliografía especializada define la planeación didáctica como un plan general, frecuentemente de gran amplitud (Gvirtz y Palamidessi, 1998; Giné y Parcerisa, 2003), ordenado, estructurado y articulado en función de determinados objetivos educativos (Gvirtz y Palamidessi, 1998; Zabala, 2000). Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la planeación es un proceso fundamental en el ejercicio docente que orienta la intervención del maestro hacia el logro de los aprendizajes (SEP, 2011).

Para auxiliar a los profesores en este proceso, la SEP prescribe materiales curriculares como el Plan de Estudios, los programas de los diferentes grados y los libros para el maestro, que brindan sugerencias de enseñanza y presentan los enfoques didácticos de las diferentes asignaturas. Desafortunadamente, en la práctica, estos materiales parecen insuficientes.

Un profesor de primaria pública regular imparte entre tres y cinco materias para las cuales debe diseñar planes de clase. El nivel de especialización que necesita para cumplir medianamente con esta tarea es muy alto. La planeación exige conocimientos de diferente tipo; se requieren conocimientos conceptuales propios de la disciplina; didácticos, relacionados con las estrategias que propone para abordar los contenidos; curriculares, al establecer el propósito de la actividad, y psicológicos, al considerar las características de aprendizaje y el contexto de sus estudiantes, entre otros.9

Además, las jornadas de trabajo de los profesores comienzan y terminan con el horario escolar; no tienen tiempo debidamente remunerado para dedicarlo a la planeación de sus clases. Ellos planean relativamente solos, generalmente en espacios extraescolares y sin acompañamiento didáctico. La función de los apoyos técnicos pedagógicos (ATP), que fue pensada para cubrir necesidades pedagógicas, quedó subordinada al trabajo administrativo (Arnaut, 2006; López,

2009).

En este capítulo trabajamos con una planeación didáctica de español en un grupo de cuarto grado de una escuela primaria pública ubicada en una localidad rural del estado de San Luis Potosí. El objetivo es reflexionar sobre las regulaciones necesarias en el diseño didáctico para la enseñanza de la producción textual a partir del análisis de los textos de los alumnos. Para lograrlo, partimos del trabajo colaborativo entre la profesora de grupo y un acompañante que la apoya en el diseño, la aplicación y el análisis de su intervención.10

Nos interesa explorar las relaciones entre la planeación didáctica y los escritos de los alumnos; éstos son la principal evidencia de que una planeación es efectiva. Los textos son la concreción del diseño didáctico —consignas de escritura, planteamiento de la situación comunicativa, género textual, tipos de revisión, etc.— y, a su vez, son el punto de partida para nuevas decisiones de enseñanza (Schneuwly y Bain, 1998).

Para comenzar, presentamos los sustentos teóricos del diseño didáctico. Posteriormente, describimos el contexto de aplicación y la secuencia de actividades que se desarrolló con el grupo. Después, exponemos los resultados basándonos en el análisis de las versiones textuales y sus relaciones con el diseño didáctico en tanto condición de producción. Finalmente, discutimos las regulaciones necesarias en las actividades diseñadas y resaltamos las complicaciones que enfrentan los profesores al planear para enseñar a escribir en la escuela primaria.

### 1. Sustentos teóricos del diseño didáctico

El interaccionismo sociodiscursivo es el fundamento teórico del diseño. Nos basamos en las aportaciones de Bronckart (2007), Schnewly (s. f.), Dolz y Schnewly (1997) y Riestra (2003, 2006), quienes afirman que la enseñanza que se desarrolla en los espacios escolares debe proponer situaciones didácticas asimilables al estado de desarrollo efectivo del alumno (Besson y Bronckart, 1995, citados en Dolz y Schneuwly, 1997, p. 83). Para lograrlo, primero deben conocerse las capacidades de producción textual de los estudiantes y, posteriormente, ajustar el diseño didáctico a estas capacidades para potenciarlas.

En nuestro caso, diseñamos una secuencia didáctica que proporcionara un primer acercamiento a las capacidades textuales de alumnos de cuarto grado en la elaboración de un artículo de opinión y que, al mismo tiempo, fuera un plan de clase con posibilidades de regulación a partir de estos textos. Debida

proporción guardada, nos proponemos analizar dos planos casi de forma simultánea: el plano del aprendizaje y el plano de la enseñanza.

Para elaborar el diseño didáctico, nos basamos en el concepto de condiciones de producción (Bronckart, 2007) y su importancia en el análisis de los textos (Rodríguez, Vaca y Retana, 2017). A continuación definimos dos condiciones de producción que guiaron la planeación de actividades: el género textual (Schneuwly, s. f.) y la situación de comunicación (Dolz *et al.*, 2013).

# El género textual

Para Bronckart (2007), los géneros son modelos de organización textual disponibles en una misma lengua, que se construyeron a lo largo de la historia como herramientas auxiliares en la elaboración de los textos. "Se trata no solamente de géneros literarios como la novela, el relato policiaco o el cuento, sino de otros tantos géneros utilitarios o funcionales" (Schneuwly, s/f, p. 4) que sirven como intermediarios entre el autor y el lector.

Schneuwly atribuye un uso didáctico al género. En cada situación de comunicación que enfrenta el escritor, los géneros son ejes orientadores porque constituyen expectativas de contenido y forma de los textos. En una secuencia de enseñanza basada en el género, las actividades tratan los contenidos inherentes a éste: revisan las formas de ayudar a los alumnos a organizarlos en esquemas típicos y brindan espacios para que éstos conozcan y dominen las unidades lingüísticas que los caracterizan.

Para construir la situación didáctica en cuestión, primero analizamos las características del contenido y la forma del artículo de opinión; es decir, cuál es su estructura y cuáles son sus usos sociales más comunes. Luego identificamos los conocimientos de los alumnos sobre el género. En conjunto, esto nos permitió definir tanto el diseño didáctico como las expectativas de contenido y forma que se abordarían en éste.

# ¿Cuáles son las características del artículo de opinión?

El artículo de opinión es un texto argumentativo que aborda temáticas socialmente relevantes, polémicas, controvertidas y de dominio público. A partir de una de estas temáticas, el articulista define una postura personal, que comúnmente se denomina "tesis", la cual sustenta con argumentos (Casamiglia y Tusón, 1999) y fundamenta en hechos, causas o circunstancias.11

El propósito de comunicación del artículo de opinión es persuadir o crear opinión en el lector a través de diferentes tipos de justificaciones. 12 Por ello, un aspecto fundamental en la construcción de este texto es la temática que aborda. Ésta debe ser socialmente conocida —algunos escritores le denominan "temas calientes"— e interesante para los lectores. El escritor, por su parte, debe dominar el tema para construir una postura al respecto y posicionarse dentro de la polémica.

Los artículos de opinión no tienen una estructura textual canónica,13 los escritores pueden colocar su opinión al inicio, a mitad o al final del texto, según prefieran. No obstante, las fuentes consultadas coinciden en tres elementos básicos en su estructura: tesis, cuerpo argumentativo y remate o conclusión (Casamilgia y Tusón, 1999), aunque éstos no siempre conservan ese orden.

Debido a lo anterior, establecimos una estructura textual prototípica de tres partes para trabajarla en el diseño didáctico:

- *a*) la introducción que presenta el tema del artículo y explicita la opinión o tesis del autor;
- *b*) el cuerpo argumental que desarrolla los argumentos que sustentan la postura o tesis del autor, y
- *c)* las conclusiones, que retoman la postura del autor para reafirmarla y convencer a la audiencia.

# ¿Qué sabían los niños del grupo de intervención sobre los artículos de opinión?

En los programas de estudio 2011, el artículo de opinión se clasifica dentro de los textos argumentativos, los cuales se trabajan en los últimos tres grados de la educación primaria. El cuadro IV.1 muestra las prácticas sociales del lenguaje que forman parte de los textos argumentativos que se abordan en esos grados.

Cuadro iv.1. Prácticas sociales del lenguaje consideradas como textos argumentativos

Grado	Bloque	Prácticas sociales del lenguaje
Cuarto	III	Analizar la información de productos para favorecer el consumo responsable.
Quinto	III	Expresar su opinión fundamentada en un debate.
Sexto	III	Escribir cartas de opinión para su publicación.

FUENTE: SEP (2011).

FUENTE: SEP (2011).

De acuerdo con el programa, en cuarto, los alumnos deben analizar la publicidad de los productos; es decir, contrastar lo que se vende con la información contenida en las etiquetas. En quinto, expresan su opinión para participar en un debate. El programa sugiere que anoten los argumentos e identifiquen el punto de vista de cada autor (SEP, 2011). En sexto, escriben formalmente su opinión en cartas; es el primer abordaje sistemático del género argumentativo, mientras que, en los otros grados, hay acercamientos principalmente orales. Esto marca una diferencia importante con los textos narrativos y descriptivos, los cuales aparecen en la currícula desde primer grado.

Es importante mencionar que abordamos el artículo de opinión en cuarto grado porque uno de los objetivos de la investigación donde se inserta este trabajo es identificar la gradualidad de las capacidades de producción textual de este género. Entonces, era necesario trabajar con alumnos que no habían estado expuestos a la enseñanza escolarizada del artículo de opinión.

Según el diagnóstico de inicio de ciclo escolar y los registros de la profesora de grupo, los estudiantes participantes en este estudio parecían tener escasos acercamientos con el uso, sentido y forma de los artículos de opinión. Se identificaron usos orales de la argumentación en las conversaciones cotidianas de los niños; por ejemplo, en los juegos durante el recreo, en las pláticas del salón de clases o con los papás en la entrada y salida de la escuela; sin embargo, no se trató en ningún caso de argumentos escritos.

### La situación de comunicación

Dolz *et al.* (2013) distinguen entre situaciones de comunicación pretendidas y efectivas. Nuestro diseño didáctico debía plantear una situación de comunicación efectiva que además se apegara a las características del género textual que elegimos para trabajar con los alumnos; esto es, proponer un tema de relevancia

social que fuera de interés para los niños y sobre el cual pudieran exponer un punto de vista propio.

Así, generamos una secuencia de actividades que tuvo como eje una situación de comunicación elaborada a partir de un video viral en las redes sociales. Se trata de imágenes que muestran un accidente con inflables en una fiesta infantil en la ciudad de San Luis Potosí. Propusimos a los alumnos escribir un artículo de opinión sobre la pertinencia de rentar inflables en las fiestas infantiles.

De acuerdo con las características del género textual elegido, el video plantea un tema de relevancia social y controvertido que, a su vez, se acerca a los intereses de los alumnos. Nuestra premisa fue que este tipo de juegos era atractivo para los niños de entre 9 y 10 años —edades en las que oscilan los alumnos del grupo de aplicación—; sin embargo, las imágenes muestran los riesgos que corren los niños al utilizarlos. Presentamos una situación que atañe directamente a los alumnos porque son los usuarios por excelencia de este tipo de juegos, a partir de la cual esperamos obtener su punto de vista para darlo a conocer a los papás y convencerlos de contratar o no inflables.

Dado que la escuela donde se trabajó pertenece a una localidad rural y en función de las características del artículo de opinión, indagamos si los alumnos conocían o no los inflables, si los habían utilizado y con qué frecuencia. Así, identificamos que dos padres de familia del grupo rentan estos juegos para fiestas familiares y que las autoridades municipales instalan inflables en la plaza cívica en algunas celebraciones locales y los niños pueden acceder a ellos de forma gratuita.

### 2. Contexto de aplicación

La escuela primaria donde se realizó la intervención se ubica en una localidad del municipio de San Luis Potosí en el estado del mismo nombre; tiene 6 722 habitantes (INEGI, 2010) y, según datos del censo de 2010, tiene un grado de marginación local alto.14 Esta localidad está cerca de la zona industrial del municipio, lo cual origina fuertes contrastes económicos entre la población. La figura IV.1 muestra un ejemplo de las diferencias en los tipos de viviendas de una misma calle, lo cual puede vincularse con disparidades en el nivel socioeconómico de las familias.



La escuela primaria con la que se trabajó es una institución pública de organización completa, que pertenece al sistema federal de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Atiende a 565 alumnos, de los cuales 288 son mujeres y 277 hombres (Plataforma Estatal de Información Educativa, 2017). Hay 20 grupos de primero a sexto, 20 docentes —uno para cada grupo—, un profesor de educación física, un secretario, una directora y dos conserjes.

El grupo de cuarto grado se compone de 31 alumnos. La secuencia didáctica se implementó con todo el grupo, pero en algunas sesiones hubo inasistencias. Por ello, para el análisis de los textos consideramos únicamente los escritos de los niños que asistieron a todas las sesiones de aplicación (24 textos).

# 3. La planeación didáctica

El diseño didáctico tuvo dos propósitos: *a*) que los alumnos conozcan y reproduzcan la estructura textual de un artículo de opinión y *b*) que los alumnos pongan su opinión por escrito. Dado que se trataba de los primeros acercamientos de los alumnos a este género, en este momento de la intervención no creímos relevante considerar la calidad de los argumentos ni en la evaluación inicial de las capacidades de producción textual ni en el diseño didáctico.

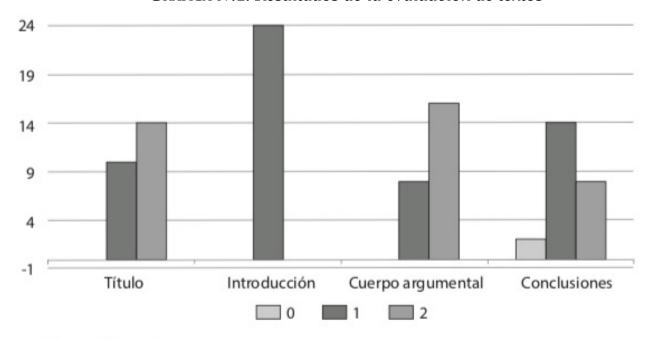
La secuencia didáctica estuvo compuesta por siete secciones que se describen a continuación.

Sección	Descripción de las actividades
I. Puesta en situación	<ul> <li>La sesión comenzó preguntando: ¿a quién de ustedes les gustan los inflables?, ¿han jugado en uno de ellos?, ¿en dónde lo utilizaron? ¿si fueran a festejar su cumpleaños próximamente, les gustaría que sus papás rentaran un inflable?</li> <li>Se presentó un video que muestra un accidente con el uso de inflables. El video es corto y no tienen voz de narrador ni personajes. Después de verlo, se preguntó: ¿qué pasó en el video?, ¿por qué pasó?, ¿conocen algún otro accidente con el uso de inflables? ¿te daría miedo subirte a un inflable después de ver los videos? ¿por qué? Y ¿es bueno o malo que los papás los contraten para las fiestas infantiles? A partir de estos cuestionamientos hubo una interesante discusión entre los niños.</li> <li>Los alumnos se agruparon en dos equipos según su opinión (es bueno vs. es malo). En cada subgrupo discutieron sus opiniones las justificaron y las escribieron para exponerlas al equipo contrario. Posteriormente, la profesora dio la siguiente consigna: "Van a escribir qué opinan sobre el uso de inflables en las fiestas infantiles: ¿es bueno o malo que los papás contraten inflables en las fiestas de niños? Después daremos los textos a los papás para que conozcan su opinión sobre el tema".</li> </ul>
II. Introducción al género textual	Se mostraron dos ejemplos de artículos de opinión. Se comentó a los alumnos que en esos textos los autores dan su punto de vista sobre un tema y tratan de convencer a los lectores con su opinión A partir de los textos, se pidió a los niños que identificaran: a) el convencer a los que identificaran a los que identifi
	tema del artículo y b) la opinión del autor. Para ello, la profesora se apoyó en preguntas como: el autor está opinando sobre; ¿cuál es la opinión del autor sobre eso?; ¿qué razones usa para convencer a los lectores?; ¿logró convencerte?, ¿por qué?  • A partir de los textos modelo, los niños identificaron las partes del artículo de opinión (anexo 1).
III. Elaboración del escrito	<ul> <li>Cada niño llenó un organizador de ideas (anexo 2) y escribió la primera versión de su texto.</li> </ul>
IV. Revisión textual	<ul> <li>Intercambiaron sus textos para revisarlos. La revisión se orientó por indicadores agrupados en una tabla (anexo 3). La profesora orientó la lectura de la tabla para ayudarlos en la comprensión de los indicadores de revisión.</li> </ul>
V. Trabajo con argumentos y opiniones	<ul> <li>A partir de la revisión de las primeras versiones de los textos y del trabajo en parejas de la sección IV, la profesora identificó que los alumnos mostraban dificultades para distinguir entre opiniones y justificaciones. Por ello, implementó una actividad con una situación cotidiana para los estudiantes (esta actividad no estaba considerada en el diseño original); les preguntó: ¿están a favor o en contra de que los maestros no demos permiso de correr en el receso?</li> <li>Los alumnos adoptaron una postura (a favor o en contra). Luego se les pidió que dijeran por qué. Algunas de sus respuestas fueron: "estoy a favor porque así se evitan accidentes" o bien "estoy en contra porque, si lo prohíben, es aburrido el receso". Para cerrar la actividad, se mostró a los niños el siguiente organizador gráfico. Luego se les pidió que leyeran sus textos para revisar si habían escrito suficientes justificaciones para convencer a los papás con su opinión.</li> </ul>
V. Versión final	<ul> <li>Cada niño escribió la versión final de su artículo en las com- putadoras del aula de medios.</li> </ul>

#### 4. Resultados

Los resultados presentan el análisis de las versiones finales y sus vínculos con el diseño didáctico. Esto nos permite, por un lado, identificar las relaciones entre los textos y sus condiciones de producción y, por otro, proponer acciones para mejorar el plan de clase.

Para evaluar los textos consideramos la superestructura (Van Dijk, 1980) del artículo de opinión que establecimos en el diseño didáctico y la estructura de los argumentos (Dolz y Pasquier, 1996). Construimos una rúbrica (anexo 4) basada en el organizador textual que orientó la elaboración de los textos y en la estructura textual prototípica que establecimos (cfr. p. 6 de este mismo documento). Cada fragmento de la estructura puede evaluarse con 2 cuando cumple con todas las características esperadas; con 1 cuando aparece en el texto, pero no tiene todas las características esperadas y con 0 cuando no aparece en el texto. La gráfica iv.1 muestra los resultados de esta evaluación.



Gráfica iv.1. Resultados de la evaluación de textos

FUENTE: Elaboración propia.

Los resultados muestran que todas las partes de la superestructura aparecen en

los textos a excepción de dos escritos en donde no hay conclusiones. Esto se debe muy probablemente al proceso que siguieron los niños para elaborar los textos; es decir, hubo un organizador de ideas y un organizador textual que antecedieron a la versión final en computadora. Si bien la presencia de los elementos superestructurales del artículo no permite una evaluación a profundidad de su contenido, podemos decir que, al menos, los alumnos consideran todas las partes de un texto con el que no estaban familiarizados. Ahora veamos cada una de las partes por separado.

Todos los textos tienen título, pero no todos obtienen el puntaje más alto en la evaluación. Un título evaluado con 2 da una idea general del tema del artículo; es decir, alude a los inflables y a la opinión de autor. De los 24 títulos, 14 fueron evaluados con 2. El cuadro IV.3 muestra algunos ejemplos.

Cuadro iv.3. Títulos evaluados con 2

Cuidado con los inflables	
El inflable y sus consecuencias	

FUENTE: Elaboración propia.

Los títulos evaluados con 1 aluden sólo a una parte del tema del artículo, los inflables, pero no dan pistas para anticipar la opinión que sustentará el autor en el desarrollo del texto. El cuadro IV.4 muestra dos ejemplos de títulos ubicados en esta categoría.

Cuadro iv.4. Títulos evaluados con 1

Inflables in	fantiles	
Inflables di	versión	

FUENTE: Elaboración propia.

Un aspecto interesante es que la mayoría de los títulos son cortos, tienen entre dos y tres palabras, muy probablemente esto está en relación con la consigna escolar "los títulos deben ser breves"; sin embargo, hay títulos breves que no son adecuados. El diseño didáctico no tuvo orientaciones precisas para elaborar el título. Se dio libre albedrío a los alumnos para que decidieran qué escribir y cómo hacerlo.

La introducción es uno de los elementos que aparece en todos los textos; sin embargo, ninguna se evaluó con el puntaje más alto. Una introducción calificada con 2 presenta el tema del artículo y da la opinión del autor. Los textos revisados describen el contenido de los videos que observaron, pero ninguno introduce el tema alrededor del cual gira la controversia sobre la que opinan: la pertinencia de la renta de inflables en las fiestas infantiles. Veamos algunos ejemplos.

Carlos describe lo que pasó en uno de los videos, pero no introduce el contenido del artículo. Por ello es difícil anticipar el tema del texto y su opinión parece descontextualizada; es decir, no hay un planteamiento del problema que detone y justifique el posicionamiento del autor.

En este articulo escribo sobre / Un video que se hiso viral en segundos / por que vieron que el inflable seboltio / junto con la niña que ibadentro y que /los padres no estaban altanto solamente / uno, el echo ocurio en el estado de S.L.P. / Mi opinión sobre este tema es que los / papás si debereian contratar inflables para / las fiestas de niños. (Frag\_VFCarlos).15

En otro ejemplo, Alexis omite la presentación del tema y plantea directamente su opinión (no contratar inflables). Indudablemente, la justificación está vinculada con el contenido de los videos (accidentes), pero no se problematiza para generar controversia sobre el tema.

En este articulo escribo sobre / Que no contraten inflables porque pueden / aber asidentes como se pueden romper / unbraso , o una pierna, pude estar en coma, o puede / Morir (Frag\_VFAlexis).

La revisión del diseño didáctico nos permite observar una estrecha relación entre el contenido de las introducciones y el organizador de ideas que antecede la producción textual. Para elaborar su texto, los niños responden las preguntas del organizador. En la introducción, éstas cuestionan sobre el contenido de los videos, pero no orientan la presentación del tema de opinión. Las preguntas ayudaron a plantear la controversia a nivel grupal y propiciaron la construcción de sus puntos de vista; sin embargo, no fueron suficiente apoyo para que los alumnos presentaran el tema de los inflables y los posibles riesgos de contratarlos en las fiestas infantiles.

La evaluación de los textos permite reconocer que el planteamiento didáctico no fue lo suficientemente orientador para que los alumnos problematizaran el tema de los inflables y dieran sentido a su posicionamiento. Las preguntas impactaron positivamente la discusión oral derivada del video, pero no ayudaron a trasladar la controversia oral a sus escritos. Esto es una muestra de las complejidades didácticas derivadas de este género textual, con el que, además, los niños no estaban familiarizados.

En el cuerpo argumental se evaluaron las razones de los escritores para

convencer a los papás con su opinión (a favor o en contra) sobre la renta de inflables en las fiestas infantiles, es decir, los argumentos. Según Dolz y Pasquier (1996), un argumento se compone de dos proposiciones; una de ellas presenta la opinión que se quiere apoyar y la otra las razones que justifican o apoyan dicha opinión. No evaluamos la cantidad de argumentos porque la consigna de escritura no especificó un número particular de éstos. En este sentido, asignamos 2 a los argumentos que presentaban una opinión y la justificaban, independientemente de la cantidad.

Según los resultados mostrados en la gráfica IV.1, los 24 alumnos argumentaron por escrito y 16 de estos lo hicieron adecuadamente. A continuación mostramos ejemplos de los argumentos evaluados con 2.

El argumento de Cinthia presenta una opinión a favor (usar inflables es increíble), que justifica con varias razones (te divierten, emocionan), algunas de las cuales van dirigidas directamente a los padres (los inflables hacen que los niños ya no den lata en las fiestas). También podemos observar que la escritora hace una advertencia (usarlos con precaución), que parece anticiparse a un contrargumento de su propia postura.

Usar inflables es inreible por que te divierten emosionan / te desaburen y acen que lla no demos lata cuidado / úsenlos pero con precaucion . (Fragmento\_VFCinthia)

Alan está en contra del uso de inflables en las fiestas y la sustenta con el siguiente argumento:

USAR INFLABLES ES MALO / POR QUE SE PUEDEN CAER O PUEDEN SALIR BOLANDO Y SE PUEDE / ROM PER AL GO COMO UNA PIERNA O UN BRASO (Frag\_VFAlan).

Su justificación se compone por dos consecuencias que atañen a los usuarios de los juegos. En sentido estricto, los niños son los directamente afectados si sucede algún accidente con los inflables.

En otro ejemplo, Yesenia está a favor de usar inflables. Para sustentar su opinión utiliza tres argumentos; en el último, se anticipa a un contrargumento y advierte lo siguiente:

Nunca pongan un inflable sin amarras por que nunca se sabe / cuando abra otro accidente (Frag\_VFYessenia).

Un acercamiento más detallado al cuerpo argumental de los textos nos permite valorar un aspecto que no se tomó en cuenta durante el diseño didáctico: la alusión al destinatario del artículo. Los destinatarios son los padres de familia. Los niños deben convencerlos de rentar o no inflables en las fiestas infantiles. En el análisis de los textos identificamos que no todos los autores toman en cuenta a

los destinatarios mientras escriben. Esto es comprensible porque "para ningún escritor es fácil representarse el punto de vista del destinatario. Implica, entre otras cosas, hacer suposiciones acerca de lo que éste sabe o ignora para decidir qué explicar y cómo" (Rodríguez, Vaca y Retana, 2017, p. 18).

En el género artículo de opinión, el énfasis del escrito está en el destinatario; el principal propósito de estos textos es persuadir al lector para sumarlo a su tesis (Calsamiglia y Tusón, 1999). Su efectividad comunicativa está en función del impacto que genera el texto en sus lectores. Ante esto, el reto es mayor tanto para los escritores (aprendizaje) como para la profesora (enseñanza).

Es importante comentar que la planeación didáctica no tuvo actividades específicas para apoyar a los alumnos en la construcción de sus argumentos. Hubo una intervención que motivó el interés de los niños en el tema y generó controversia durante la discusión grupal (cfr. cuadro IV.2). A partir de esto, los alumnos construyeron sus argumentos.

En el análisis de los textos, identificamos tres formas de retomar al destinatario: a) omisión, b) alusión implícita y c) alusión explícita. Veamos un ejemplo de cada una de éstas.

Alexis justifica su opinión a partir de sus experiencias en los inflables y parece olvidarse de los destinatarios a quienes debe convencer, por lo que se pierde la intención comunicativa (persuadir) de su artículo de opinión.

USAR IFLABLES ES DIVERTIDO / PORQUE ME DESABURO Y ME GANA LA EMOCION / ES EMOCIONANTE (Frag VFAlexis).

Carlos está a favor de la renta de inflables en las fiestas. En su argumento, refiere implícitamente a los papás tanto en la enunciación como en el sentido de la misma; esto es, para los papás puede ser atractivo que los niños se mantengan ocupados en las fiestas y "no hagan tiradero".

Porque teayudan a que los niños noagan / tiradero (Fragmento VFCarlos).

En textos como el de Cinthia, encontramos a los destinatarios de forma explícita.

Úsenlo tus hijos lla no ban a dar látase los / recomendamos (Fragmento\_VFCinthia).

La evaluación de los textos muestra que los alumnos requieren andamiajes didácticos especializados que les permitan tomar conciencia de los destinatarios mientras construyen sus argumentos. Esto implica ayudar a los alumnos a manejar dos posturas casi de forma simultánea. Por un lado, hay razones personales que son importantes para los autores porque son los usuarios de este

tipo de juegos, pero estas razones no siempre son las más idóneas para convencer a los destinatarios de los textos. Por otro lado, hay razones que pueden parecer irrelevantes para los alumnos, pero son útiles para persuadir a los papás y convencerlos.

Un aspecto ausente en el diseño didáctico fue el trabajo con las conclusiones de los textos. Se sabe que los escritores necesitan entender que éstas son el principal espacio para terminar de persuadir a los lectores. En función de esto, la única indicación para los niños fue que en las conclusiones podían volver a escribir su opinión para asegurarse de convencer a los papás.

Encontramos dos tipos de conclusiones en los textos: *a*) aquellas que reiteraban la opinión del autor retomando explícitamente la postura a favor o en contra y *b*) las que escribían la opinión y además la justificaban. Las primeras se evaluaron con 1 y las segundas con 2. Lizeth y Jazmín son ejemplos del segundo tipo (véase cuadro IV.5).

Cuadro iv.4. Títulos evaluados con 1

Inflables infantiles	
Inflables diversión	

FUENTE: Elaboración propia.

Para concluir un artículo de opinión, no es suficiente con reiterar la tesis del autor. Para los articulistas expertos, las conclusiones son el espacio idóneo para "dar el golpe" y garantizar el efecto deseado sobre el lector. Esto implica cerrar con una idea contundente que no se haya expuesto antes o bien resumir los argumentos que se desarrollaron en el escrito. A partir del análisis de los textos, identificamos que el diseño didáctico debe integrar actividades que lleven a los niños a releer sus argumentos para elaborar las conclusiones. Esto les permitiría jerarquizarlos para elegir la razón más contundente y retomarla en el cierre de su artículo de opinión.

Las actividades propuestas en esta secuencia didáctica fueron los primeros acercamientos escolarizados de los alumnos con los artículos de opinión. El análisis de sus textos nos permite advertir que las capacidades de producción textual de estos escritores en la elaboración de artículos de opinión son las siguientes:

*a*) Los artículos tienen introducción, cuerpo argumental y conclusiones;

- podemos afirmar que los niños pueden elaborar este tipo de textos siguiendo la estructura que se propuso en el diseño didáctico.
- *b*) Los alumnos pueden adoptar un punto de vista personal sobre un tema propuesto y justificarlo con una o dos razones personales.
- *c)* Las razones que sustentan su opinión se elaboran desde la perspectiva del escritor, pero difícilmente incorporan el punto de vista del destinatario.

En conclusión, los retos de los alumnos en la escritura de este género textual son varios y sería imposible atenderlos todos al mismo tiempo en la continuación del diseño didáctico que aquí analizamos. Un primer paso sería ayudar a los escritores a considerar los destinatarios de los textos mientras escriben. La omisión del punto de vista de los papás en los artículos impidió que se cumpliera el propósito comunicativo de este género textual: persuadir. En el apartado siguiente desarrollamos con más detalle este aspecto.

#### 5. Discusión

En este trabajo exploramos las capacidades de producción textual de alumnos de cuarto grado de una escuela primaria rural en la construcción de un artículo de opinión; la finalidad fue reorientar el diseño didáctico que originó los textos en función de dichas capacidades. Los resultados del análisis nos permiten identificar los retos tanto de los niños en la producción de este género como de la profesora en el diseño didáctico.

En cuanto al diagnóstico de las capacidades de los alumnos, nuestro supuesto era que los niños tendrían problemas en la construcción de los argumentos debido a su escasa experiencia con el uso, sentido y forma del género artículo de opinión. Sin embargo, el análisis de los textos muestra que la parte que mayor dificultad representó para los alumnos fue la introducción, pues en ésta no presentan el tema para generar controversia y contextualizar su opinión.

No es posible saber si estos resultados se deben a un error en el diseño didáctico (el tipo de preguntas que orientaron la introducción de los artículos) o una dificultad de los alumnos para introducir por escrito el contexto en que se inserta su opinión. Sea una razón u otra, el reto del diseño es proponer actividades que ayuden a los niños a presentar el tema sobre el que escriben y problematizarlo.

Otro de los resultados del diagnóstico es la dificultad de los alumnos para considerar al destinario del texto cuando plantean sus argumentos.

Investigaciones sobre el tema han identificado la enorme complejidad que implica tener en cuenta al destinario mientras se escribe (Benveniste, 2005; Castedo, 2003, y Rodríguez, Vaca y Retana, 2017). Los alumnos del grupo de aplicación no habían tenido experiencias previas de producción de artículos de opinión; no obstante, identificamos argumentos que sí estaban dirigidos a los papás, ya sea de forma implícita o explícita. Creemos que éste fue un acierto del diseño didáctico.

Escribir sobre el uso de inflables en las fiestas infantiles fue una decisión acertada porque resultó un tema de interés para los alumnos. Las experiencias previas de los niños en estos juegos y la situación mostrada en el video les ayudaron a construir una postura y aportar ideas para sustentarla. Muy probablemente las respuestas de los niños hubieran sido otras si no hubieran visto el video. Los inflables están más relacionados con experiencias divertidas y sería difícil esperar que los alumnos no estuvieran a favor de utilizarlos.

En cuanto a los retos del diseño, para Schneuwly y Bain (1998), una secuencia didáctica basada en el género incluye actividades para trabajar las unidades lingüísticas que forman su arquitectura interna. Nuestro diseño didáctico no consideró este tipo de actividades; se centró en la estructura y la situación de comunicación porque se trataba de un primer acercamiento de los alumnos a este género textual. Una regulación necesaria en la planeación sería trabajar con los argumentos y los destinatarios para lograr el cambio de las razones personales a razones que, sin dejar de ser personales, persuadan y convenzan al auditorio.

Una decisión metodológica del diseño didáctico fue propiciar la situación de comunicación a partir de un tema que atañera directamente a los escritores para generar controversia; sin embargo, parece que los niños se implicaron tanto en la actividad inicial que se complicó —aún más— la representación del destinatario mientras escribían. Los escritores argumentaron desde sus intereses como usuarios de los inflables y omitieron la perspectiva de los papás. Entonces, es imperante que las situaciones de comunicación, además de ser efectivas (Dolz *et al.*, 2013), se adapten a los requerimientos del género.

El artículo de opinión exige, incluso más que otros géneros, poner atención al destinatario. Una regulación en el diseño didáctico puede ser integrar actividades en donde los niños se pongan hipotéticamente en los zapatos de sus padres. De esta manera, la docente les ayudaría a ver los contrargumentos de la propia postura, tan esenciales en un texto argumentativo.

Los resultados de este trabajo muestran la enorme tarea de los profesores cuando planean sus clases de español, específicamente en la producción escrita. El diseño se realizó en conjunto entre la profesora de grupo y un acompañante

externo; pese a eso, requiere ajustes que se detectaron sólo a partir del análisis de los escritos. Las versiones finales del artículo de opinión tienen como condición de producción el diseño didáctico. Lo que escriben los niños está estrechamente relacionado con lo que el profesor solicita (y en su interpretación de esto). Por lo tanto, para evaluar los textos debemos entender las condiciones que los generaron, incluso si esto implica reconocer que no fueron adecuadas.

Los resultados confirman las estrechas relaciones que existen entre los textos y sus condiciones de producción (Bronckart, 2007; Schneuwly y Bain, 1998, y Rodríguez, Vaca & Retana, 2017) y, además, permiten sugerir que el análisis de los escritos es una herramienta valiosa para orientar la enseñanza e incidir positivamente en el aprendizaje. No obstante, nuestro interés no es sugerir que los profesores deben evaluar las producciones escritas de sus alumnos con alto nivel de detalle. En las escuelas rurales ésta no es una sugerencia viable por, al menos, dos razones. Primero, en México, los maestros están a cargo de múltiples tareas que exceden lo propiamente didáctico. La docencia en el nivel básico es una de las profesiones con menos tiempo para pensar en lo que se hace en el aula. Segundo, los maestros no cuentan con los conocimientos disciplinares ni didácticos necesarios para evaluar las capacidades de sus alumnos en cada asignatura y, además, planear en función de los resultados.

La SEP tiene el reto de generar condiciones para favorecer la planeación didáctica con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza. Más allá de los discursos que contienen los materiales curriculares y de los cambios en este rubro, habría que repensar aspectos más profundos de las prácticas como la formación inicial y continua de los maestros (¿esta formación brinda conocimientos teóricos y metodológicos a los profesores para diseñar sus clases y evaluar a sus alumnos?) y la renovación de la figura de ATP para que verdaderamente funcione como acompañante de los profesores en sus tareas didácticas.

# Referencias bibliográficas

Arnaut, Alberto (2006), "La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua", en A. Martínez, (coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, Ciudad de México, SEP, pp. 15-28.

Benveniste, Claire-Blanche (2005), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.

Bronckart, Jean Paul (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Castedo, Mirta (2003), Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares,

- tesis de doctorado, México, IPN-Cinvestav-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Graó.
- Dolz, J., R. Gagnon, S. Mosquera y V. Sánchez (2013), *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*, Barcelona, Graó.
- Dolz, Joaquim, y Bernard Schneuwly (1997), "Géneros y progresión en expresión oral y escrita", *Textos*, 11, pp. 77-97.
- Giné, N., y Artur Parcerisa (coords.) (2003), *Planificación y análisis de la práctica educativa*, Barcelona, Graó
- Gvirtz, Silvian y Mariano Palamidessi (1998), *ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- INEGI, (2010), Censo de Población y Vivienda 2010, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).
- López, Yolanda (coord.) (2009), *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Riestra, Dora (2003), *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*, tesis de doctorado, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- ———— (2006), *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Rodríguez, Blanca, Jorge Vaca y Alejandro Retana (2017), "Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria", *Perfiles Educativos*, ISSUE-UNAM, XXIX 156, pp. 37-57.
- Secretaría de Educación Pública (2011), Plan de estudios 2011, Ciudad de México, SEP.
- Schnewly, B. (s. f), ¿Qué es escribir? Herramientas y aprendizaje de la escritura. Recuperado de <a href="http://leer.es/">http://leer.es/</a>>.
- Scheuwly, Bernard, y Daniel Bain (1998), "Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las actividades didácticas", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, pp. 25-46.
- Zabala, Antoni (2000), La práctica educativa. Cómo enseñar, Barcelona, Graó.

Al respecto, Shulman (1989) propone seis tipos de conocimientos necesarios en la labor docente: disciplinar, de los alumnos, del contexto educativo, didáctico general, del currículo y didáctico del contenido. En sentido estricto, todos estos se conjugan en diferente medida y profundidad en la planeación docente y su implementación.

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación Prodep en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- <a href="http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad1/textosmodelo/texto">http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad1/textosmodelo/texto</a> <a href="http://portalacademico.cch.unam.mx">http://portalacademico.cch.unam.mx</a>.
- <a href="http://www.curn.edu.co/documentos/prod\_escritural/COMO%20ESCRIBIR%20">http://www.curn.edu.co/documentos/prod\_escritural/COMO%20ESCRIBIR%20</a>
- <a href="http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=240280554">http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=240280554</a>.
- Copiamos y pegamos los fragmentos de texto respetando la versión original.

Únicamente agregamos la diagonal (/) para marcar el cambio de línea gráfica.

# Anexo 1. Estructura del género

A. Título			
B. Introducción	Presentación del tema y de la postura del autor (la tesis):		
	"El autor está opinando sobre"		
	"¿Cuál es su opinión sobre eso?"		
C. Cuerpo	Desarrollo de los argumentos que sustentan la postura del		
argumental	autor:		
	¿Qué razones usa para convencer a los lectores de aceptar		
	su opinión?		
D. Conclusiones	Comentario valorativo que retoma la postura inicial para		
	reafirmarla.		
	Al terminar el artículo, ¿vuelve a escribir su opinión sobre el		
	tema?		

Anexo 2. Organizador de ideas

¿Qué pasó en los videos?		
¿Por qué pasó? ¿Hay algún culpable?		
¿Conoces algún otro accidente con inflables?		
¿Qué opinas sobre el uso de inflables en las fiestas para niños?		
¿Los papás deberían contratar inflables?		
¿Qué ideas se te ocurren para que los papás del grupo acepten		
tu opinión?		
Idea 1. Se me ocurre decirles que		
Idea 2. Se me ocurre decirles que		
Idea 3. Se me ocurre decirles que		
Repetir tu opinión para acabar de convencer a los papás.		

Anexo 3. Orientaciones para la revisión textual

		¿Qué le sugieres		
Aspecto	¿Lo tiene o no lo tiene?	para mejorar?		
El autor está opinando	a) Su opinión es sobre			
sobre	b) No entendí sobre qué está			
	opinando			
¿Qué opinan los autores	Opinan que			
sobre ese tema?				
Para convencer a los	a)			
lectores, los autores dicen	b)			
que	c)			
¿Creen que los papás puedan entender qué pasó en los tres videos? ¿Por qué?				
¿Cuál es la opinión de los autores?				
¿Estás de acuerdo con la opinión de los autores? ¿Por qué?				

# SECCIÓN B INVESTIGACIONES BÁSICAS

# Capítulo V

# Análisis de prácticas docentes en la enseñanza del mazahua y su relación con el trabajo de contenidos en la asignatura de lengua indígena

Laura Beatriz García Valero

#### Introducción

La enseñanza de lenguas originarias en las escuelas públicas mexicanas ha tenido transformaciones importantes en los últimos dos siglos. La presencia de movimientos sociales como el indígena en la década de los setenta, la definición de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar producto del levantamiento zapatista, así como las iniciativas internacionales por promover una educación multicultural e intercultural (por mencionar los más relevantes) son algunos factores que han incidido en la definición de un nuevo marco legal y curricular en esta materia; las principales fuentes legales son las declaraciones y directrices de la unesco sobre educación intercultural y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). A partir de ello, se han publicado e implementado marcos y parámetros curriculares para la enseñanza de las lenguas indígenas, así como el Acuerdo 592, mediante el cual se propuso el plan y programas de estudios de educación básica en 2011 (SEP, 2011).

La enseñanza del mazahua (jñatjo)16 no ha quedado exenta de estas transformaciones; por ello, es importante observar de qué manera se promueve en el ámbito escolar como producto de las iniciativas de las políticas educativas, considerando que, a diferencia de otras, la situación lingüística de esta lengua ha tenido modificaciones sustanciales derivadas de un proceso de castellanización, fenómenos migratorios, situaciones de discriminación y marginación, así como el proceso de estandarización o normalización lingüística que actualmente se desarrolla (Muñoz, 1997, cit. por Celote, 2006; Paradise, 1992).

De acuerdo con Muñoz (1997, p. 40, cit. por Celote, 2006), en la década de

#### 1960, la población mazahua era bilingüe; sin embargo:

... con la institucionalización de la educación indígena, iniciada en 1972, se oficializó la castellanización y el proceso de aculturación de la población indígena local por lo que se impartieron, de modo más intenso y generalizado, asignaturas relacionadas con la lengua y la cultura nacional [...] En la actualidad, la situación sociolingüística de la población mazahua del Estado de México muestra una relación de imposición y subordinación entre una lengua dominante, el castellano, y una lengua dominada, el mazahua, que corresponde a un caso típico de conflicto lingüístico y cultural entre ambas lenguas y culturas, conflicto que se concibe como una relación dialéctica, asimétrica y no estable entre una tendencia principal de expansión de la lengua dominante y el desplazamiento de la lengua indígena.

A partir de las situaciones socioculturales que se han enunciado con antelación, históricamente los modelos de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (sin haber excepción para las originarias) han transitado de enfoques asimilacionistas y sustractivos hacia otros de tipo comunicativos y socioculturales (Calsamiglia, 2014; Cassany *et al.*, 1994; Lomas *et al.*, 1993; Lomas, 2014). Estos últimos, con la finalidad de propiciar en las lenguas originarias un diálogo permanente de manifestaciones culturales de los pueblos originarios y consideración de sus prácticas vernáculas como guías para desarrollar competencias comunicativas en los alumnos de educación básica, las cuales se presentan más allá del conocimiento del sistema lingüístico *per se.* Ahora bien, por su relevancia como usuario del lenguaje, el docente ha sido y sigue siendo un personaje determinante en esta situación por su rol como mediador y guía (Brumm, 2010; Gallardo *et al.*, 2013, p. 69; Jordán, 1994; Ipiña, 1997).

# Planteamiento del problema

Ante el contexto presentado, este trabajo recoge elementos de la investigación titulada "Análisis de prácticas docentes en la enseñanza del mazahua y su relación con el trabajo de contenidos de la asignatura de lengua indígena", la cual tuvo como objetivo analizar cómo son las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua desde el espacio curricular previsto en los Parámetros Curriculares y el Acuerdo 592, denominado lengua indígena.

En el desarrollo de este capítulo y para fines de este trabajo, se retoma el mismo propósito de la investigación citada, así como los principales hallazgos que se obtuvieron, con la finalidad de hacer la difusión correspondiente.

Como rasgos definitorios de este trabajo se analizan las prácticas sociales del lenguaje y el trabajo del enfoque de educación intercultural en dos contextos particulares en el aula y se advierte: 1) cómo se reconoce y atiende la diversidad

cultural, *2*) cómo se propone la reflexión y la enseñanza del mazahua desde sus rasgos estructurales, *3*) cómo se identifica y se promueve el saber comunitario, así como *4*) el saber docente.

#### Referentes teóricos

Por la naturaleza del objeto de estudio, se consideraron como referentes teóricos: 1) la concepción de práctica docente como "el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos a partir de ciertos objetivos que, a su vez, están vinculados al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos dentro del aula" (Della, 1999, cit. en García Cabrero et al., 2008: 4); 2) los planteamientos y características del interculturalismo y la educación intercultural a nivel internacional (Dietz, 2010; Dietz y Mateos, 2011), a partir de las cuales se proponen objetivos, competencias y características específicas del rol del docente; 3) la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje, como referente del enfoque sociocultural que propone el estudio de lengua desde su uso en contextos sociales, más allá de la reflexión de la forma del sistema lingüístico (Cassany *et al.*, 1994; Lerner, 2001; Lomas et al., 1993; Lomas, 2014) y que atiende a "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 participar en los intercambios orales y analizarlos", ya que se asume que "participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos" (SEP, 2008, p. 16); 4) la adecuación e incorporación de estos enfoques en los documentos curriculares nacionales, los cuales son referentes directos para este trabajo de investigación (SEP, 2006, 2008).

# Metodología

La investigación a la que se hace mención en este documento refiere a un estudio cualitativo de tipo etnográfico en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, en dos escuelas primarias de modalidad indígena, localizadas en Jiquipilco y San Felipe del Progreso, en el Estado de México, con población escolar identificada como mazahua, bilingüe o monolingüe (menos de 30 por ciento).

Como población de estudio se consideró a los maestros de las dos escuelas

primarias, las cuales son de organización completa. De manera particular, se tomó como muestra para hacer las observaciones participantes a dos maestros de primer grado (uno por centro educativo). Si bien éstos no son una muestra representativa de la situación sociolingüística de la población mazahua, al hacer la triangulación17 de la información recuperada desde ciertas categorías de análisis se hace una aportación en el trabajo de este objeto de estudio, como se referirá más adelante.

El municipio donde se encuentra la primera escuela cuenta con una superficie de 276.46 kilómetros cuadrados, la cual representa el 1.2% del territorio estatal. A partir del tamaño de la localidad, es denominada como rural y tiene una población aproximada de 69 316 personas (H. Ayuntamiento de Jiquipilco, 2013).

Con base en la información del Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal, el cual recupera datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI (INEGI, 2010), en este municipio se reconoce que 58 688 personas no hablan ninguna lengua indígena, 5 319 sí son hablantes de lengua indígena, de las cuales, 5 022 hablan además español, 16 no hablan español y se desconoce la situación de 281.

Ahora bien, la escuela ubicada en este municipio se encuentra en una de las principales localidades, tiene una población aproximada de 8 000 habitantes y su distancia a la cabecera es de 15 kilómetros. Este lugar destaca por la producción de maíz y de artesanías confeccionadas con palma, como canastas, floreros y moisés, entre otras cosas.

Como ya se dijo, la escuela es de organización completa; es decir, cuenta con un grupo por cada grado escolar y solamente tiene turno matutino; sin embargo, su horario es extendido de 8:00 a 16:00 horas por participar en el Programa federal de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

En el ciclo 2013-2014 se contó con una matrícula de 118 alumnos, de los cuales, tres tenían tenían algún tipo de discapacidad.

En el momento del trabajo etnográfico se tenía una planta docente de seis maestros frente a grupo —uno por grado—. Las instalaciones del centro educativo se componían de seis salones —uno por grado—, la dirección escolar, donde se resguardaban materiales didácticos y funcionaba como biblioteca, la sala de medios o de cómputo, un baño para alumnos y otro para docentes; el comedor escolar donde los alumnos recibían el almuer-zo diario financiado de manera bipartita —padres de familia y el DIF—, así como el patio donde se llevaron a cabo las actividades cívicas, deportivas y recreativas.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, cursaron el primer grado 29 niños —12 niños y 17 niñas—, que iban de los seis a los siete años de edad. De acuerdo con

información proporcionada por autoridades educativas, tres de ellos no estudiaron el preescolar.

La maestra seleccionada como población de estudio trabajó en los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-2015, atendiendo al grupo de primer grado.

La segunda escuela, a partir de la información recuperada por el INEGI en el Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010), se localiza en un municipio que se integra por 104 localidades y tiene una extensión territorial de 369 kilómetros cuadrados. Esta dimensión corresponde al 1.65% de la superficie del Estado de México. La cabecera de este municipio, San Felipe del Progreso, cuenta con una población de 4 350 habitantes —2 041 hombres y 2 309 mujeres —.

De acuerdo con la clasificación otorgada por el Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal, este municipio también está definido como rural por su tamaño (INEGI, 2013).

Por la distribución de la población de tres años y más, según condición de habla indígena y español, recuperada por el INEGI en 2010, en todo el municipio de San Felipe del Progreso hay 33 646 habitantes que hablan lengua indígena, de los cuales, 31 749 además hablan español, 345 no lo hablan y se desconoce el dominio de 1 552. Actualmente, 78 559 personas no hablan lenguas originarias y 464 no está especificado. De los hablantes de lengua indígena, es de destacar que 33 104 son hablantes del mazahua.

La escuela se encuentra en una localidad que tiene 4 925 habitantes, de los cuales, según datos estadísticos, el 19.95% son hablantes de lengua indígena.

Según el director de la escuela, casi desde el inicio de las funciones de este centro educativo ha tenido una organización completa. En el ciclo escolar 2013-2014 se tenían tres grupos en primer grado, dos en segundo, tres en tercero, dos en cuarto, dos en quinto y dos en sexto grado. La matrícula en ese ciclo escolar era de 331 alumnos, organizados en 14 grupos.

La matrícula fue atendida por 13 docentes y el director del centro. En aquel momento no se contaba formalmente con personal de apoyo administrativo ni aseo; sin embargo, desde el ciclo escolar 2013-2014, cuando se realizó la mayor parte del trabajo de campo, se comisionó a una maestra como bibliotecaria, quien también participó como auxiliar en cuestiones administrativas. Durante el ciclo escolar 2013-2014, en el tercer grado se fusionaron tres salones en dos, ya que no había suficientes maestros y fue necesario unir la población de los tres salones de sexto grado en uno solo, pues durante el periodo de receso escolar falleció un maestro.

En cuanto a infraestructura, este centro educativo contaba con 15 salones, dirección, subdirección o sala de reuniones o aula de medios, biblioteca, módulo

de baños (compartido para maestros y alumnos), patio (donde se llevan a cabo las actividades cívicas, deportivas y recreativas) y un espacio destinado para estacionamiento.

El maestro seleccionado tenía 40 años de edad y una antigüedad de 21 años de servicio en educación primaria.

El primer grado, grupo "B", estaba integrado por 23 alumnos (12 niños y 11 niñas), quienes tenían una edad entre seis y siete años.

#### **Instrumentos**

La investigación consideró dos situaciones prioritarias: la primera relacionada con un acercamiento a los docentes para conocer cuáles fueron los factores, circunstancias de vida o situaciones que los llevaron a trabajar con la comunidad mazahua y, la segunda, relacionada con las percepciones de la comunidad educativa respecto del trabajo de los profesores estudiados, así como la identificación de los elementos paraescolares que fortalecen o debilitan su quehacer docente. Trabajamos la observación participante en el tiempo dedicado a la asignatura de lengua indígena y aplicamos entrevistas semiestructuradas de tipo etnográfico a la población de estudio (los dos docentes) e integrantes de la comunidad educativa —alumnos, padres de familia, docentes frente a grupo, directores y supervisores de las escuelas seleccionadas—. Como aspectos complementarios, se recuperaron y analizaron planeaciones de los docentes y productos elaborados en el contexto escolar conforme al objeto de estudio. De igual manera, se tomaron testimonios gráficos y videograbaciones (fotografías) durante eventos culturales y celebraciones institucionales.

Como elemento asociado a la observación participante, se utilizó un diario de campo en el cual se concentraron relatos de situaciones experimentadas, oraciones, citas de conversaciones, etcétera.

Por último, y partiendo de las bondades del trabajo etnográfico que reconoce y permite el uso de distintos instrumentos y técnicas en el campo de estudio, se implementó de manera complementaria a las entrevistas semiestructuradas dos recursos adicionales: la redacción de textos que recuperaron de forma narrativa aspectos de historias de vida tanto de los docentes observados como del resto de los maestros de las escuelas primarias, así como algunas entrevistas en grupo a los miembros de la comunidad educativa (alumnos principalmente).

#### **Análisis**

Partiendo de los datos obtenidos en el trabajo etnográfico, como primera etapa, la información se organizó en siete apartados en los cuales se reunieron los testimonios obtenidos de manera oral y escrita a través de los distintos instrumentos y se reunieron referentes comunes encontrados en los dos contextos revisados (las dos escuelas). Los apartados se nombraron de la siguiente manera: 1) relación y uso del mazahua, 2) formación docente para la enseñanza de la lengua, 3) ingreso al servicio docente, 4) el camino andado como docente del mazahua, 5) el peso de los documentos curriculares, 6) obstáculos y dificultades para enseñar mazahua y 7) retos y oportunidades para mejorar su práctica.

Para la sistematización de la información, se consideraron:

- Situaciones recurrentes en la práctica docente.
- Detalles socioculturales presentes en la práctica educativa.
- Las voces de integrantes de la población de estudio y de la comunidad educativa.
- La información obtenida de las sesiones observadas.

A partir de la información concentrada, en una segunda etapa se hizo la triangulación de la información considerando, según Bertaux (1999), el empleo de técnicas distintas desde la validez y confiabilidad de los datos recuperados, siempre incorporando las voces de los participantes y lo recuperado en el campo.18

Con base en lo sugerido desde la asignatura de lengua indígena, previsto desde los documentos curriculares, específicamente en los Parámetros Curriculares y el Acuerdo 592, y de manera fundamental lo que se genera en el aula como currículo oculto en consideración de la formación inicial, la formación continua y la relación con el objeto de estudio de los maestros desde su experiencia profesional, se definieron como categorías de análisis las que se enuncian a continuación: 1) saberes del docente,19 2) interculturalismo,20 3) aspectos estructurales de la lengua21 y 4) saberes comunitarios.22

#### Resultados

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas, pláticas informales y lo observado en las sesiones, se reconoce que mucho de lo identificado en

investigaciones como las de Celote (2006), Mina (2002) y Vargas (2010) se confirma en los testimonios de los distintos actores de la comunidad educativa estudiada. Por un lado, la situación sociolingüística de los maestros, quienes refieren ser integrantes de una segunda o tercera generación; es decir, ya no son hablantes del mazahua como lengua materna, pues, en el mejor de los casos, aprendieron parcialmente la lengua en su niñez y la de sus alumnos, quienes forman parte de una cuarta generación, y ya no tienen mayor relación ni conocimiento del mazahua.

En las dos comunidades de estudio, la lengua ya no se habla en contextos cotidianos, sino únicamente privados. No hay textos auténticos en mazahua que circulen en la comunidad y solamente se utilizan los materiales didácticos bilingües en el contexto escolar, principalmente los libros de texto.

Llama la atención esta situación paradójica en los discursos u opiniones tanto de los maestros como de autoridades educativas, porque, por un lado, identifican la importancia de favorecer la lengua mazahua y consideran que se debe continuar y propiciar su enseñanza, pues es algo propio de la región; pero, por el otro, algunos de ellos también dicen no haber favorecido la enseñanza y uso del mazahua en su contexto familiar.

Los docentes entrevistados advirtieron con claridad la forma en que se han generado o modificado las políticas lingüísticas y reconocieron que la iniciativa de propiciar la enseñanza de lenguas originarias como lengua materna o segunda lengua en la educación básica es un acierto, pero sólo una parte de los entrevistados identifica las propuestas para la enseñanza de la lengua en los últimos 10 años.

En sus comunicaciones, la mayoría de los docentes afirma que su práctica deberá modificarse, ya que las necesidades comunicativas son diferentes a cuando ellos estudiaron y las políticas lingüísticas han cambiado en los últimos años.

El ingreso al servicio docente de la población de estudio es coincidente con lo presentado en las investigaciones de Calvo y Donnadieu (1982a, 1982b) y Durán (1983), las cuales mencionan que hasta antes de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008) no había un perfil especializado, más que el conocimiento de la lengua originaria, y que la selección de los docentes refería a un examen de conocimientos, situación que es diferente con base en el contexto actual y lo previsto desde el Servicio Profesional Docente.

Los perfiles de los maestros que ingresaron al servicio docente en las décadas de los setenta y ochenta fueron un tanto elementales y poco relacionados con el conocimiento de la didáctica del mazahua,23 ya que se basaba principalmente en el conocimiento de la lengua y disposición para integrarse al

servicio. Estas situaciones se identificaron claramente en los testimonios de los docentes, quienes reconocieron no tener una formación inicial relacionada con conocimientos pedagógicos ni lingüísticos; de hecho, se han formado al respecto desde su práctica.

Respecto a la formación inicial, hay coincidencias con lo expresado en el estado del conocimiento del Comie (Bertely *et al.*, 2013), pues la mayoría de los maestros que ingresaron antes de la implementación de la Alianza por la Calidad de la Educación no tenían una formación inicial adecuada, estudiaron su licenciatura una vez que estaban en el servicio y ésta no estaba orientada para trabajar con población indígena. Según sus testimonios, adquirieron pocos elementos enriquecedores para la enseñanza del mazahua y no cursaron de manera particular seminarios o asignaturas que orientaran estrechamente su práctica.

Respecto a la formación continua, mientras las dependencias educativas oficiales dicen que se ha realizado un arduo trabajo con los docentes para dotarlos de las herramientas teóricas y conceptuales para favorecer la enseñanza de la lengua, diseñar materiales didácticos y actualizarse en torno a las propuestas curriculares (SEP, 2008, 2011), la población entrevistada reconoció que éstas no han sido significativas para su trabajo porque en ocasiones les han dado diplomados o cursos que no tienen relación con sus necesidades, con su contexto o hasta se contraponen con los enfoques teórico-metodológicos que se trabajan en los documentos curriculares.

Para mejorar su práctica docente, a los maestros les parece más significativo el trabajo entre pares y las colaboraciones en colectivo con las autoridades, que lo impartido en estos cursos.

Ahora bien, de acuerdo con los testimonios, en la actualidad hay correspondencia entre lo que mencionan los maestros tanto de la primera escuela como de la segunda escuela: la enseñanza del mazahua la realizan a partir del método fonético que, en realidad, recupera aspectos del método audiolingual (Da Silva y Signoret, 2005), pues diseñan estrategias para vincular los contenidos entre asignaturas, realizan prácticas asimilacionistas del español al mazahua, llevan a cabo escritura de palabras sueltas y enunciados, y fomentan actividades lúcidas y de revitalización, como eventos de narración oral para involucrar a los padres de familia y propiciar la conservación de costumbres. Estas prácticas, que suenan tradicionalistas, no son exclusivas de este grupo originario, como ya también se ha mencionado en investigaciones como las de Naranjo y Tiburcio (2016). Es decir, son prácticas que prevalecen en grupos originarios donde la situación de reemplazo lingüístico24 se ha presentado con mayor fuerza.

#### Discusión

Esta investigación trae a la mesa algunos aspectos que si bien ya se habían difundido en trabajos generados desde hace más de dos décadas, relacionados con situaciones de una pérdida transgeneracional del mazahua (Celote, 2006; Mina, 2006; Paradise, 1992), problemas de ingreso al servicio docente sin un perfil especializado y carencia de una formación inicial de docentes en modalidad indígena, cobran sentido en la actualidad frente a un nuevo contexto en el que se han implementado políticas lingüísticas a favor del mantenimiento y la revitalización de las lenguas originarias; a partir de ello, la SEP ha hecho esfuerzos sustanciales para generar marcos y líneas de orientación curricular para que cada grupo lingüístico, a partir de sus necesidades, genere programas de estudios, como fue el caso del mazahua (2014).

Después de analizar las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua y su relación con los contenidos previstos en el espacio curricular, también presentamos reflexiones, producto de una triangulación, que develan intereses y esfuerzos de los docentes frente a una tarea que sigue siendo compleja por los mecanismos a través de los cuales ingresaron al servicio, por la formación continua que han recibido respecto a la enseñanza del mazahua, por la situación de remplazo lingüístico y las condiciones de asimetría social que han experimentado como estudiantes y profesionales de la educación. Todo ello es información de valía para la toma de decisiones en el terreno de la formación inicial y continua del Estado de México, entidad en la que recae la gran responsabilidad de favorecer o contribuir a la revitalización y mantenimiento del mazahua, por tener el mayor número de hablantes en su territorio.

En atención a las categorías de análisis previamente descritas en el apartado de metodología, a continuación se presentan los hallazgos de la investigación que responden a la triangulación previamente anunciada y que detonan la discusión correspondiente.

En los dos contextos estudiados se presentaron similitudes respecto a la situación sociolingüística de la población de estudio. Se utiliza el español como primera lengua en el contexto social y como lengua vehicular25 en las escuelas. Aunado a esto, más allá de las creencias y lo reflejado en diversas estadísticas nacionales, un número importante de los profesores que están inmersos en la enseñanza del mazahua tienen dudas acerca de cómo enseñar una segunda lengua (Guzik, 1986 pp. 97-103; DGEI, 2016).

#### 1) Saberes del docente

Las prácticas de los docentes guardan relación con sus historias de vida, como ya lo habían observado Bertely *et al.* (1992), Mercado (1991) y Rockwell (1995) en sus investigaciones; específicamente en su vínculo con la lengua desde el contexto familiar y escolar, su ingreso al servicio docente, su historia laboral (relación con compañeros y alumnos), su percepción sobre la enseñanza de la lengua, las expectativas que tienen de su labor y el peso que le dan tanto a las disposiciones institucionales como curriculares para desarrollar su trabajo.

De acuerdo con los hallazgos, los maestros realizaron la enseñanza del mazahua únicamente en el espacio curricular dedicado a su trabajo y esporádicamente en espacios culturales en los que participó toda la comunidad educativa; persistieron manifestaciones culturales originarias (con sus debidas modificaciones) que no están estrictamente relacionadas con el uso de la lengua mazahua, hallazgos que permiten afirmar que las prácticas socioculturales no están estrechamente relacionadas con las lingüísticas.

A pesar de la brecha generacional de los maestros población de estudio y la diferencia de antigüedad que existe entre ellos, se observa que las prácticas docentes no varían entre aquellos que llevan más de diez años de servicio respecto a los que se incorporaron recientemente, aun cuando tienen una formación inicial y continua diferente e ingresaron bajo distintos mecanismos. Esta situación da cuenta de la percepción que se tiene sobre lo que significa para ellos la enseñanza del mazahua, las estrategias didácticas que conocen para llevarla a cabo, lo que les sugieren las autoridades educativas que desarrollen y lo que la misma comunidad educativa espera que se realice en ese contexto. Esto coincide con ideas planteadas por otros autores desde hace tres décadas (Bertely et al., 1992; Guzik, 1986, pp. 97-103; Paradise, 1992).

Desde el enfoque intercultural y en consideración de los planteamientos de la UNESCO, se ha concluido que es necesario que los profesores cuenten con una formación interdisciplinaria sobre "elementos didácticos, antropológicos y lingüísticos" (López, 1997, cit. por Gallardo, 2013, p. 90; Serrano, 1998, p. 100), relacionados con la cultura y lengua de origen. Sin embargo, en los hallazgos de nuestro trabajo reconocemos que: 1) hay docentes que laboran en la modalidad indígena y que no tienen dominio de la lengua originaria, 2) los maestros ingresaron al servicio docente sólo con un nivel lingüístico inicial del mazahua, 3) tienen habilidades lingüísticas en una lengua diferente a la de la comunidad donde laboran o 4) son sólo aquellos de edad avanzada quienes tienen dominio lingüístico del mazahua.

La formación inicial de la mayoría de los maestros que ingresaron al servicio docente y quienes laboran en las comunidades estudiadas es deficiente y con escasa relación con la didáctica del mazahua y de otras lenguas indígenas

(como segundas lenguas); ante ello, han emprendido una formación autodidacta o entre pares que, según sus testimonios, ha sido más significativa que la recibida por parte de las instituciones oficiales (DGEI, 2016).

Si bien casi la totalidad de maestros cuenta con una formación inicial de licenciatura (aunque algunos la cursaron cuando ya estaban en el servicio), consideran que ésta no ha contribuido de manera directa a la enseñanza del mazahua, pues los contenidos abordados en las instituciones de educación superior eran muy generales, sus objetos de conocimiento fueron diferentes (se abocaban a la educación primaria o educación primaria indígena) y no consideraban elementos puntuales sobre la enseñanza del mazahua desde la didáctica o de la sociolingüística.

En la actualidad, en el Estado de México las opciones de formación inicial de docentes quienes podrían trabajar en la modalidad indígena a nivel estatal son escasas, pues solamente se ofrecen las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena en una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en el municipio de Ixtlahuaca y no dedican, además de los cursos para la enseñanza de lenguas originarias, un tiempo curricular específico a la didáctica del mazahua.

Las licenciaturas en lengua y cultura, así como la de comunicación intercultural ofrecidas en la Universidad Intercultural, aunque tienen relación curricular con la modalidad indígena, son reconocidas como alternativas para ingresar al servicio docente en educación básica desde hace sólo un par de años.

Desde las entrevistas semiestructuradas y pláticas informales se identificaron varias situaciones relacionadas con la formación inicial que poco contribuyen a su aprovechamiento entre los docentes: 1) la falta de continuidad del trabajo y temáticas entre cursos o talleres; 2) la formación ofrecida por la SEP a nivel federal y estatal a maestros de la modalidad indígena no se ha propuesto a universos completos, es decir, no todos los docentes pueden acceder a ella, salvo la relacionada con reformas curriculares; 3) las autoridades educativas que participaron en los cursos no tuvieron la oportunidad de difundirlos entre los docentes frente a grupo, por lo que los posibles beneficios se perdieron; 4) hasta hace poco tiempo, se relacionaba la formación continua con los beneficios de estímulos económicos desde programas como Carrera Magisterial o bien como requisito en el desarrollo de programas compensatorios específicos.

Por lo expuesto, se mantiene la necesidad de diseñar y ampliar las opciones de formación inicial y continua a partir de la implementación anual de diagnósticos y censos lingüísticos a la población educativa, los cuales son prácticamente inexistentes, aun cuando sutilmente se ha sugerido su elaboración como una práctica anual desde hace más de una década. Se esperaría que con la

guía presentada en el programa de estudios para la enseñanza del mazahua (2014) pueda hacerse un ejercicio reflexivo que contribuya a redefinir la práctica docente y establecer prioridades de lo que se trabajará en el aula.

# 2) Saberes comunitarios

Como parte del trabajo etnográfico, los maestros refirieron haber desarrollado y continuar trabajando prácticas similares para favorecer la enseñanza, puesto que desconocen metodologías específicas para enseñanza de lenguas indígenas que se fundamenten en cuerpos teóricos específicos (Celote, 2010). Los maestros identificaron la importancia de integrar testimonios de las personas mayores para favorecer la enseñanza del mazahua, pero no fue un punto medular en sus reflexiones y no destacaron ejemplos claros en los que hayan intentado recuperarlos en el trabajo escolar.

Desconcierta que en el caso de los dos maestros a los que se les hizo un seguimiento puntual, aunque no son originarios de las comunidades donde laboran, sí pertenecen a la zona donde se encuentran las escuelas y llevan varios años trabajando en ellas, no se involucran en las prácticas comunitarias, no evidencian ni reconocen conocimiento del grupo social en el que trabajan ni de cuestiones culturales que, de acuerdo con la bibliografía revisada, caracterizan a los mazahuas.

Desde sus prácticas docentes, la enseñanza del mazahua queda en un segundo plano para favorecer otras labores en el contexto escolar, como la preparación de eventos culturales, celebraciones escolares o la preparación de exámenes (Guzik, 1986, pp. 97-103; Robles, 2004).

Aun con lo mencionado, la preocupación de los maestros sigue centrada en las evaluaciones y los concursos. En el caso de las primeras, hay prácticas tradicionalistas y poco relacionadas con los enfoques vinculados con prácticas sociales del lenguaje, sino más alineadas a secuencias en las que el uso del lenguaje no está contextualizado en situaciones sociales particulares y, por el contrario, se favorecen prácticas relacionadas con la memorización.

La cosmovisión predominante en el contexto escolar dentro del trabajo de la asignatura es la occidental y no la mazahua desde el sentido originario, situación que no resulta extraña partiendo del proceso de castellanización, la discriminación étnica, la asimetría cultural y de desplazamiento lingüístico vivido en las regiones donde se encuentran las escuelas. Es importante destacar que hay mayor recuperación de elementos comunitarios en la segunda escuela que en la primera (donde prácticamente son nulos); éstos solamente son

identificados para dar continuidad al trabajo didáctico más que para establecer un diálogo intercultural o definir la identidad de los alumnos.

Llama la atención que aun cuando en el trabajo en las aulas de las escuelas seleccionadas no hay evidencias claras sobre la recuperación y reflexión de manifestaciones comunitarias respecto a la comprensión y producción de textos originarios, prevalecen algunos elementos propios del grupo mazahua que ya se han estudiado en otras investigaciones. Un ejemplo de ello es la percepción de los docentes sobre la ausencia de los padres de familia en el acompañamiento de sus alumnos y el reforzamiento de lo aprendido en la escuela. Al respecto, Bertely (1992, 2000) ha identificado esta situación como una particularidad del grupo étnico, ya que la familia mazahua no se involucra en las actividades de aprendizaje escolar en casa y suele depositar la responsabilidad de este proceso en los maestros (2000, p. 14), de quienes esperan que cumplan con sus funciones. Por su parte, los padres de familia "parecen estar más vinculados a garantizar el abastecimiento y la conservación de los útiles y los textos escolares que a manifestar interés en el proceso de aprendizaje de sus hijos" (Bertely, 1992, pp. 221-227).

Este comportamiento, ya señalado en diversas investigaciones, guarda relación con dos situaciones: la primera identificada por Paradise (1985, 1987, 1989, 1992) como el valor de interacción propio del grupo mazahua, "separados pero juntos", en el que el adulto y el niño están juntos, pero cada uno realiza su propia tarea; "hay una actitud pasiva por parte del adulto u otro participante frente a la actividad del niño, una pasividad que apoya y sostiene el comportamiento autónomo del niño".(Paradise, 1992, p. 5).

# 3) Interculturalismo26

Los maestros escasamente promueven una reflexión intercultural, aunado a que no hay un análisis acerca de las transformaciones que ha tenido el grupo al que pertenecen; es decir, por qué es diferente de otros y por qué es importante establecer un diálogo sobre y entre culturas.

Los alumnos no reflexionan sobre el devenir histórico y la transformación del pueblo al que pertenecen, la presencia de otros en su comunidad, ni el lugar que tienen en consideración de sus propias historias de vida (Gallardo *et al.*, 2013).

Si bien prevalece de manera implícita un posicionamiento en el que hay interés por favorecer el mantenimiento lingüístico y cultural del mazahua entre la comunidad educativa, en realidad los docentes no explicitan razones para mantener, usar y promover el aprendizaje de una lengua originaria y favorecer prácticas socioculturales.

Mucho de lo que acontece en el contexto escolar, se presume, se debe a varias situaciones. La primera tiene que ver con el uso de la lengua mazahua en el contexto cotidiano. La segunda, con el desempeño del docente frente a la tarea de formar competencias interculturales en sus alumnos y favorecer la enseñanza de una lengua originaria independientemente del uso social que le dé.

De acuerdo con la primera, ya lo han señalado Celote (2015), Mina (2010), Vargas (2010) y Paradise (1992, 1996), entre otros, y nosotros lo confirmamos, la situación sociolingüística de los mazahuas ha cambiado, y aunque hay un interés explícito de manera verbal por mantener, además de sus costumbres y tradiciones, la lengua, no hay estrategias claras de cómo hacerlo, por lo que se deposita esa responsabilidad en las instituciones públicas, prioritariamente en la escuela.

A partir de la aplicación de entrevistas y el desarrollo de pláticas informales, pudo observarse que persiste la creencia entre los integrantes de la comunidad, e inclusive de miembros de instituciones públicas, que la responsabilidad de favorecer el mantenimiento y la revitalización lingüística en los niños en edad escolar es una tarea que recae únicamente en el ámbito educativo y, de manera prioritaria, en el trabajo que realizan los docentes frente a grupo. Esta situación es problemática, pues se ha identificado que 1) las prácticas socioculturales en el grupo mazahua, en los contextos estudiados, las tienen principalmente las personas mayores (Celote, 2010); 2) la mayoría de los docentes no tiene las competencias interculturales para formar a sus alumnos, entre otras cosas, porque desde el saber ser de los docentes, mencionado por Brumm (2010), muchos de ellos no tienen el dominio de la lengua originaria que buscan mantener; tampoco tienen un vínculo de identidad con los lugares en donde dan clase y, por ello, desconocen situaciones o eventos socioculturales relevantes con el contexto, así como las causas que persiguen esos pueblos respecto al mantenimiento de su cultura y su lengua; 3) no han tenido una formación relacionada con didáctica de segundas lenguas o inclusive en didáctica de lengua materna; 4) muchos de ellos no se muestran interesados por las aportaciones de sus alumnos y no reciben una formación relacionada con la enseñanza del mazahua; 5) además, no participan como usuarios de la lengua en el contexto social cotidiano, pues no se asumen abiertamente parte del grupo mazahua y, por ello, resulta complicado motivar a sus alumnos a identificarse también como parte de un grupo (Consejo Europa, 2005, cit. en Brumm, 2010, pp. 70-71).

## 4) Aspectos estructurales de la lengua

La enseñanza del mazahua se hace en la mayoría de los casos desde la identificación y el reconocimiento de vocabulario a través de lectura en voz alta, así como repeticiones para su memorización, listados de palabras, relaciones de imagen y palabras, así como traducciones literales de una L1 a una L2; estas actividades están más cercanas a los métodos directos de respuesta física total y de gramática y traducción (Richards y Rodgers, 1998) que a los vinculados con las prácticas sociales del lenguaje. De acuerdo con la literatura analizada, estas prácticas están arraigadas en contextos donde la castellanización tuvo una gran incidencia. Por consiguiente, la cosmovisión predominante en el contexto escolar dentro del trabajo de la asignatura es la occidental y no la mazahua desde el sentido originario.

#### **Conclusiones**

La investigación tuvo como propósito analizar las prácticas de enseñanza del mazahua en educación básica en dos escuelas del Estado de México. Además de observar lo que se hace en la escuela, fue fundamental recuperar las voces de la comunidad educativa respecto a lo que realizan e identifican en su labor frente a las posturas y los planteamientos curriculares; esta triangulación es uno de los principales aportes de la investigación no sólo para observar lo que se hace o no se hace, sino para identificar qué, cómo y por qué realizan las prácticas docentes en contextos particulares.

A manera de cierre, es importante destacar que este escrito reafirma situaciones ya identificadas en el estado del conocimiento de la enseñanza de lenguas originarias nacionales, pero que son relevantes para la toma de decisiones a nivel nacional y, principalmente, estatal. También presenta un acercamiento actual a las prácticas docentes en la enseñanza del mazahua desde un espacio curricular que hasta hace muy poco no existía formalmente en la educación básica y que presumiblemente, a partir del nuevo modelo educativo 2016, pueda modificarse en entidades donde la lengua originaria se enseña como segunda lengua.

A partir de los hallazgos, se considera medular desarrollar diagnósticos y censos como prácticas permanentes que contribuyan a la toma de decisiones y la generación de propuestas de mejora accesibles y atentas a las necesidades de la comunidad educativa, pero también conscientes de las habilidades de la población magisterial respecto a la enseñanza de lenguas. La formación inicial y

continua de los docentes, así como el acompañamiento de las autoridades educativas y la participación de la comunidad será determinante para darle un verdadero sentido no sólo a la enseñanza de lenguas en el contexto escolar, sino a la resignificación del mazahua para las generaciones más jóvenes.

## Referencias bibliográficas

- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Bertely, M., Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Comie, México (Col. Estados del Conocimiento).
- Calsamiglia, Helena (2014), "El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras", en *La educación lingüística*, *entre el deseo y la realidad*. *Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, México, Flacso-Octaedro, pp. 21-36.
- Calvo, B., y L. Donnadieu (1982a), *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y DGEI.
- ——— (1982b), Un magisterio bilingüe y bicultural: el caso de la capacitación diferencial de los maestros indígenas del Estado de México, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y DGEI.
- Cassany, D., Martha Luna y Gloria Sanz (1994), Enseñar lengua, Barcelona, Graó.
- Celote, A. (2006), *La lengua mazahua*. *Historia y situación actual*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Universidad Intercultural del Estado de México.
- Brumm, M. (2010), Formación de profesores de lenguas indígenas, México, Inali.
- Corenstein, M. (1988), "El significado de la investigación etnográfica en la educación", en *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*, México, UPN, pp. 21-37. (Colección Documentos de Investigación Educativa.)
- Corona, Y., y G. Quinteros (coords.) (2013), Las prácticas sociales del lenguaje en culturas de tradición indígena. El objeto de conocimien-to antes de ser objeto de enseñanza, México, UNAM Xochimilco-Conacyt.
- Da Silva Gómes, H., y A. Signoret (2005), *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.
- Dietz, G. (2012), Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una educación antropológica, México, FCE.
- Dietz, G., y Laura Selene Mateos (2011), Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, México, SEP-CGEIB.
- Durán Aguilar, L. E. (1983), *El proceso de selección del maestro mazahua*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y DGEI.
- Erickson, F. (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* II. *Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós-MEC, México, UNAM, CRIM, FESI/Ediciones Pomares.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gallardo, A. L., V. Hernández y T. Santos (2013), "Claves para el diseño de los programas de estudio de la ALCIES, análisis cultural, punto nodal y comunalidad", en *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación básica en México*, CGEIB-SEP, México, pp. 61-84.
- García Cabrero, Benilde, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña (2008), "Análisis de la

- práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. Recuperado de <a href="http://www.scielo.org.mx/">http://www.scielo.org.mx/</a>>.
- Guzik, R. (1986). "La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XVI, núm. 2, CIESAS, México, pp. 97-103.
- Lerner, D. (2001), Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario, México, FCE-SEP.
- Lomas, C. (ed.) (2014), *La educación lingüística*, *entre el deseo* y *la realidad*. *Competencias comunicativas* y *enseñanza del lenguaje*, México. Flacso-Octaedro.
- Lomas, C., Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lengua*, Barcelona, Paidós.
- Mercado, R. (1991), "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 59-72.
- Mina (2010), "¡¿Que no hay métodos para el aprendizaje de las lenguas indígenas?!", en *Coloquio Internacional sobre Otopames (10°: 2008) Homenaje a Yolanda Lastra: X Coloquio Internacional sobre Otopames* Ana María Salazar, Verónica Kugel-Muñoz (eds.) (1997), *Educación intercultural: teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española.
- ——— (2006), Lenguas y educación en fenómenos interculturales, México, UAM-Iztapalapa, UPN, pp. 263-296.
- Naranjo Jiménez Y., y C. Tiburcio (2016), "La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico", *en CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (23), julio-diciembre.
- Paradise, R. (1992), "La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua", *Cuadernos DIE*, núm. 22, México, Departamento de Investigaciones educativas-Cinvestav.
- Paradise, R. (1996), "La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?" *Cuadernos die*, núm. 56, México, Departamento de Investigaciones educativas-CINVESTAV.
- Richards y Rodgers (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Édinumen, España (Cambridge de Didáctica de Lenguas).
- Robles, A. (2004), "Educación y trabajo. Estudiantes mazahuas y no mazahuas en el municipio de Ixtlahuaca", tesis para obtener el grado de doctora en antropología social, México, Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (1995), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en *La escuela cotidiana*, México, FCE-SEP (2011).
- ———— (2008), *Lengua indígena*. *Parámetros Curriculares*. *Educación Básica*. *Primaria Indígena*, México, Dirección General de Educación Indígena.
- ——— (2006a), El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria, México, SEP, CGEIB.
- Terbourg, R., y Laura García Landa (coords.) (2010), Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, México, CELE-UNAM.
- Vargas (2010), "El contacto lingüístico de la lengua mazahua con el castellano en San Pedro el Alto", en *Coloquio Internacional sobre Otopames (10°: 2008) Homenaje a Yolanda Lastra: X Coloquio Internacional sobre Otopames*, Ana María Salazar, Verónica Kugel (eds.), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

La lengua mazahua (jñatrjo, jñatjo) pertenece a la familia lingüística otomangue, la más grande y diversificada del país, la cual se integra por 18 lenguas y ocupa el quinto lugar de hablantes de lenguas indígenas en el país con 1 724

145 personas, de las cuales 218 679 no hablan español y 1 505 466 sí lo hablan (Inali, 2014).

Se hizo la triangulación considerando, según Bertaux (1999), el empleo de técnicas distintas desde la validez y confiabilidad de los datos recuperados, siempre incorporando las voces de los participantes y lo recuperado en el campo, pues, según este autor, la validez viene dada por el grado de saturación entre los distintos relatos. La triangulación sistemática de los datos y métodos incrementa la fortaleza y el rigor de la interpretación.

"En la investigación biográfica el concepto de validez y confiabilidad están dados por la credibilidad y coherencia interna de las historias, la validez viene dada por el grado de saturación entre los distintos relatos. La triangulación sistemática de los datos y métodos incrementa la fortaleza y el rigor de la interpretación (Bertaux, 1999)

Considerando como parte de esta categoría a los saberes que cada maestro ha adquirido, adaptado o transformado durante su vida profesional en consideración de su relación con su formación profesional, sus experiencias profesionales y su propia historia de vida. Todas estas relaciones inciden en la forma en que enfrenta y resuelve las situaciones de enseñanza que se le presentan de manera diaria, con distintos grupos y generaciones, en la elaboración de materiales, en la gestión escolar y en otro tipo de implicaciones educativas.

En esta categoría se identifican las prácticas docentes como elementos constitutivos para favorecer la educación intercultural, específicamente en la participación para construir un diálogo en el que se conozcan y valoren diferentes posiciones relacionadas con la atención a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y, por supuesto, que esta reflexión contribuya a la definición de su identidad (Aguado, 2003, p. 166).

En esta categoría se analiza la forma como desde las prácticas docentes se promueve la reflexión de los aspectos estructurales, sobre todo si una de las características de la perspectiva de prácticas sociales del lenguaje es "que los alumnos puedan apropiarse progresivamente de los recursos lingüísticos que contribuyen a resolver los problemas presentes en la comprensión o producción de textos", que se desarrollan en situaciones comunicativas específicas (SEP, 2006).

Considerando que uno de los grandes retos de la educación intercultural bilingüe es reconocer esa comunalidad como elemento para la construcción de saberes y definición de la identidad de los alumnos, sobre todo cuando la población que se atiende son alumnos de educación primaria con modalidad indígena. En este sentido y considerando que el objeto de estudio de este trabajo está guiado por prácticas socioculturales del lenguaje (Gallardo *et al.*, 2013, p. 79), es importante

advertir la forma en que estos saberes están presentes en el aula, la manera en que inciden en la variación y modificación de las prácticas docentes y, por consiguiente, en el abordaje de los contenidos curriculares.

Hay trabajos que hacen alusión a la didáctica de la lengua indígena y los métodos de alfabetización en esta lengua que datan de los años ochenta (Guzik, 1986) y los producidos por el Inali en coordinación con la Universidad Intercultural del Estado de México; sin embargo, por su carácter, son poco conocidos, difundidos y analizados.

El reemplazo lingüístico es la condición que refiere cuando una L1 es sustituida por una L2 por condiciones relacionadas con la pérdida generacional de uso o situaciones de violencia lingüística en donde una lengua deja de usarse por imposición de otra (Terbourg y Landa, 2010).

Se le denomina lengua vehicular a la lengua de uso cotidiano en la que se imparte la clase.

Se tituló a esta categoría "interculturalismo" como el posicionamiento que se hace para favorecer una educación intercultural y no sólo identificar la relación entre varias culturas.

# Capítulo VI

# Interacción materna y nivel de vocabulario de niños de educación inicial del Conafe en una comunidad rural de San Luis Potosí

Itzen Astrid Guerra Hernández Silvia Romero Contreras

#### Introducción

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio titulado "Enriquecimiento de interacciones comunicativas de madres de familia con sus hijos en edades tempranas: una propuesta de intervención en escenarios educativos vulnerables", que se desarrolló en la maestría en psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

En los hogares latinoamericanos, especialmente de clases bajas, la experiencia que las niñas y los niños tienen en edades tempranas no siempre incluye el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias para cumplir con las exigencias de la escolaridad básica (Romero, 2009). Existe una brecha entre la cultura de la escuela y la cultura del hogar que hasta la fecha no se ha podido reducir.

El hogar es el sistema en el cual los adultos, en especial las madres y los padres de familia, ofrecen una variedad de experiencias a sus hijos desde edades tempranas para que adopten valores, creencias y prácticas propias de su cultura. Los padres construyen estas experiencias con base en sus ideologías sobre el rol que desempeñan en el desarrollo de sus hijos y en sus expectativas sobre el rol que debe desempeñar el niño en la sociedad en ese momento o en su vida adulta (Harkness y Super, 2006).

El sistema escolar latinoamericano, incluido el de México, adoptó desde sus inicios el modelo de los países occidentales con mayor desarrollo económico y social, el cual se caracteriza por promover que los estudiantes aprendan mediante explicaciones verbales, mantengan periodos de atención largos (Levine, LeVine

y Schnell, 2001), trabajen de manera individual y participen como y cuando los docentes lo decidan (Romero, 2006). Sin embargo, el modelo no se adapta a las características y necesidades de cada grupo cultural (Romero, 2009), por lo cual existe una *falta de nativización* de la cultura escolar en los diferentes grupos socioculturales (Romero, 2006). Si bien algunas investigaciones han mostrado que los niños que viven con padres con mayor nivel educativo responden a las expectativas del sistema, esta situación en México generalmente se presenta en contextos urbanos con familias de nivel socioeconómico medio o medio-alto, pues los adultos utilizan formas académicas de interacción y de discurso en el hogar (Romero, 2006); por otro lado, los niños de familias de algunas zonas rurales no están familiarizados con la forma de instrucción de la escolaridad, debido a que su aprendizaje, en ocasiones, ocurre por observación (De León, 2005).

La brecha que provoca la falta de nativización de la escuela se puede observar en diferentes ámbitos, entre ellos el que le compete al presente estudio: el lenguaje y la comunicación. Para compensar la brecha en este ámbito, el sistema educativo mexicano ha tomado dos medidas importantes. En 1993 se creó el servicio de educación inicial (EI) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) con la finalidad de orientar y enriquecer las prácticas de crianza de los padres de familia en diferentes ámbitos, entre ellos el de lenguaje y comunicación, de manera que apoyaran a sus hijos de entre cero y cuatro años de edad que viven en comunidades rurales, indígenas o urbanas marginales a desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas que les permitan tener éxito en la escolaridad básica (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010). En 2001 se incorporó el nivel de educación preescolar a la educación obligatoria para que los niños desarrollen habilidades que los preparen para los niveles posteriores y se inició su universalización incluso en comunidades alejadas de las urbes (Rivera y Guerra, 2005).

Si bien los servicios mencionados responden a la importancia de educar en los primeros años para construir bases que persistan e influyan durante toda la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2008), lo que a su vez representa una oportunidad para disminuir costos sociales y económicos (Romero, 2007), éstos presentan características que pueden obstaculizar su objetivo. En primer lugar, la EI del Conafe, como muchos otros servicios dirigidos a población vulnerable, tiene un enfoque asistencialista, cuyo objetivo principal es cubrir la demanda sin poner atención a la calidad del servicio; por tanto, se contrata a personas con escasa formación como promotores educativos para brindar el servicio (Hacia una Cultura Democrática, A. C. [Acude], 2013).

En segundo lugar, los docentes de educación preescolar no suelen estar

preparados para examinar y cuestionar sus expectativas en relación con los alumnos, a pesar de que, con frecuencia en las escuelas rurales, docentes y alumnos no comparten el mismo sistema de creencias culturales. Esto ocasiona que los docentes interpreten las diferencias de los niños como un problema individual de personalidad (timidez, pasividad...) o de cognición (discapacidad intelectual o problema de lenguaje) (Jociles, 2006) en lugar de reconocer que los niños de zonas rurales han adquirido una serie de habilidades comunicativas y lingüísticas derivada de los valores de su propia cultura y que probablemente muchas de éstas no coincidan con las que el docente espera. Frente a esta disonancia entre expectativas y realidad, los docentes imponen prácticas comunicativas y lingüísticas ajenas a las experiencias que los niños viven en su entorno familiar y comunitario, lo cual deja a los alumnos en una posición de desventaja (Baeza, 2008).

Evaluar las prácticas comunicativas y lingüísticas propias de cada comunidad rural resulta imprescindible para ambos escenarios educativos: en la educación preescolar o niveles posteriores de educación básica, para que los docentes puedan reconocer las características y necesidades de las familias, y en el servicio de la EI, para que los actores educativos identifiquen aquellas habilidades que tienen que desarrollar en los niños antes de la escolaridad básica a través de sus padres y madres de familia.

Con los referentes anteriores, se realizó un estudio exploratorio en una comunidad rural ubicada en la zona centro del estado de San Luis Potosí, en donde se ofrece el servicio de EI, con dos finalidades principales: por un lado, conocer el nivel de vocabulario receptivo de niños menores de cuatro años de edad, considerado en la cultura escolar como una habilidad indispensable para la alfabetización (Dickinson *et al.*, 2003) y, por otro, identificar las características de la interacción de las madres de familia, con base en el modelo propuesto por MacDonald y Carroll (1992), para determinar si ésta se relaciona de manera significativa con el nivel de vocabulario de sus hijos en edades tempranas.

# El lenguaje que los adultos dirigen a los niños

Diversos especialistas se han interesado por estudiar sistemáticamente las características de las pautas comunicativas y del lenguaje que los adultos, en especial las madres de familia, presentan al interactuar con los niños. Los investigadores han llegado a dos conclusiones importantes: *a*) el lenguaje que los adultos dirigen a los niños en sus primeros años de vida es distinto del que usan con otros adultos (Rivero, 1993), y *b*) existen similitudes (Snow y Ferguson,

1997), pero también algunas diferencias (Rogoff *et al.*, 2003) entre las características del lenguaje de los adultos en distintas culturas. Enseguida se presentan hallazgos encontrados de forma recurrente en los estudios del lenguaje materno.

En familias con influencia occidental y de clase media se ha encontrado que en la interacción las madres dejan un tiempo o espacio en la conversación para permitir a los niños, desde sus primeros días de nacidos, participar según sus posibilidades; esto es, mediante gestos y vocalizaciones, acciones o palabras y frases (Del Río y Gràcia, 1996).

Otra característica frecuentemente observada es la habilidad de los adultos para anticipar y detectar los intereses e intenciones comunicativas de los niños en una etapa prelingüística a través de la observación y la escucha atenta de sus gestos y vocalizaciones (Matychuk, 2005). Estas acciones rutinarias permiten al bebé anticipar los momentos en los que debe participar y lo motivan a involucrarse cada vez más en la interacción (Bruner, 1986). También se ha identificado que los adultos, en esta etapa, hacen algunos comentarios para indicar a los niños que atienden y escuchan sus emisiones (Harris, 1990); asimismo, atribuyen un significado más amplio a los mensajes que los bebés logran expresar a través de sus acciones y/o sus emisiones (Del Río y Gràcia, 1996).

Además de las características presentadas, el lenguaje de los adultos es semánticamente contingente con el niño (Matychuk, 2005); en otras palabras, se relaciona con lo que el niño dice o hace; de la misma forma, el nivel de abstracción que emplea va de acuerdo con el nivel de compresión del infante (Del Río y Gràcia, 1996). Así pues, cuando los niños son pequeños, los adultos se restringen a hablar del entorno inmediato (Rivero, 1993) y cuando los niños muestran mayor comprensión del mundo que los rodea empiezan a hablar de situaciones no presentes. Los ajustes mencionados son mucho más complejos de lo que parecen; al respecto, Del Río y Gràcia (1996) afirman que el lenguaje utilizado por los adultos al dirigirse a los niños presenta un nivel "ligeramente superior al de la capacidad de producción infantil" (p. 12), de manera que facilita la participación y comprensión del niño; además, funge como un andamio para mostrar al niño "cuál es el siguiente paso en su evolución lingüística" (1996, p. 12). Según estas especialistas, es inusual encontrar que los adultos corrijan de forma explícita las emisiones de los niños, y que esto sólo ocurre si requieren precisar algunos conceptos.

Las características de la interacción adulto-niño que se presentan arriba se han derivado de estudios en culturas urbanas de clase media. Sin embargo, los estudios de este tipo en culturas rurales, indígenas o de clase socioeconómica baja han aumentado en los últimos años gracias al interés de disciplinas como la sociología, lingüística antropológica, antropología general, psicología social, por mencionar algunas.

Investigaciones en comunidades indígenas en otros países han mostrado que los adultos, a diferencia de los de la cultura urbana de clase media, ubican a los niños como observadores y oyentes para que presten atención a las personas y las actividades sociales que se desarrollan a su alrededor; asimismo, les piden de manera explícita repetir emisiones que escuchan en su ambiente inmediato (Schieffelin y Ochs, 2007). Aunado a lo anterior, no tienen inclinación por simplificar el lenguaje que dirigen a los niños. A pesar de estas características de interacción, los niños se convierten en hablantes competentes en su entorno inmediato (Schieffelin y Ochs, 2007).

En México se han realizado diversos estudios sobre las prácticas de crianza de niños en sociedades mayas. En ellos se ha identificado que los niños en etapa prelingüística son observadores; los adultos les hablan muy poco y no se involucran en su juego (Brown, 1997). Cuando los infantes pueden participar de forma activa en la conversación, aumenta la comunicación intencional de la cuidadora y se dirige a los pequeños "con imperativos, preguntas y declarativos para amenazar y advertir" (De León, 2005, p. 123).

El lenguaje de cuidadores de clase socioeconómica baja dirigido a niños presenta características similares. Por ejemplo, las madres de familia hablan a sus hijos en menor proporción que las madres de clase media; cuando se dirigen a ellos, ninguna de las producciones se asocia con lo que el niño dice o hace, y lo hacen con la finalidad de controlar su comportamiento, no de involucrarlos en la conversación (Hoff-Ginsberg *et al.*, 2002).

Con estos últimos datos, es evidente que las características de interacción que los adultos con los niños no se pueden generalizar para todas las culturas ni clases sociales. No obstante, parece que la cultura escolar reconoce y acepta sólo las que se observan en las culturas urbanas de clase media, pues en ellas los niños desarrollan habilidades del lenguaje oral (como el vocabulario, el conocimiento semántico, el conocimiento sintáctico y el discurso narrativo) indispensables para cumplir con las exigencias del modelo educativo occidentalizado que ha adoptado la escolaridad básica.

## Metodología

El estudio exploratorio se realizó en una comunidad rural ubicada en la zona centro del estado de San Luis Potosí, en donde se ofrece el servicio de educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Este servicio se caracteriza por orientar las prácticas de crianza de los padres de familia y busca el desarrollo de competencias tanto en los adultos como en los niños menores de cuatro años de edad que viven en comunidades rurales, indígenas o urbanas marginales. Como se mencionó anteriormente, los promotores educativos son quienes orientan a los padres de familia, residen en la localidad en donde laboran y tienen como escolaridad mínima el nivel de secundaria.

La comunidad en donde se realizó el estudio está habitada por aproximadamente 540 personas distribuidas en 100 hogares; además de contar con educación inicial del Conafe, tiene una escuela preescolar multigrado y una escuela primaria en el turno matutino, ambas pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. El grado promedio de escolaridad de los habitantes es de 6.77 años; algunas personas, al concluir la primaria, se trasladan a la cabecera municipal (ubicada a cinco kilómetros de distancia) para cursar niveles posteriores como secundaria, bachillerato o carrera técnica. La comunidad posee un grado de marginación alto según datos del Consejo Nacional de Población, instancia que mide el índice con base en cuatro dimensiones socioeconómicas: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios (Secretaría de Desarrollo Social [Sedesol], 2013).

## **Participantes**

En el estudio participaron 10 díadas (madre-hijo) que asisten a educación inicial del Conafe. La edad de los niños oscilaba entre 33 meses y 47 meses al momento de la evaluación, seis del sexo femenino y cuatro del masculino; en el primer acercamiento informal con las madres, éstas reportaron que los menores eran capaces de expresar sus necesidades básicas en el hogar e interactuaban con otros niños y con adultos sin dificultades. Las 10 madres de familia tenían entre 24 y 34 años de edad al momento del estudio; su nivel máximo de estudios era de estudios técnicos y el mínimo, de algunos años de secundaria; a pesar de que cuentan con un nivel de escolaridad superior al promedio de la comunidad, todas eran amas de casa. La primera y única lengua de todos los participantes era el español.

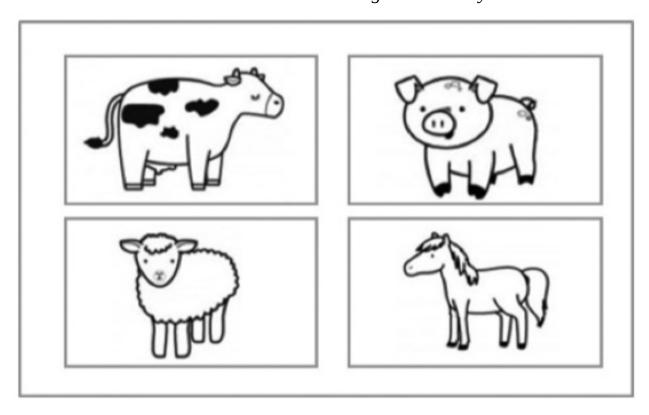
#### **Procedimiento**

Se estableció contacto con las 10 madres en un escenario destinado a las

sesiones de educación inicial del Conafe para explicarles el objetivo de la investigación del proyecto macro y, una vez obtenido su consentimiento, se evalúo el vocabulario de sus hijos menores de cuatro años de edad y las características de interacción de las madres de familia.

El vocabulario de los niños fue evaluado mediante el *PPVT-III Peabody*. *Test de vocabulario en imágenes* (Dunn, Dunn, y Arribas, 2010). Ésta es una prueba de aplicación individual cuyo objetivo es evaluar el nivel de adquisición de vocabulario de una persona (desde los dos años y medio hasta los 90 años). La adaptación al español consta de una única forma con 192 elementos ordenados por nivel de dificultad. Cada elemento consiste en una lámina con cuatro ilustraciones en blanco y negro (véase figura vi.1). La tarea consiste en que el examinado debe seleccionar la imagen que representa mejor el significado de la palabra presentada oralmente por el examinador. Por ejemplo, el examinador solicita al niño que ponga su dedo en "caballo" y el niño observa la lámina para seleccionar tal imagen.

Cuadro vi.1. Imagen de elaboración propia que ejemplifica una lámina del Test de vocabulario en imágenes Peabody



Los datos recabados mediante el Test de vocabulario en imágenes se

analizaron mediante estadística descriptiva, específicamente se obtuvieron las medidas de tendencia central; además se obtuvieron las puntuaciones percentil de cada niño, las cuales indican el porcentaje de sujetos del grupo normativo que obtienen puntuaciones iguales a las correspondientes directas.

Por su parte, la interacción de cada madre fue valorada a través de la observación de una actividad de juego libre con su hijo, en la cual utilizaron materiales proporcionados por el observador (una granja con animales de juguete). Aunque en algunas comunidades el juego no forma parte de la práctica cotidiana en las relaciones adulto-niño, éste se seleccionó como situación de evaluación por dos razones principales: *a*) era necesario establecer una situación de interacción común entre las díadas transferible a su hogar, y *b*) se ha comprobado que el juego libre es, en ocasiones, una situación comunicativa más productiva que actividades diarias como la hora de la comida, ya que en estas últimas los padres se centran más en cumplir con una tarea que en mantener una conversación (Romero, 2006).

Para elicitar la interacción entre las díadas se pidió a cada madre que jugara con su hijo como normalmente lo hace, mientras el evaluador los videogrababa. A pesar de que no se estableció un tiempo específico para la interacción, al cabo de cinco minutos, en promedio, las madres manifestaban su deseo por terminar la dinámica.

Las grabaciones de la interacción en el juego se transcribieron por dos evaluadores de forma independiente para efectos de confiabilidad, siguiendo las convenciones del sistema estandarizado de transcripción CHAT del *Child Language Data Exchange System* (Childes; MacWhinney, 2000). Posteriormente se realizó un análisis de cada interacción con apoyo del programa *Computerized Language Analysis* (CLAN) para determinar la longitud media de los enunciados (MLU) y longitud media de los turnos (MLT) de las madres de familia. Estos resultados se incluyeron en un apartado del instrumento *Formato de Análisis de Interacción* (FAI; Romero, 2008) con la finalidad de determinar el desempeño de las madres de familia en cinco principios propuestos por MacDonald y Carroll (1992) en su modelo ecológico de interacción, y retomados por Romero (2008) en su programa de entrenamiento en interacción comunicativa:

- *a)* Balance: madre e hijo(a) tienen las mismas oportunidades de participar en cuanto a tiempo, turnos, roles y selección de temas de juego o conversación. En otras palabras, hace pausas para que el niño participe, pregunte y seleccione el tema a tratar en la interacción.
- b) Contingencia: la madre mantiene una relación cercana con el interés

- comunicativo de su hijo(a) que expresa a través de acciones o emisiones orales.
- *c)* Estilo conversador: la madre favorece la participación activa del niño mediante comentarios, reconocimientos y preguntas reales; evita darle órdenes, llamarle la atención y hacerle preguntas retóricas.
- *d*) Ajuste: la madre se ajusta a las habilidades comunicativas y lingüísticas de su hijo, y le ofrece algunos modelos para desarrollar otras que no están en su repertorio.
- *e*) Cercanía afectiva: la madre hace sentir al niño cómodo, aceptado, escuchado y respetado en la interacción.

El modelo ecológico de interacción fue empleado por dos razones: en primer lugar, porque permite valorar las características de interacción de los adultos con niños, aunque estos últimos no deseen comunicarse de manera verbal y, en segundo lugar, porque los hallazgos en la investigación sobre el desarrollo del niño respaldan los cinco principios como reglas que regulan la interacción de los adultos cuando intervienen de forma exitosa en el aprendizaje de una lengua (MacDonald y Wilkening, 1994).

A cada principio se le otorga entre uno y tres puntos, ubicando a los adultos en uno de los siguientes niveles: 1= necesita mejorar, 2 = regular, 3 = suficiente, de acuerdo con parámetros previamente establecidos por Romero (2008) y de acuerdo con el criterio del analista. Por ejemplo, el adulto *necesita mejorar* en balance si selecciona el tema de juego sin tomar en cuenta la opinión del niño y habla y/o participa en demasía (protagoniza más del 70% de la interacción); el adulto tiene un balance *regular* si elige el tema de juego, pero presta atención a las emisiones o acciones del niño para saber si es de su agrado, además habla y/o participa sólo un poco más que el niño (entre el 55 y 70% de la interacción); el adulto tiene un balance *suficiente* si busca conocer los intereses del niño mediante la escucha u observación atenta y habla y/o participa en la interacción en la misma proporción en que lo hace el niño (50 por ciento).

La suma de las puntuaciones de los cinco principios constituye la variable denominada *calidad de interacción*; la puntuación máxima es de 15; se puede obtener una calidad que necesita mejorar (de cinco a siete puntos), una calidad regular (de ocho a 12 puntos) o una calidad suficiente (de 13 a 15 puntos).

#### Resultados

A continuación se dan a conocer, en primer lugar, los resultados referentes al nivel de vocabulario de los niños, medido con el *Test de Vocabulario en imágenes* y, en segundo lugar, la calidad de interacción de las madres de familia, determinada a partir de los cinco principios del modelo ecológico de interacción: balance, contingencia, estilo conversador, ajuste y cercanía afectiva.

Respecto al vocabulario, los niños en promedio comprenden 15.1 palabras (DE = 9.3). Los puntajes percentiles revelan que en vocabulario los participantes Tito, Vania y Toño se encuentran en un nivel de desarrollo *normal* en relación con su edad y el resto de los participantes se ubican por *debajo de lo esperado* para su edad. En la gráfica vi.1, el eje vertical representa los percentiles; el eje horizontal, el nombre de identificación de cada niño y su edad en meses al momento de la evaluación (los nombres de los niños participantes fueron sustituidos por seudónimos para proteger su confidencialidad).

70 58 60 50 Percentiles 42 40 30 23 20 10 0.1 0.1 0.1 0 44 31 33 39 39 40 41 43 45 47 Daniel Pedro Blanca Nuria Tito Beto Vania Toño Verónica Esthela

Cuadro vi.1. *Puntuación percentil de los niños en el* Test de Vocabulario en imágenes

En calidad de interacción, nueve madres se ubican en un nivel *necesita mejorar* y una en *regular*; la puntuación mínima fue de 5 y la máxima de 8. Por lo que se refiere a los principios que conforman la calidad de la interacción, las madres obtuvieron en promedio puntuaciones bajas (mínima de 1 y máxima de 2) (véase el cuadro vi.1).

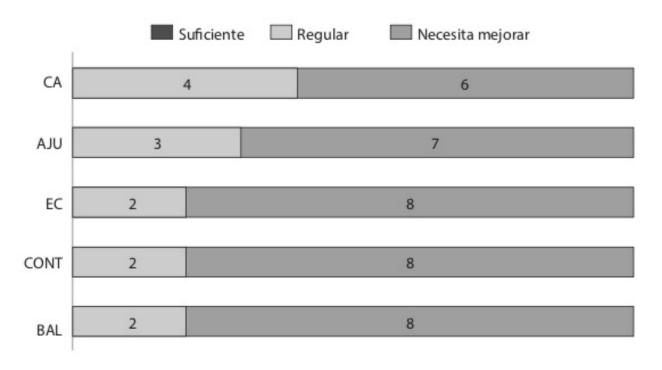
Cuadro vi.1. Datos descriptivos de las características de interacción

Dimensión	Media	Desviación estándar	
Balance	1.3		
Contingencia	1.1	.316	
Estilo conversador	1.2	.422	
Cercanía afectiva	1.4	.516	
Ajuste	1.3	.483	
Total de calidad de interacción	6.3	.949	

Nota: Diez participantes.

De acuerdo con las puntuaciones anteriores, ninguna madre de familia logra ubicarse en un nivel *suficiente*; como se muestra en la gráfica vi.2 la mayoría se ubica en el nivel *necesita mejorar*.

Gráfica vi.2. Nivel de las madres de familia en los principios de calidad de interacción



A continuación, se exponen algunos fragmentos rescatados de las interacciones entre las díadas en el juego con animales de la granja, que dan cuenta del nivel (necesita mejorar o regular) obtenido por las madres de familia en cada principio de la calidad de interacción. Es necesario recordar que las transcripciones se realizaron siguiendo algunas convenciones del formato CHAT (véase apéndice).

#### **Balance**

En este principio se valora si la madre promueve una interacción simétrica; es decir, permite a su hijo participar, preguntar y seleccionar el tema a tratar en la interacción. En el cuadro vi.2 se muestran dos interacciones. En la interacción entre Daniel y su mamá se observa que la madre de familia tiende a hablar en demasía, no hace una pausa después de sus emisiones, ni permite que el niño seleccione el tema de juego. En la otra interacción, la madre hace pausa después de sus comentarios y habla casi en la misma proporción que su hijo. La mamá de Daniel obtiene un nivel *necesita mejorar* porque pocas veces le da oportunidad de participar; mientras que la mamá de Toño está en un nivel *regular* porque le permite participar, pero no le da oportunidad de seleccionar las acciones que incluirá en el juego, debido a que le ordena lo que debe realizar con los juguetes.

Cuadro vi.2. Fragmentos de dos interacciones: una que necesita mejorar y otra regular en balance

#### Daniel (NIN) y Mamá (MAM)

- MAM: ten agarra el caballo chiquito.
- NIN: 0.
- %act: toma otro caballo
- MAM: el grande a ver entonc(ces) dónde van a ser las puertas para ir a las carreras?
- %act: toma unas piezas del corral de juguete
- NIN: eh@i?
- MAM: pa(ra) acá #?
- NIN: sí.
- •%act: sonríe
- MAM: a ver acomódalas.
- MAM: a ver cuento tres y luego tu corres con el caballo sí #?
- MAM: corremos pa(ra) acá.
- NIN: 0.
- •% act: afirma con la cabeza
- MAM: uno, dos, tres córrele.

#### Toño (NIN) y Mamá (MAM)

- MAM: qué es ésta #?
- %act: toma un jueguete y lo muestra a NIN
- NIN: una casita.
- · MAM: acomódalos#
- NIN: aquí hay un animal y esto aquí es #
- %act: toma un animal y lo coloca cerca de la casa de juguete
- MAM: 0.
- · %act: asiente con la cabeza
- NIN: es un caballo #?
- · MAM: cuál #?
- NIN: éste.
- · MAM: sí acomódalo #
- NIN: así #?
- MAM: sí#
- · NIN: acá es su casa #.
- MAM: sí#.
- · NIN: así es ah@i.
- NIN: y esto # aquí.
- %act: toma un barril y lo coloca junto a la
  - casita
- · MAM: qué es#?
- NIN: una veta [:ruedita].

# Contingencia

En contingencia se evalúa si la madre mantiene una relación cercana con los intereses que su hijo expresa de forma verbal o no verbal. En el cuadro vi.3 se observa que la madre de Verónica ignora el interés que expresa su hija de forma oral. Le preocupa más que la niña logre pronunciar correctamente una palabra por esta razón la madre obtiene un nivel *necesita mejorar* en contingencia. En oposición, la madre de Pedro obtiene un nivel *regular*, puesto que identifica y sigue el interés que el niño expresa de forma no verbal (jugar con un carro); sin embargo, la interacción no es *suficiente* ya que en ocasiones se concentra más en

mantener ordenado el espacio de trabajo.

Cuadro vi.3. Fragmentos de dos interacciones: una que necesita mejorar y otra regular en contingencia.

Verónica (NIN) y Mamá (MAM)		Pedro (NIN) y Mamá (MAM)		
• NIN: • %act:	esta [ésta] qué es #? señala un animal de jueguete	• MAM:	mira el caballo dile que venga a comer con el otro.	
• MAM: • NIN:	éste un becerro #. un beso [: becerro].	• %act:	acomoda unas plantas para simula que los caballos comen	
<ul><li>MAM:</li><li>MAM:</li><li>NIN:</li></ul>	a ver dime cómo se llama tú ese. cómo se llama #? becelo [:becerro].	• NIN: • %act:	0. toma caballo y lo acerca a donde colocó MAM las plantas	
	becerro! a ver di becerro!	• MAM: • NIN:	mmm@o que rica comida.	
• NIN: • %act:	sí y esta [ésta] qué es #? toma un caballo y lo muestra a	• %act:	gira su mirada hacia un tractor que está en la mesa	
• MAM:	MAM no pero tu dime como se llama.	• MAM:	ah@i el tuyo se va a ir en carro Pedro #?	
• MAM: • % act: • MAM:	cómo se llama este #? señala nuevamente el becerro becerro.	• NIN: • %act:	<ol> <li>acerca el caballo al tractor y afir- ma con la cabeza</li> </ol>	
• MAM: • NIN:	no me va a decir cómo se llama #?. este [éste] cómo se llama #?	• MAM: • MAM:	sí? que se suba al carro verdad #?	
• % act:	toma ahora el corral de juguete	<ul><li>NIN:</li><li>%act:</li><li>MAM:</li><li>MAM:</li></ul>	<ol> <li>sube el animal al tractor y sonríe ay@i que bonito se ve! vámonos amigos.</li> </ol>	

### Estilo conversador

En este principio se valora si la madre mantiene una interacción de baja directividad con su hijo; es decir, evita darle órdenes, llamarle la atención y hacerle preguntas retóricas. El cuadro vi.4 muestra que la madre de David domina la interacción mediante preguntas irreales u órdenes innecesarias para

mantener la atención del niño en la interacción. Mientras que la mamá de Tito hace algunas preguntas reales para motivar la participación del niño en la interacción, pero utiliza pocos comentarios. En este sentido, la primera madre obtiene un nivel de *necesita mejorar* y la segunda, un nivel *regular*.

Cuadro vi.4. *Fragmentos de dos interacciones: una que necesita mejorar y otra regular en estilo conversador.* 

David (NIN) y Mamá (MAM)		Tito (NIN) y Mamá (MAM)		
• MAM:	éste cómo se llama #?	• MAM:	qué es lo que más te gusta #?	
• MAM:	caballo #.	• NIN:	0.	
• NIN:	éste tam(b)ién se llama caballo.	• %act:	toma un caballo	
• %act:	muestra un caballo a MAM	• MAM:	ese cómo se llama mi amor #?	
• MAM:	sí.	• NIN:	0.	
• MAM:	ésta es una vaquita.#	• %act:	levanta los hombros para indicar	
• NIN:	y este [: ese] un pedido [: perrito].		que no sabe	
• MAM:	no ese no se llama pedito es perrito #.	• MAM:	sí sabes #.	
• NIN:	0.	• NIN:	sí #.	
• %act:	gira su cabeza observa un tractor y	• MAM:	entonces cómo se llama #?	
	lo toma	• NIM:	caballo #.	
• MAM:	mira pon atención.	• MAM:	bueno y con quien más jugamos #?	
• % act:	quita el tractor de su mano	• NIN:	las vacas #.	
• MAM:	0.	• MAM:	mira el caballito cómo se llama #?	
• % act:	señala una vaca	• NIN:	se llama pony.	
• MAM:	sí con los animales # cuál quieres?	• MAM:	y quien te lo regaló #?	
• MAM:	éste #?	• NIN:	mi abuelo.	
		• NIN:	jugamos con esto #?	
		• %act:	toma la vaca y el caballo	

# Cercanía afectiva

En este principio se evalúa si la madre hace sentir al niño cómodo, aceptado y escuchado en la interacción mediante comentarios y otros elementos prosódicos. En las interacciones mostradas en el cuadro vi.5 se puede observar que mientras la madre de Blanca de forma constante desacredita las acciones o emisiones de

su hija con frases negativas ("así no se dice, ahí no lo pongas"), la mamá de Nuria hace un comentario positivo y no corrige de forma negativa las producciones orales de su hija. Por lo tanto, la primera madre obtiene una cercanía afectiva que *necesita mejorar*, mientras que la segunda un nivel *suficiente*.

Cuadro vi.5. Fragmentos de dos interacciones: una que necesita mejorar y otra regular en cercanía afectiva.

Blanca (NIN) y Mamá (MAM)		Nuria (NIN) y Mamá (MAM)		
• MAM: • NIN: • MAM: • %act: • NIN: • %act:	vamos a jugar a la granjaa sí #? sí. ten tú arma el corral y yo llevo a los animales. le da las piezas del corral 0. intenta armar un corral	<ul><li>MAM:</li><li>NIN:</li><li>%act:</li><li>MAM:</li><li>MIN:</li><li>%act:</li></ul>	cuál es el guagua@o #?  0.  busca en la mesa el perro y lo toma sí éste es el gua gua@o.  tu sí sabes #.  0.  sonríe y mueve el perro en la	
<ul><li>MAM:</li><li>%act:</li><li>NIN:</li></ul>	no mira fîjate bien #. toma las piezas que tiene N y arma el corral aquí #?	• MAM: • %act:	mesa mira este animal. toma una vaca y se la muestra a NIN	
• %act:	toma un barril y lo coloca en el corral ahí no lo pongas, ahí van los	• NIN: • M AM:	guagua@o. ah@i quieres que yo tome otro pe rro?	
• NIN: • MAM: • NIN: • %act:	animales #. el pelo [: perro] sí? así no se dice, se dice perro. 0. pone el perro de juguee dentro del corral	• %act: • NIN: • %act: • MAM:	toma otro perro y se lo da a MAM guagua@o lo acerca ala cara de MAM el guagua@o muy bien # hija.	
• MAM:	ten hay que darles de comer a los animales. le da a NIN uas plantas de juguete			

# **Ajuste**

En ajuste se valora si la madre se ajusta a las habilidades comunicativas y lingüísticas de su hijo y le ofrece algunos modelos para desarrollar otras. Para explicar el resultado en este apartado, se toma nuevamente como referencia el cuadro vi.2. La primera madre obtiene un nivel que *necesita mejorar*, ya que la longitud de sus oraciones y frases en ocasiones son extensas y Daniel no las comprende. Por el contrario, la otra madre alcanza un nivel *regular* porque ajusta sus emisiones a las de Toño, pero no le ofrece un modelo para incrementar la complejidad de sus producciones.

Cabe mencionar que dos de las madres de familia cuyos hijos obtuvieron las puntuaciones más altas en la prueba de lenguaje tienen puntuaciones altas en el total de la calidad de interacción y en algunos principios, como balance y contingencia.

La gráfica de dispersión vI.3 sugiere que hay cierta relación entre las puntuaciones que obtienen los niños en vocabulario y la calidad de interacción de las madres de familia; es decir, a mayor puntuación de las madres, mayor puntuación de los niños. No obstante, se requiere hacer un estudio con una muestra mayor para determinar el nivel de significancia de esta relación.

Calidad de interacción 8

30

40

Puntuación en vocabulario

50

60

70

GRÁFICA VI.3. *Gráfica de dispersión de la relación entre calidad de interacción materna y nivel de vocabulario de los niños* 

#### Discusión

0 1

10

20

En este trabajo se ha mostrado el nivel de vocabulario receptivo de 10 niños menores de cuatro años de edad y las características de interacción que presentan sus madres que asisten a EI del Conafe en una comunidad rural del estado de San Luis Potosí.

Según el reporte inicial de las madres, en una situación informal, los niños no presentaban dificultad para expresar sus necesidades básicas en su contexto inmediato a las personas con quienes interactúan cotidianamente. No obstante, los resultados del *test* de vocabulario mostraron que algunos niños obtienen una puntuación percentil baja en vocabulario receptivo; en otras palabras, no han adquirido conceptos de palabras que a su edad ya deberían conocer.

En cuanto a la interacción, las madres participantes de este estudio presentaron características distintas a las que se han encontrado en estudios con familias de zonas urbanas de clase media (Del Río y Gràcia, 1996; Matychuk, 2005); esto es, no se involucraban en el juego de los niños; no dejaban un tiempo en la conversación para permitirles participar; en ocasiones no detectaban sus intereses, y su propósito de comunicación, al igual que el encontrado en estudios con familias de clase socioeconómica baja (Hoff-Ginsberg, Laursen, Tardif y Bornstein, 2002), era controlar la atención y el comportamiento de los niños en la interacción. En este estudio, resulta probable que las interacciones de las madres se vieran influenciadas por la deseabilidad social. Sin embargo, es preciso aclarar que actuar de acuerdo con la deseabilidad social implica saber qué es aquello que los evaluadores esperan (Romero, 2006). Por lo tanto, si las madres hubieran sabido lo que se esperaba de ellas en la interacción, hubieran presentado características deseables que se presentan en el modelo ecológico de interacción (baja directividad, simetría en la interacción y contingencia con los intereses de sus hijos) (MacDonald y Carroll, 1992); no obstante, su interacción presentó un nivel necesita mejorar o regular en las dimensiones evaluadas, por lo cual se puede inferir que las madres no estaban conscientes de aquello que se esperaba en su desempeño.

Aunque varios estudios han mostrado que las habilidades de los niños se correlacionan significativamente con las pautas de comunicación y del lenguaje de los adultos (Hoff-Ginsberg, 1990; Hoff-Ginsberg, 1986; Tomasello y Farrar, 1986), en este estudio sólo pudo plantearse que hay ciertas tendencias en este sentido, pues, aunque se obtuvieron mediciones para hacer este tipo de análisis, el número de participantes es muy pequeño, por lo que no se pudo corroborar la presencia de correlaciones estadísticas. Sin embargo, es posible que aquellos niños que tienen niveles bajos en vocabulario enfrenten mayores exigencias en la escolaridad básica que no puedan cumplir, puesto que el vocabulario es una habilidad del lenguaje oral necesaria para la alfabetización (Dickinson *et al.*,

2003) en la cultura escolar, así como el mejor predictor de la capacidad para obtener información de textos y de la comprensión lectora (Moghadam, Zainal y Ghaderpour, 2012).

Aunque la mayoría de las madres obtuvieron niveles de *necesita mejorar* y *regular* en la interacción, se encontró que tres niños cuyas madres obtuvieron mayor puntuación en balance y contingencia fueron quienes alcanzaron mayor puntuación percentil en la prueba de vocabulario. De esta manera, se puede asumir que, cuando las madres participantes en este estudio emiten comentarios que se relacionan con lo que su hijo(a) dice o hace y cuando permiten a los niños participar en la interacción, apoyan al desarrollo comunicativo y lingüístico de los mismos (Del Río y Gràcia, 1996).

En este sentido, es conveniente que la información aquí presentada sea considerada por los actores educativos que ofrecen orientación a los padres de familia de zonas rurales cuando sus hijos se encuentran en edades tempranas, con la finalidad de que propicien una interacción en el hogar que permita ampliar el vocabulario de los niños, entre otras habilidades.

En conclusión, este estudio ilustra que las pautas comunicativas y de lenguaje que los adultos dirigen a los niños en las zonas urbanas no pueden ser generalizadas para las zonas rurales; asimismo, no se puede asumir que los niños de este último contexto, al ingresar a la escolaridad básica, posean las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para cumplir con las exigencias del sistema.

# Referencias bibliográficas

Baeza, J. (2008), "El diálogo cultural de la escuela y en la escuela", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), pp. 193-206. Recuperado de <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S071807052008000200012&lng=es&tlng=es.10.4067/S071807052008000200012>.">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S071807052008000200012</a>.

Brown, P. (1997), "Isolating the CVC root in Tzeltal Mayan: A study of children's first verbs", en E. Clark, *Proceedings of the 28th Annual Child Language Research Forum*, Stanford, CA, University of Chicago Press, pp. 41-52.

Bruner, J. (1986), El habla del niño, Madrid, Paidós.

Consejo Nacional de Fomento Educativo [Conafe] (2010), *Modelo de Educación Inicial del Conafe*, México, SEP.

De León, L. (2005), *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán,* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Del Río, M., y M. Gràcia (1996), "Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos", *Infancia y Aprendizaje*, *19* (75), pp. 3-20.

Dickinson, D., A. McCabe, L. Anastasopoulos, E. Peisner-Feinberg y M. Poe (2003), "The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children", *Journal of Educational Psychology*, *95*, pp. 465-481.

- Dunn, L., L. Dunn y D. Arribas (2010), *PPVT-III Peabody: Test de vocabulario en imágenes. Manual*, Madrid, TEA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2008), ¿Por qué es tan importante el desarrollo del niño en la primera infancia? Recuperado de <a href="http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index\_40748.html">http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index\_40748.html</a>.
- Hacia una Cultura Democrática, A. C. [Acude] (2013), *Análisis teórico metodológico del Modelo de Educación Inicial del Conafe para su fortalecimiento*, México, Acude. Recuperado de <a href="https://www.conafe.gob.mx/">www.conafe.gob.mx/</a>.../InforFinalAnaTeoMetoModConafe.pdf>.
- Harkness, S., y C. Super (2006), "Themes and variations: parental ethnotheories in Western cultures, en K. Rubin, *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-child Relations: A Cross-cultural Perspective*, Nueva York, Psychology Press, pp. 61-79.
- Harris, J. (1990), *Early Language Development: Implications for Clinical and Edcational Practice*, Nueva York, Routledge Publishing.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986), "Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax", *Develop-mental Psychology*, 22, pp. 155-163.
- ——— (1990), "Maternal speech and the child's development of syntax: A further look", *Journal of Child Language*, *17* (1), pp. 85-99.
- Hoff-Ginsberg, E., B. Laursen, T. Tardif y M. Bornstein (2002), "Socioeconomic status and parenting", *Handbook of parenting*. Volume 2: *Biology and ecology of parenting*, 8 (2), pp. 231-52.
- Jociles, M. (2006), "Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención", *Gazeta de Antropología*, 22 (27). Recuperado de <a href="http://www.ugr.es/~pwlac/G22\_27MariaIsabel\_Jociles\_Rubio.html">http://www.ugr.es/~pwlac/G22\_27MariaIsabel\_Jociles\_Rubio.html</a>>.
- Levine, R., S. LeVine y B. Schnell (2001), "Improve the woman: Mass schooling, female literacy and worldwide social change", *Harvard Educational Review*, *71* (1), pp. 1-50
- MacDonald, J. y P. Wilkening (1994), *Parent-Child Relationships for Communicative Development An Intervention Study*, Washington, D. C., Distributed by ERIC Clearinghouse. Recuperado de <a href="http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno">http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno</a> ED377>.
- MacDonald, J., y J. Carroll (1992), "A partnership model for communicating with infants at risk", *Infants & Young Children*, *4* (3), pp. 20-30.
- MacWhinney, B. (2000). *The Childes Project: Tools for Analyzing Talk*, 3<sup>a</sup> ed., Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Matychuk, P. (2005), "The role of child-directed speech in language acquisition: a case study", *Language Sciences*, *27* (3), pp. 301-379.
- Moghadam, S., Z. Zainal y M. Ghaderpour (2012), "A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563.
- Rivera, L., y M. Guerra (2005), "Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), pp. 503-511.
- Rivero, M. (1993), "La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input", *Anuario de Psicología*, (57), pp. 54-69.
- Rogoff, B., R. Paradise, R. Mejía, M. Correa y C. Angelillo (2003), Firsthand Learning Through Intent Participation, *Annual Review of Psychology*, *54*, pp. 175-198.
- Romero, S. (2006), "Measuring Language and Literacy Related Practices in Low-SES Costa Rican Families: Research Instruments and Results", tesis doctoral, Cambridge, Massachusetts.
- (2007), "Aspectos socioculturales asociados al aprendizaje, desarrollo, uso y mantenimiento de la lengua escrita en familias latinoamericanas", en S. Romero, e I. García, *Estudios sobre educación básica y educación especial en México*, San Luis Potosí, México, Editorial Universitaria Potosina, pp. 11-49.
- ——— (2008), La participación de los padres de familia en el proceso de rehabilitación de lenguaje:

- programa y resultados, San Luis Potosí, México, Editorial Universitaria Potosina.
- Romero, S. (2009), "Experiencia temprana, desarrollo y aprendizaje escolar: interacciones, influencias y posibles compensaciones", en O. López, *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*, San Luis Potosí, México, UASLP, El Polo Académico, SEGE, El Colegio de San Luis, pp. 161-188.
- Secretaría de Desarrollo Social [Sedesol] (2013), Catálogo de Localidades. Recuperado de <a href="http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?">http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?</a> tipo=clave&campo=loc&ent=24&mun=050>.
- Schieffelin, B., y E. Ochs (2007), "Language socialization: An historical overview", en P. Duff, y N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education*, Nueva York, Springer, pp. 1-13.
- Snow, C., y C. Ferguson (1997), Talking to Children, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, M., y M. Farrar (1986), "Joint attention and early language", *Child Development*, *57*, 1454-1463.

# **Apéndice. Convenciones de las transcripciones del formato** *Computerized Language Analysis* (CLAN)

- Cada línea de transcripción inicia con el símbolo\*, las tres mayúsculas identificativas y dos puntos.
- Las mayúsculas identificativas pueden ser las iniciales de los nombres propios de los participantes o el rol que desempeñan en la interacción, por ejemplo, MAM para identificar a mamá y NIN para niño o niña.
- Sólo se usan mayúsculas para los nombres propios.
- El final de cada línea principal debe delimitarse siempre, con un punto, una interrogación o una exclamación; dichos símbolos no pueden aparecer en otra posición que no sea el final de una línea principal.
- Al tratarse del habla, lo que se marca son las pausas reales de los hablantes y se indican mediante el símbolo #
- Fragmentos ininteligibles se indican de la siguiente manera: XXX
- A las interjecciones se les agrega @i. Ejemplo: ah@i
- Las onomatopeyas se les agrega @o. Ejemplo: guagua@o
- Se utiliza 0 cuando no hay emisión oral pero sí hay alguna acción.
- Las acciones de los participantes se indican en una línea independiente iniciando con el código %act seguido de dos puntos.
- Se utiliza () para insertar el fragmento de una palabras cuando el significado de éstas es entendible. Ejemplo: pa(pá).
- Se utiliza [: ] para exponer una expresión que es entendible pero no convencional. Ejemplo: nonito [: arbolito].

# Capítulo VII El vocabulario como precursor de la comprensión lectora en alumnos de una escuela rural

Blanca Flor Camarillo Salazar Gabriela Silva Maceda

#### Introducción

Durante las últimas décadas, diversos autores han llegado a la conclusión de que una competencia lectora adecuada constituye un medio para obtener conocimientos (Ortega, García y Romero, 2008; Jiménez-Fernández, 2014). Sin embargo, a pesar del acuerdo en el rol crítico que tiene la lectura en el aprendizaje, el desempeño de México en esta área no ha sido favorable en las últimas evaluaciones internacionales (OCDE, 2012, 2016). De hecho, en nuestro país, existen estudios que sugieren que las prácticas docentes empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria son, en su mayoría, de tipo procedimentales; es decir, basadas en actividades mecánicas y repetitivas con énfasis en la memorización y en la extracción de contenidos literales, más que en la construcción de significados (Treviño, *et al.*, 2007), algo que limita el desarrollo de esta comprensión.

Este panorama es aún más preocupante dentro del contexto rural pues, en general, existen diferencias documentadas en los resultados educativos de las escuelas rurales, siendo éstas las que presentan un rendimiento más bajo en comparación con los contextos urbanos (Backhoff *et al.*, 2008) en matemáticas, ciencias naturales y, de manera relevante para el presente estudio, en lectura. De forma particular, el mismo estudio realizado por Treviño y colegas (2007) sugirió que, dentro de las escuelas comunitarias, las actividades implementadas para el desarrollo de la comprensión y, particularmente para la búsqueda de significados, consistían en su mayoría en prácticas procedimentales como el dictado de textos, cuestionarios sobre información literal y el copiado de la información relevante, algo que favorece el desarrollo lector a un nivel muy

básico. Lo anterior tiene un doble impacto al suponer que, si los niveles lectores de los alumnos mexicanos son bajos, ello se traducirá en menos recursos para el estudiante a la hora de aprender a partir de un texto, por lo que esto repercute no sólo en la adquisición de la lectura sino en el desempeño académico general.

Esto constituye un factor de inequidad en la educación. De hecho, los estudios de Backhoff y colegas (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007) han mostrado que las brechas de aprovechamiento son producto de inequidades sociales y que las condiciones socioculturales del alumnado explican en su gran mayoría las inequidades educativas de México. En relación con este factor de inequidad, Vaca (2008) ha realizado una crítica a las evaluaciones internacionales en cuanto a que éstas no responden a la utilidad que tiene la lectura en sus contextos cotidianos:

Respecto de los "problemas de comprensión de textos" en niños o jóvenes, existe en realidad tal interdependencia entre los conocimientos previos, las prácticas escolares y sociales de lectura realmente vivas y las informaciones que pueden extraerse de un texto, que las evaluaciones nacionales o internacionales de lectura lo que mejor hacen es mostrar la pobreza cultural, escolar y escrituraria en la han debido desenvolverse los jóvenes de los países o regiones que menor puntuación obtienen en esas pruebas. ¿La lectura impulsa a las sociedades o las sociedades impulsan a la lectura? ¿Puede la gente ser lectora si vive en una comunidad sin libros, entre gente que vivió y creció sin libros y en la que no se necesita usar la escritura para interactuar eficazmente en la sociedad? Es sólo en la medida en la que sea vital su uso, que la lectura será valorada y dominada, y sin grandes problemas (Vaca, 2008, p. 100).

Esto es particularmente relevante dentro de los entornos rurales, ya que lleva a cuestionarse sobre el papel que juega la lectura en estos contextos y cómo se relaciona con el desempeño observado ligado a la lectura.

Si bien la discusión sobre si las evaluaciones internacionales son una medida deseable (o justa) está fuera del alcance de esta breve revisión teórica, se retoma la postura de Vaca en cuanto a que la compresión lectora es necesariamente una actividad cultural, relacionada con un tipo de lenguaje estándar (Charity, Scarborough y Griffin, 2004) y descontextualizado (Ricard y Snow, 1990). De hecho, ciertas investigaciones sociológicas han descubierto que las habilidades lingüísticas son el mecanismo mediador para la transmisión intergeneracional de la riqueza en países industrializados (Durham, Farkas, Hammer, Tomblin y Catts, 2007). A su vez, si las habilidades lingüísticas son el motor de la inequidad, también pueden ser el motor de la equidad a través de la escuela, como lo muestran las ganancias lingüísticas de niños bilingües en Miami (Pearson, 2002).

Bajo la perspectiva de considerar al desarrollo de la lengua como motor de equidad y ante la necesidad de mejorar la comprensión lectora en contextos rurales, la presente investigación se concentra en uno de los principales factores

de lengua oral en la literatura por su estrecha relación con la comprensión lectora y con la especificidad de los contextos socioculturales: el vocabulario. Existe abundante evidencia científica que sugiere que el conocimiento sobre el vocabulario constituye un indicador crítico para la comprensión lectora (Cain, 2015; Perfetti, 2010; Wagner, Muse y Tannenbaum, 2007). Asimismo, existe evidencia de que el vocabulario está fuertemente asociado a contextos socioculturales (Hoff, 2003). Por esta razón, el presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en un contexto rural mexicano.

Para comenzar, revisaremos algunos aspectos generales relacionados con la investigación en torno a cada una de estas variables por separado: comprensión lectora y vocabulario. Posteriormente, se expondrán algunos autores clave que han sugerido una relación entre estas dos variables, y, por último, se presentarán los resultados de un estudio realizado en una escuela primaria perteneciente a una comunidad del estado de Guanajuato.

#### Breve referente teórico

De acuerdo con algunos autores, la comprensión lectora puede definirse como el objetivo final de la lectura, y constituye una actividad compleja que involucra una serie de estrategias para construir representaciones mentales de un texto, capacidad para integrar la información y los conocimientos previos (Nation, 2005; Cain, 2010). Esta capacidad es el resultado de dos habilidades importantes: la *decodificación*, o capacidad de reconocer palabras en función de su correcta correspondencia entre letras y sonidos, y la *comprensión auditiva*, o el ser capaz de distinguir el significado de cada palabra en una oración y posteriormente integrar dichos significados (Hoover y Gough, 1990; Gough, Hoover y Peterson, 1996).

Si bien se ha encontrado que en los años iniciales de la educación básica la decodificación tiene mayor influencia a la hora de lograr la comprensión de un texto, la comprensión auditiva ha demostrado ser determinante para esta tarea una vez que el reconocimiento de palabras se vuelve automático (Hoover y Gough, 1990; Cain, 2010). Este factor es importante, pues es un error común asumir que al lograr la decodificación de un texto la comprensión de lo escrito se dará de forma inmediata, situación que no es posible si no se ha desarrollado una comprensión auditiva adecuada.

A partir de estos hallazgos, es viable suponer que para favorecer las habilidades lectoras de los alumnos no basta con que ellos logren alcanzar una

lectura fluida, sino que es necesario, además, atender los aspectos más amplios del lenguaje, como la comprensión auditiva. En este sentido, este tipo de comprensión (también llamada comprensión oral o lingüística) ha demostrado tener una relación recíproca con el vocabulario (Verhoeven y Van Leeuwe, 2008), donde un mayor vocabulario se relaciona con una mejor comprensión lectora y una mayor habilidad de lectura influye en la adquisición de nuevo vocabulario.

Antes de entender el rol que ocupa el vocabulario en la comprensión, para el presente estudio el vocabulario se refiere a la información que tiene un individuo sobre la pronunciación y el significado de las palabras (Perfetti, 2007). Hay que considerar, además, que el vocabulario contempla dos características primordiales: la *amplitud*, o cantidad de palabras que una persona es capaz de reconocer al momento de descifrar un mensaje, y la *profundidad*, que se refiere a la extensión de la representación semántica de la palabra, es decir, poder explicarla y usarla (Ouellete, 2006).

Además de estos dos elementos, también es posible distinguir entre dos tipos distintos de modalidades de medición del vocabulario. Por un lado, se encuentra el *vocabulario receptivo*, es decir, aquel que un individuo es capaz de interpretar al momento de escuchar un mensaje; por el otro, el *vocabulario expresivo*, o aquel que un hablante puede emplear efectivamente al comunicarse.

En relación con estos tipos de vocabulario, ambos han demostrado tener una relación directa con la lectura. Por mencionar algunos ejemplos, el vocabulario receptivo mostró tener una correlación positiva con la comprensión de textos en niños de quinto grado de primaria en un contexto brasileño (De Oliveira, Couto y Cárnio, 2015). Por su parte, el vocabulario expresivo resultó ser un buen predictor de la comprensión lectora en un estudio longitudinal realizado en nivel preescolar (Catts, Corcoran, Bridges y Yi-Syuan, 2016).

Sin embargo, un estudio más amplio que incluyó medidas tanto receptivas como expresivas fue realizado por Silva-Maceda (2013), el cual demostró que, si bien las habilidades expresivas (gramática y vocabulario) podían predecir en cierta medida la comprensión lectora, esta predicción era distinta cuando además tomaba en cuenta el vocabulario receptivo, pues al controlar esta última variable las habilidades expresivas ya no eran capaces de aportar en forma significativa a la comprensión de textos, sugiriendo que la influencia del vocabulario receptivo es más fuerte que la del expresivo a la hora de entender un texto. Puesto que los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la considerable influencia del vocabulario receptivo, esta modalidad fue elegida para el presente estudio.

En el contexto latinoamericano, esta estrecha relación también ha sido documentada. Por mencionar un ejemplo, Hernández, Rodríguez, Fanego y

Arteaga (2016), en un estudio que buscó determinar la contribución que tienen algunas variables cognitivas sobre la comprensión lectora en alumnos cubanos de nivel básico, encontraron que 66% de los estudiantes con dificultades en comprensión lectora también presentaron problemas de vocabulario asociados a un pobre conocimiento de las palabras. Asimismo, Silva-Trujillo (2014), en su artículo sobre la necesidad de un enfoque en la comprensión lectora en Latinoamérica, retoma la evidencia de que las distintas habilidades del lenguaje oral se relacionan con la comprensión lectora en distintos niveles y que uno de ellos se asocia con el conocimiento del significado de las palabras.

Aunque las investigaciones anteriormente descritas ponen de manifiesto la estrecha relación entre el vocabulario receptivo y la comprensión lectora, existe menos evidencia de estos resultados en el ámbito mexicano (pero véase González-Hernández, Otero-Paz y Castro-Laguardia, 2016, en el contexto cubano) y, menos aún, dentro del entorno rural.

Uno de los estudios realizados sobre lectura en contextos rurales fue el de Villalpando-Aguilar (2014), llevado a cabo en el estado de Jalisco, en México, el cual encontró que los estudiantes de escuelas rurales adquieren la lectura, específicamente la habilidad de decodificar palabras, en promedio dos años después en comparación con los alumnos de escuelas urbanas (6-7 años para niños de comunidades rurales, 4-5 años para alumnos de escuelas urbanas). De acuerdo con el estudio, estas diferencias se relacionaron con el nivel sociocultural familiar, particularmente con el nivel de estudios de los padres de los participantes.

Por otro lado, además de estas diferencias, algunas limitaciones también conciernen a las dificultades que enfrentan los docentes para llevar a cabo la enseñanza en estas comunidades pues, al buscar atender las características individuales en sus alumnos, también se enfrentan al reto de atender, en ciertas circunstancias, distintos grados al mismo tiempo, como es el caso de las escuelas multigrado (Arteaga, 2011). Este asunto es relevante si consideramos que, según cifras del INEE (2016) en nuestro país cerca de 43% de las escuelas primarias trabaja en la modalidad multigrado, y es en los contextos rurales donde se ha encontrado que, desde la perspectiva de los docentes, la formación y capacitación a profesores es insuficiente para enfrentarse a este tipo de cátedra, al mismo tiempo que la infraestructura, el equipamiento y el apoyo escolar son limitados (Juárez-Bolaños, 2017). Dichas situaciones evidencian aún más la desigualdad de recursos que viven estas comunidades, que a su vez tienen implicaciones en a la enseñanza.

Buscando expandir la discusión en torno al desarrollo de la comprensión lectora en un contexto rural, este trabajo expone un estudio realizado en una

institución de educación básica primaria, la cual trabaja en la modalidad multigrado, perteneciente a una comunidad rural del estado de Guanajuato, México.

# Metodología

El presente estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo, de muestra transversal, con un análisis de tipo correlacional. Su objetivo fue determinar la relación entre el nivel de *vocabulario receptivo* y la *comprensión lectora* en una muestra de alumnos de primero a quinto grados de primaria de una escuela rural de modalidad multigrado.

La comunidad se encuentra ubicada en la zona noreste del estado de Guanajuato y cuenta aproximadamente con una población de 400 habitantes y 120 viviendas, de las cuales el 94% cuenta con electricidad y el 98% tiene agua potable, esto de acuerdo con el censo de población reportado por el INEGI en 2010. La comunidad presenta un alto índice de marginación y cuenta con una escuela de nivel preescolar y una escuela de nivel primaria. La comunidad es monolingüe en el idioma español y no se encontraron antecedentes del habla de una lengua indígena. Según algunas cifras reportadas, cerca del 14% de la población de esta comunidad es analfabeta y casi el 30% de la población mayor a 12 años se encuentra laboralmente activa.

# **Participantes**

Para la composición de la muestra se realizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia) para un total de 75 alumnos monolingües de español de entre 6 y 11 años de edad, de primero a quinto grados de educación básica en una escuela primaria, distribuidos de la siguiente manera: 13 alumnos en primero, 17 en segundo, 11 en tercero, 18 en cuarto y 16 en quinto.

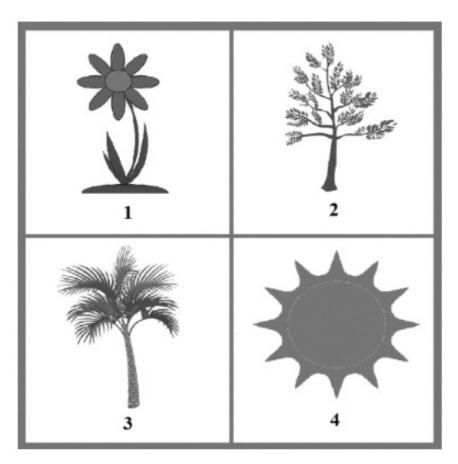
#### Instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizaron dos pruebas estandarizadas para aplicación individual, pero adaptadas para uso colectivo, con la finalidad de medir dos variables: el *vocabulario receptivo* y la *comprensión lectora*.

Para evaluar el *vocabulario receptivo* se utilizó la prueba *Peabody: Test de vocabulario en imágenes III* (Dunn, Dunn y Arribas, 2006), que evalúa el nivel

de vocabulario receptivo. La prueba explora una serie de palabras con distintos grados de complejidad que varían según la edad del alumno evaluado. Su aplicación consiste en mostrar al alumno una lámina con cuatro imágenes cada una, y pedirle al niño que señale con su dedo cuál es la figura que representa visualmente el significado de una palabra dada por el examinador. Para ilustrar la aplicación de este instrumento, en la figura VII.1 se muestra el ejemplo de una lámina o ítem similar, de elaboración propia, a las contenidas en el *Test de vocabulario en imágenes* (cabe resaltar que durante la aplicación se utilizaron los estímulos originales de la prueba).

Figura VII.1. Ejemplo ilustrativo de un ítem de evaluación similar a los encontrados en la prueba Peabody: Test de vocabulario en imágenes (elaboración propia)



La aplicación por parte del examinador consiste en mostrar al alumno la lámina de evaluación y pedirle que señale con su dedo el dibujo que corresponde a la palabra estímulo que, en este caso, sería la palabra *Flor*. Si el alumno señala el

recuadro correspondiente al número 1, se considera que su respuesta ha sido correcta. Si, en cambio, señala cualquier otra opción, su respuesta será calificada como incorrecta. Una vez que el alumno ha respondido el ítem de una lámina, se prosigue con las siguientes palabras, las cuales pertenecen a categorías como acciones, cualidades, animales, partes del cuerpo, emociones, comida, etc., y van aumentando de dificultad en función de su estructura y la frecuencia con la que un individuo podría estar expuesto a la palabra.

Aun cuando la prueba *Peabody* está diseñada para ser aplicada de forma individual, se realizó una adaptación colectiva para poder abarcar la totalidad de la población escolar (con excepción del sexto grado) en lugar de sólo una muestra. El procedimiento que describe esta adaptación está detallado en el siguiente apartado.

Para evaluar la *comprensión lectora* se utilizó la subprueba *comprensión de textos* de la batería Woodcock-Muñoz (Woodcock, Muñoz, McGrew y Mather, 2007). Esta subprueba mide la comprensión de un escrito por medio de la habilidad del alumno para determinar cuál es la palabra que falta en un texto incompleto que le muestra el examinador. Esta prueba está diseñada para administrarse desde educación preescolar hasta la adolescencia. Como ejemplo de esta aplicación, se le muestra al alumno una lámina con la frase con la siguiente estructura: "*Pedro y Flor\_\_\_\_\_ amigos*". En este ejemplo, el niño debe completar de forma correcta la oración, por lo que si responde *son*, *eran*, *fueron*, etc., su respuesta sería considerada correcta. Si el alumno ofrece cualquier opción de respuesta que no otorgue coherencia a la oración, su respuesta es considerada como incorrecta.

Los ítems que componen la prueba van aumentando gradualmente de dificultad, mostrando al evaluado, frases, párrafos y fragmentos cada vez de mayor amplitud y nivel de complejidad. Por ejemplo, a diferencia del primer ítem ilustrativo, a continuación se muestra la estructura de un reactivo con un nivel más alto de dificultad:

"El sujeto, al partir, se alzó el cuello de su impermeable. Empezó a caminar rápidamente pues la lluvia había comenzado. Contempló que, bajo la luz de los faroles, como cuando era niño, se notaban los hilos oblicuos de la incesante

## **Procedimiento**

Las evaluaciones de las dos variables —vocabulario receptivo y comprensión lectora— se efectuaron de forma colectiva con el fin de incluir a todos los niños

de primero a quinto grados de la escuela. Es importante mencionar que el hecho de pedir a los alumnos que escribieran el número o la palabra en una hoja de respuestas implica una complejidad mayor a la que exige la prueba de aplicación individual. El procedimiento para la aplicación y calificación de las pruebas, así como los procedimientos para evitar la copia, se describen a continuación.

Para la aplicación colectiva de la prueba de vocabulario *Peabody*, las láminas originales se proyectaron al grupo entero por medio de una transmisión en vivo desde la cámara de la computadora y a través de un equipo de proyección (cañón), mientras que las palabras estímulo eran pronunciadas de forma oral por la aplicadora. A cada estudiante se le otorgó una hoja de respuestas con espacios en blanco donde el niño debía anotar el número que correspondía a la palabra estímulo en la imagen mostrada.

Para la aplicación colectiva de la prueba *comprensión de textos* de Woodcock-Muñoz, también se hizo uso del método de transmisión en vivo para mostrar, desde la cámara y por medio de un proyector de imagen, las láminas estímulo a los participantes de cada grupo. A los alumnos se les entregó una hoja de respuestas con espacios en blanco donde debían anotar la palabra que completaba la frase u oración.

En ambos casos se otorgó a los alumnos el tiempo suficiente para emitir su respuesta y, además, al tratarse de grupos pequeños, fue posible separarlos de sus respectivos lugares para evitar que se copiaran entre ellos. Por último, se establecieron algunas reglas durante la aplicación de la prueba, las cuales consistieron en no verbalizar sus respuestas ni realizar comentarios o expresiones que pudieran dar pistas sobre la posible respuesta correcta.

Para la calificación de ambas pruebas se siguieron los lineamientos de calificación sugeridos. Para las hojas de respuesta de la prueba *Peabody*, se consideraron únicamente como ítems puntuables aquellos que correspondían a los conjuntos que presentaban menos de ocho errores; es decir, al identificar un conjunto de repuestas donde se presentaran ocho errores o más en las respuestas dadas; a partir de ahí se descontinuó el conteo de las puntuaciones, independientemente de si se presentaban respuestas correctas en los siguientes conjuntos. Para esta prueba, existe un conjunto base o de inicio y un conjunto techo o de terminación para cada alumno según su edad, razón por la que es posible administrar la prueba a estudiantes de diferentes edades y obtener puntajes válidos para cada caso.

Para la prueba *comprensión de textos* de Woodcock-Muñoz, la calificación consistió en descontinuar el conteo de los puntajes una vez que se presentaban cinco errores consecutivos o más en la hoja de respuestas. A partir de ese conjunto de respuestas incorrectas, no se contabilizaron las siguientes

soluciones, independientemente de que fueran acertadas.

#### Resultados

A continuación, se reportan los promedios de los puntajes de los alumnos en las variables de *vocabulario receptivo* y *comprensión lectora*, comparando su rendimiento por grados escolares. Para hacer esta comparación, se consideró el número de aciertos obtenidos por cada estudiante. Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro VII.1.

Cuadro VII.1. Promedios de los aciertos obtenidos para las variables vocabulario receptivo y comprensión lectora

Grado	Variable	Participantes	Promedio	Mí $n$ $i$ $m$ $o$	Máximo
1°	Vocabulario	13	64.23	39	94
2°		17	59.47	38	78
3°		11	74.82	58	83
$4^{\circ}$		18	85.83	76	95
5°		16	86.38	64	105
1°	Comprensión de textos	13	18.62	13	24
2°		17	18.65	10	26
3°		11	22.55	12	29
4°		18	25.67	18	33
5°		16	25.94	18	31

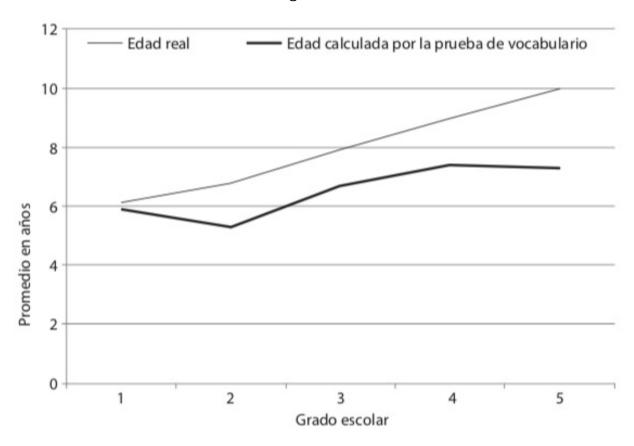
Como puede observarse en el cuadro VII.1, el promedio de aciertos obtenidos en la prueba de vocabulario aumenta de forma gradual conforme al grado escolar, excepto en segundo grado, donde el porcentaje de aciertos disminuye, situación que no sucede en segundo grado en la comprensión de textos.

A continuación, se describen las comparaciones entre las puntuaciones transformadas del vocabulario receptivo y de la comprensión de textos contra las puntuaciones de la norma (normas de edad y grado, respectivamente). Entre las posibles normas de referencia se tomaron la *edad equivalente* para la variable vocabulario y el *grado equivalente* para la comprensión de textos, por ser las de

más fácil interpretación.

En primer lugar, se compararon la edad real cronológica de los niños evaluados y la edad equivalente calculada por la prueba de vocabulario de acuerdo con el número de aciertos que presentaron los alumnos. Esta comparación se ilustra en la gráfica VII.1.

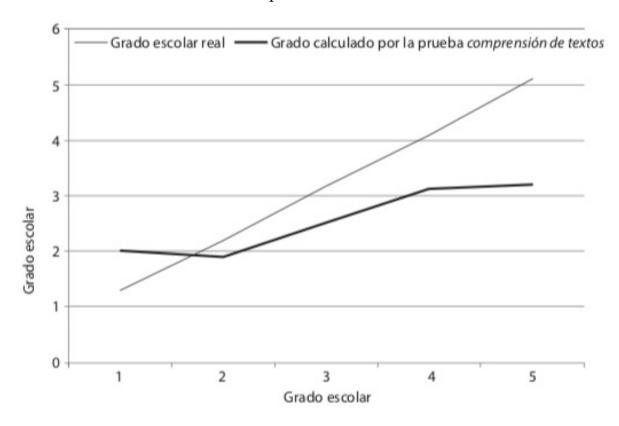
Gráfica VII.1. Comparación entre el promedio de edad real de los alumnos y la media de edad calculada a partir de su nivel de vocabulario receptivo por grados



En la gráfica VII.2, es posible observar que el desempeño promedio en *vocabulario* de los alumnos en los diferentes grados corresponde a una edad menor a la que en realidad tienen los niños evaluados, diferencia que se mantiene en todos los grados escolares y que se incrementa en el caso de los alumnos de quinto grado.

Gráfica VII.2. Comparación entre el grado escolar real de los alumnos y el

grado escolar calculado a partir del número de aciertos obtenidos en la prueba comprensión de textos



Este mismo análisis se realizó con la variable *comprensión lectora*, donde se comparó el grado real en el que se encontraban los niños en contraste con la media calculada del grado escolar según los aciertos obtenidos por los alumnos. Los resultados se ilustran en la gráfica VII.2.

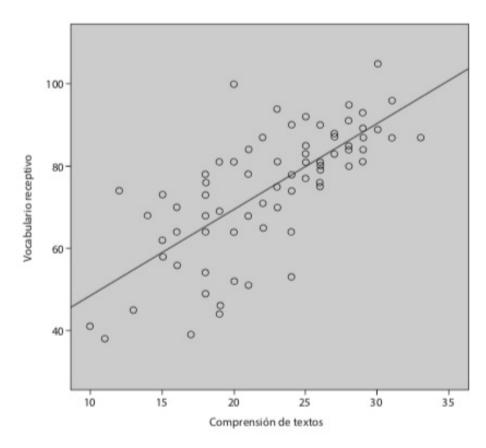
Como puede observarse, el desempeño por grado en las pruebas de comprensión de textos también es bajo en comparación con el grado real en el que se encuentran los niños. Es decir, los alumnos de tercer grado presentaron un nivel de comprensión lectora comparable al nivel de un grupo de segundo grado; los del cuarto grado, un nivel comparable al de un grupo de tercero, y los del quinto grado, un nivel de comprensión comparable a un grupo de tercer grado. Estos indicadores sugieren que las habilidades para la comprensión de lo escrito parecen no estarse desarrollando de forma satisfactoria, especialmente en años posteriores de la educación primaria.

Una vez que se hicieron las comparaciones de la edad y el grado reales en contraste con la edad y el grado calculados, respectivamente, se buscó determinar si para esta muestra de alumnos existía una correlación entre el nivel de vocabulario receptivo y el nivel observado en comprensión lectora. Para ello

se realizó un análisis de correlación de Pearson, el cual busca determinar si existe relación lineal entre dos variables. Para esta muestra, el estudio mostró que existe una asociación positiva, fuerte y significativa entre las variables de *vocabulario receptivo y comprensión lectora* (r = .71,27 p = .001).28 Esta asociación positiva y significativa representa, en otras palabras, que a mayor puntaje en la prueba de vocabulario obtenido por un alumno mayor fue su desempeño en la prueba de comprensión de textos.

La gráfica VII.3 muestra que los alumnos que presentaron puntajes bajos en la prueba de *vocabulario receptivo* tuvieron, a su vez, un bajo desempeño en la prueba *comprensión de textos*, y que la relación es relativamente estrecha, pues los datos tienden a acercarse a la línea.

GRÁFICA VII.3. Relación positiva entre los puntajes obtenidos en la prueba de vocabulario receptivo y los puntajes obtenidos en la prueba comprensión de textos



Por último, para determinar si el *vocabulario receptivo* aportaba de forma significativa a la habilidad de la *comprensión de textos*, se realizó un último

análisis de regresión lineal simple, el cual es un modelo matemático que tiene como propósito determinar en qué medida una variable resultado (en este caso, la *comprensión lectora*) puede ser explicada por una variable precursora (el *vocabulario receptivo*). El modelo resultante fue significativo: F(1, 73) = 76.781, p = .001, lo cual indica que son generalizables. Los resultados mostraron que el *vocabulario receptivo* puede explicar el 51.3% de la variabilidad estadística en la *comprensión lectora* (R2 = .513). En otras palabras, se encontró que la habilidad o competencia a la hora de comprender un texto escrito estuvo determinada en un 51% por el nivel de desarrollo que el alumno presentó en el área de vocabulario en esta muestra. Como puede observarse, el porcentaje que aporta el vocabulario receptivo a la comprensión de textos representa más de la mitad de la contribución posible a esta habilidad, por lo que es posible considerar el conocimiento sobre el significado y uso de las palabras como elemento crucial para favorecer la comprensión lectora en un contexto rural.

#### Discusión

De acuerdo con los resultados encontrados en esta muestra en un contexto rural mexicano, es posible observar que el nivel de vocabulario receptivo presentó un desempeño más bajo en relación con el esperado de acuerdo con la edad de los participantes. Estos resultados parecen apoyar la postura de que, en contextos menos aventajados, las habilidades lingüísticas de los niños tienden a ser más bajas en comparación con las observadas en otros contextos con un mayor acceso a otro tipo de recursos (Backhoff, 2011). Sin duda, este factor no puede ser atribuido meramente al contexto escolar, pues en el desarrollo de habilidades lingüísticas incide una gran cantidad de variables contextuales y sociofamiliares. Sin embargo, este aporte podría resultar relevante para el ámbito docente a la hora de buscar estrategias para hacer frente a estas limitaciones.

Por otro lado, el desempeño en la prueba de *comprensión de textos* también fue bajo cuando se comparó el grado escolar calculado a partir del número de aciertos en la prueba en contraste con el grado real en que se encontraba el alumno. Considerando que la norma no está estandarizada para el tipo de aplicación colectiva, si estos resultados fueran replicados con aplicaciones individuales, lo anterior podría ser indicador de que las habilidades de comprensión lectora no se están desarrollando en la forma esperada. Esto converge con los hallazgos de algunos estudios realizados en México que sugieren que las técnicas de enseñanza de la lectoescritura están centradas, en su mayoría, en aspectos mecánicos de la lectura (Megías-Morales, 2010), como lo

es la decodificación, lo cual no necesariamente contribuye al desarrollo de la comprensión lectora.

Sin embargo, el indicador de *comprensión lectora* inicia con un resultado de desempeño superior a la norma, para luego igualarse en segundo grado, y después comenzar a tener una habilidad más baja con respecto a la norma. Esta excepción podría explicarse por hecho de que, en edades iniciales de educación formal (primero y segundo grados), la comprensión lectora está más relacionada con la habilidad para decodificar palabras que con aspectos como la comprensión auditiva o el vocabulario (Hoover y Gough, 1990). Asimismo, otro factor que podría estar incidiendo es el hecho de que cuando un niño se encuentra adquiriendo el código alfabético (decodificación), generalmente se enfrenta a palabras con estructuras más simples a las que en realidad conoce, por lo que su comprensión a la hora de leer estas palabras de menor complejidad no se verá afectada.

Por otra parte, aunque la brecha entre el desempeño esperado y el desempeño real en compresión lectora fue menor a la brecha de dos años encontrada en escuelas comunitarias por Villalpando-Aguilar (2014), los resultados indican que esta brecha tiende a acrecentarse con el grado escolar tanto en la comprensión lectora como en el vocabulario.

Más allá de las comparaciones con la norma de referencia, este estudio documenta el hallazgo de una correlación fuerte y significativa entre la comprensión lectora y el vocabulario receptivo dentro de un contexto rural. Aunque el presente es un estudio transversal, los resultados convergen con múltiples estudios longitudinales; por ejemplo, con el de Verhoeven y Van Leeuwe (2008) y con el de Tabors, Snow y Dickinson (2001) en relación con el hecho de que el vocabulario antecede al inicio de la comprensión e incluso puede predecir el desarrollo lector posterior y tener influencia en su desarrollo. Por supuesto, es necesario reconocer que la relación es bidireccional en cuanto a que una mayor habilidad lectora también incide en la adquisición de vocabulario (Verhoeven y Van Leeuwe, 2008). Sin embargo, para poder determinar trayectorias a través del tiempo, será necesario realizar estudios longitudinales más controlados que den evidencia más precisa de la incidencia del conocimiento del vocabulario en el desarrollo posterior de la comprensión lectora.

Los resultados aquí reportados también tienen implicaciones para la adquisición de la habilidad lectora en los primeros años. En este sentido, es viable asumir que la incorporación de la enseñanza dirigida del vocabulario, es decir, enseñar el significado y uso de palabras nuevas a los alumnos a partir de diversas estrategias, pudiera tener un efecto positivo a la hora de lograr una

comprensión más amplia, lo que posiblemente ayudaría a disminuir la brecha en el desarrollo lector en los diferentes contextos socioculturales.

Por estas razones, estos resultados representan información valiosa, especialmente cuando se busca favorecer la habilidad lectora en los alumnos en un contexto rural. En relación con esto, algunos autores sugieren que durante la enseñanza será importante poner en práctica algunas estrategias para maximizar el aprendizaje del vocabulario durante las lecturas, como proporcionar oportunidades para que los alumnos participen en actividades de lenguaje variadas y enriquecedoras, enseñar tanto vocabulario académico general como de contenido específico, desarrollar estrategias para el aprendizaje independiente de nuevas palabras y estimular la conciencia léxica (Blachowicz y Fisher, 2015).

#### Limitaciones del estudio

Aunque estos hallazgos son relevantes, habrá que considerar como una limitación importante de este estudio el hecho de que las pruebas utilizadas para evaluar cada variable están diseñadas para aplicarse de forma individual. Dado que la recolección de datos, en este caso, se efectuó grupalmente y requería, en lugar de una respuesta oral, una respuesta escrita, es posible que esta modificación tuviera algún efecto en los resultados finales, aun cuando no se penalizaran aspectos del manejo de código escrito (por ejemplo, ortografía o sintaxis). Un seguimiento a este estudio con mayores recursos podría determinar la magnitud del efecto de esta adaptación.

Otra limitación es que éste es un estudio transversal, por lo que las inferencias que se pudieran hacer sobre las trayectorias tienen que ser interpretadas con precaución, pues pudieran existir diferencias en las cohortes que no fueron medidas y que pueden tener un impacto en los resultados encontrados.

Finalmente, una limitación adicional corresponde al error de medición que puede existir por el hecho de utilizar sólo un instrumento para medir cada variable. En este estudio, tanto el *vocabulario* como la *comprensión lectora* fueron evaluadas sólo con un instrumento, y estos instrumentos, a su vez, no consideran medidas estandarizadas para el contexto mexicano. Para descartar esta barrera, otros estudios deberán considerar el uso de al menos dos herramientas para poder alcanzar una medición más eficaz de cada una de las habilidades.

#### **Conclusiones**

Los resultados obtenidos son interesantes en cuanto que resaltan la importancia del *vocabulario receptivo* para la *comprensión lectora* a lo largo de la educación primaria en un contexto rural. Esto es importante debido a que los bajos resultados de las evaluaciones internacionales (OCDE, 2012, 2016) y algunos estudios que reportan que las estrategias mayormente utilizadas en la enseñanza de la lectura están centradas en la decodificación (Treviño, *et al.*, 2007) ponen de manifiesto que no está existiendo un énfasis en la construcción de significados, aun cuando el enfoque actual de enseñanza está basado en las prácticas sociales del lenguaje.

De acuerdo con esto, vale la pena recordar que la enseñanza de la lectura no termina con la adquisición de la decodificación, sino que demanda del docente ampliar la visión de la lectura a través de la ampliación del vocabulario del alumno para que éste pueda acceder a los significados del texto, particularmente cuando las palabras pudieran estar lejos de su contexto inmediato. También se debe tomar en cuenta que el texto mismo puede ser fuente de aprendizaje del vocabulario nuevo. De lograr estos objetivos, entonces podría reducirse una de las inequidades estructurales del sistema educativo.

Dado que los resultados de este estudio deben caracterizarse como preliminares, es evidente la necesidad de enfocar la investigación científica al estudio de las competencias lectoras de los alumnos en los contextos rurales, con mayores recursos de tiempo y humanos, a fin de ampliar el conocimiento en este rubro y puedan formularse estrategias de enseñanza más eficaces que apoyen en a la mejora de la situación actual de la educación en nuestro país.

# Referencias Bibliográficas

- Arteaga, P. (2011), Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Backhoff, E., A. Bouzas, C. Contreras, E. Hernández y M. García (2007), *Factores escolares y aprendizaje en México*. *El caso de la educación básica*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, E., A. Bouzas, M. González-Montesinos, E. Andrade, E. Hernández y C. Contreras (2008), *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de tercero de primaria en México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, E. (2011), "La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica", *Profesorado*, *15* (3), pp. 87-102.
- Blachowicz, C., y P. Fisher (2015), "Best practices in vocabulary instruction", en *Best Practices in Literacy Instruction*, Nueva York, Guilford Press, pp. 195-222.
- Cain, K. (2010), Reading Development and Difficulties, Londres, John Wiley & Sons.

- ———— (2015), "Learning to read: should we keep things simple?" *Reading Research Quarterly*, 50 (2), pp. 151-169.
- Catts, H., D. Corcoran, M. Bridges y B. Yi-Syuan (2016), "Early identification of reading comprehension difficulties", *Journal of Learning Disabilities*, 49 (5), pp. 451-465.
- Charity, A. H., H. S. Scarborough y D. M. Griffin (2004), "Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement", *Child Development*, *75* (5), pp. 1340-1356.
- De Oliveira, A., A. Couto y M. Cárnio (2015), "The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension", *Revista CoDAS*, *27* (4), pp. 333-338, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Dunn, L., L. Dunn, y D. Arribas (2006), *PPVT-III Peabody: test de vocabulario en imágenes: Manual*, TEA Ediciones.
- Durham, R. E., G. Farkas, C. S. Hammer, J. B. Tomblin y H. W. Catts, (2007), "Kindergarten oral language skills: a key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status", *Research in Social Stratification and Mobility*, *25*, pp. 294-305.
- Field, A. (2009), Discovering Statistics Using SPSS, Sage publications.
- González-Hernández, K., L. Otero-Paz y A. Castro-Laguardia (2016), "Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos", *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16 (1).
- Gough, P., W. Hoover y C. Peterson (1996), "Some observations on a simple view of reading", *Reading Comprehension Difficulties: Processes and intervention*, pp. 1-13.
- Hernández, K., L. Rodríguez, N. Fanego y K. Arteaga (2016), "Comprensión lectora, variables cognitivas y prácticas de lectura en escolares cubanos", *Revista Wímb Lu*, *11* (1), pp. 39-57.
- Hoff, E. (2003), "The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech", *Child Development*, *74* (5), pp. 1368-1378.
- Hoover, W., y P. Gough (1990), "The simple view of reading", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, pp. 127-160.
- INEE (2016), Panorama educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior, México.
- Jiménez-Fernández, G. (2014), Las dificultades de aprendizaje: una aproximación didáctica, Granada, Editorial Avicam.
- Juárez-Bolaños, D. (2014), "Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador", *Sinéctica*, 0 (49). Recuperado de <a href="https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750">https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750</a>>.
- Megías-Morales, M. (2010), *La enseñanza de la lectura y comprensión lectora*, Granada, Asociación para la Difusión del Conocimiento Educativo.
- Nation, K. (2005), "Children's Reading comprehension difficulties", *The Science of Reading: a Handbook*, vol. 9, John Wiley & Sons.
- OCDE (2012), Programme for International Student Assessment 2012, volumen II.
- OCDE (2016), *Resultados de* PISA 2015. Recuperado de <a href="https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf">https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf</a>>.
- Ortega, N., R. García, y M. Romero (2008), "Reconceptualizando a la lectura como recurso de aprendizaje", *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 8, pp. 40-64.
- Ouellette, G. (2006), "What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension", *Journal of Educational Psychology*, *98* (3), p. 554.
- Pearson, B. Z. (2002), "Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami", en D. K. Oller y R. E. Eilers (eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children*, Clevedon, UK Multilingual Matters Limited, pp. 135-174.
- Perfetti, C. (2007), "Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension", *Scientific Studies of Reading*, *11* (4), pp. 357-383.
- Perfetti, C. (2010), "Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill",

- *Bringing Reading Researchers to Life: Essays in Honor of Isabel Beck*, Nueva York, Guilford, pp. 291-303.
- Ricard, R. J., y C. E. Snow (1990), "Language use in and out of context", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, pp. 251-266.
- Silva-Maceda, G. (2013), *Are Better Communicators Better Readers? An Exploration of the Connections Between Narrative Language and Reading Comprehension*, tesis doctoral, Universidad de Wolverhampton.
- Silva-Trujillo, M. (2014), "El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión", *Innovación Educativa*, México, *14* (64), pp. 47-55.
- Tabors, P., C. Snow y D. Dickinson (2001), "Homes and schools together: Supporting language and literacy development", *Beginning Literacy with Language: Young Children at Home and School*, Baltimore, MD, Brookes Publishing, pp. 313-333.
- Treviño, E., H. Pedroza, G. Pérez, P. Ramírez, G. Ramos y G. Treviño (2007), *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Vaca, J. (2008), Leer, [versión PDF]. Recuperado de <a href="http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\_leer.pdf">http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca\_leer.pdf</a>.
- Verhoeven, L., y J. Van Leeuwe (2008), "Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study", *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), pp. 407-423.
- Villalpando-Aguilar, M. (2014), "Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *16* (3), pp. 54-70.
- Wagner, R., A. Muse y K. Tannenbaum (2007), *Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension*, Guilford Press.
- Woodcock, R., M. Muñoz, K. McGrew y N. Mather (2007), *Batería III Woodcock-Muñoz*, Rolling Meadows, IL, Riverside Publishing.

Los niveles interpretables para r en un análisis de correlación de Pearson consisten en valores aproximados de 0.2 = correlación baja, 0.5 = correlación media y 0.8 = correlación alta (Field, 2009).

El nivel de probabilidad o "*p*" en un análisis estadístico muestra el cálculo de la probabilidad que existe de que el resultado encontrado se hubiera dado únicamente por azar. Es decir, para el ejemplo ilustrado, la probabilidad es muy pequeña (sólo uno en 1 000 resultados) para que este resultado pudiera haberse presentado únicamente por azar.

# Sobre los autores

Blanca Flor Camarillo Salazar. Licenciada en psicología y maestra en psicología en la Línea de Formación: Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Realizó una estancia de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, donde colaboró en el proyecto "Validación y adaptación del programa de comprensión lectora Reading for Meaning". Actualmente es profesora de la licenciatura en psicopedagogía en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Amanda Cano Ruiz. Licenciada en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Maestra en educación y doctora en investigación educativa por la Universidad Veracruzana. Miembro del SNI (candidata). Miembro de la Red de Investigación en Educación Rural. Se ha desempeñado como docente de educación básica y superior. Sus intereses de investigación son la didáctica de la lengua escrita y los estudios socioculturales sobre la escuela. Actualmente es docente-investigadora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen y del Centro de Investigación en Lengua Escrita y Matemáticas (CILEM).

**Lydia Espinosa Gerónimo.** Maestra en formación de profesores en educación básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Se ha desempeñado como docente de escuelas primarias unitarias de experimentación pedagógica, anexas a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV). Miembro de la Red de Investigación en Educación Rural. Actualmente coordina la especialidad en docencia multigrado que ofrece esta institución. Sus intereses de investigación son prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural, formación docente inicial y continua para la educación básica rural y los grupos multinivel.

**Laura Beatriz García Valero**. Doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en educación por la Universidad

Autónoma del Estado de México, máster en lingüística y aplicaciones tecnológicas por la Universitat Pompeu Fabra y máster en edición de textos por la Universidad de Salamanca en coordinación con el Instituto Universitario de Posgrado. Ha sido docente de español en educación básica y educación media superior. También ha impartido cursos y talleres sobre enseñanza de español en instituciones formadoras de docentes. Participó en el equipo que diseñó el Programa de Estudios para la Enseñanza de Español en Secundaria 2006 y ha dictaminado libros de texto para secundaria de esta misma asignatura.

**Érika Michelle González López.** Licenciada en educación primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí y estudiante de la maestría en educación primaria en la misma institución. Actualmente es profesora de primaria frente a grupo y participa en Edukookay (proyectos educativos digitales para docentes y alumnos).

Edgardo Domitilo Gerardo Morales. Maestro en investigación educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Estudiante del doctorado en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro de la Red de Investigación en Educación Rural. Ha sido evaluador de desempeño docente por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación y asesor del diplomado para directores de educación básica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Se ha desempeñado como docente, director y supervisor escolar de escuelas primarias en la Secretaría de Educación de Veracruz.

**Ingrid Susana Gutiérrez Pavón.** Licenciada en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Egresada de la especialidad en docencia multigrado en la BENV. Actualmente es docente de primaria en una escuela multigrado. Sus intereses de investigación son la didáctica multigrado y la formación continua de docentes.

**Itzen Astrid Guerra Hernández.** Licenciada en educación especial por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Maestra en psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente es profesora de la licenciatura en psicopedagogía de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Rogelio Alberto Leal Vera. Licenciado en educación primaria por la

Universidad Pedagógica Veracruzana. Cursó la maestría en educación básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Se ha desempeñado como docente de educación primaria y como asesor de cursos y talleres para profesores de educación básica en servicio. Es miembro de la Red de Investigación en Educación Rural. Sus intereses de investigación se centran en la didáctica de la lengua escrita (español) y la formación docente. Actualmente es profesor en la licenciatura en psicopedagogía de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Blanca Araceli Rodríguez Hernández. Licenciada en educación primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Maestra en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educactivas del Cinvestav, doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y candidata a investigadora nacional en el sni. Miembro de la Red de Investigación en Educación Rural. Se ha desempeñado como docente de educación básica y superior. Sus intereses de investigación son el análisis de los procesos de producción textual y la didáctica del español. Actualmente es profesorainvestigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

**Silvia Romero Contreras.** Doctora en educación por la Universidad de Harvard, maestra en educación por la Universidad de Harvard, maestra en lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México) y licenciada en educación especial por la Universidad de las Américas (México). Actualmente es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México.

Gabriela Silva Maceda. Obtuvo su licenciatura en ciencias de la comunicación en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y su posgrado de especialidad en psicología, así como su doctorado, en la Universidad de Wolverhampton, en Reino Unido. Ha trabajado como maestra bilingüe de educación básica en Garland, Texas, Estados Unidos, y como maestra de educación superior en diversas instituciones de México. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la UASLP, en San Luis Potosí, en la licenciatura en psicopedagogía. Cuenta con el perfil deseable otorgado por PRODEP y SNI nivel candidato. Su principal línea de investigación está orientada a examinar los precursores del desarrollo lector. También estudia la forma de

favorecer el logro académico a cualquier nivel educativo, principalmente en educación superior.

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas, publicado por Colofón se terminó de imprimir en octubre de 2018, en los talleres de ARTGRAFIC Calle 15 Mz 72, Lote 17 col. José López Portillo, Iztapalapa, CDMX, C.P. 09920, Tel. 58504145. El tiraje consta de 500 ejemplares. El cuidado editorial estuvo a cargo del departamento de Colofón Ediciones Académicas, un sello de Colofón S. A. de C. V.