



Revista de Investigación Educativa 19

julio-diciembre, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: currículum-en-acto

Mtra. Amanda Cano Ruíz

Estudiante de doctorado

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México

Correo: mandy_caru@yahoo.com.mx

El propósito del artículo es analizar la implementación del currículo por competencias en la asignatura de español, en una telesecundaria de contexto indígena en el estado de Veracruz. Se deriva de una investigación etnográfica que busca documentar el proceso de apropiación de prácticas letradas escolares, enmarcadas por los *Programas de Español 2006*. Retomamos una tarea escolar de redacción de dos estudiantes bilingües (en español y popoluca de la Sierra), y desde ahí reconstruimos el desarrollo del proyecto didáctico en el que se circunscribe. Mostramos la estructura del proyecto y analizamos la práctica social de lenguaje implícita; también, la forma en que la profesora interpreta el trabajo por competencias, los proyectos didácticos y las adaptaciones curriculares que realiza. Reconstruimos el proceso de redacción de los estudiantes, destacando sus intereses, formas de interpretar la tarea, así como los recursos lingüísticos y culturales en juego para responder a las demandas de la escuela.

Palabras clave: Telesecundaria, asignatura de español, competencias, prácticas sociales de lenguaje, proyectos didácticos.

Recibido: 21 de agosto de 2013 | **Aceptado:** 29 de noviembre de 2013

The purpose of this article is to analyze the implementation of competence-based curriculum in the Spanish subject in an indigenous context telesecundaria in the state of Veracruz. It is part of an ethnographic research that focuses on the appropriation process of school literacy practices proposed by the *Spanish Programs 2006*. We select a writing assignment of two bilingual students (Spanish and Sierra's Popoluca). From there we reconstruct the didactic project implementation in which is circumscribed. Show the structure of the project and analyze the literacy practice implied. Also the way that the teacher interprets the competence-based curriculum, the didactic projects and the curricular adaptations performed. We reconstruct the writing process of bilingual students; highlight their interests, ways to interpret the task as well as the linguistic and cultural resources that come into play to meet the school demands.

Keywords: Telesecundaria, spanish subject, competences, literacy practices, didactic projects.

Aprendiendo español en una telesecundaria de contexto popoluca: currículum-en-acto

Introducción

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) México propone a la sociedad y a los maestros un nuevo currículo y una nueva manera de trabajar. El análisis detallado del mismo, en sus diferentes planos y componentes, apenas ha comenzado. Dicho análisis se puede hacer teniendo muchas y muy diferentes preguntas en mente: su orientación general (por competencias y prácticas sociales), su fundamento conceptual, su coherencia interna a lo largo de la educación básica, sus materiales de apoyo, su difusión entre los maestros y, finalmente, su despliegue efectivo en el aula.

Este artículo se orienta justamente a describir cómo se está desplegando el currículo de español en una escuela telesecundaria de contexto indígena en el estado de Veracruz, a través del seguimiento de la realización de un solo proyecto didáctico. Nos preguntamos: ¿cuáles son los conflictos y dificultades que la maestra y sus estudiantes afrontaron?, ¿cómo los resolvieron y a qué soluciones llegaron?, ¿qué interpretaciones y modificaciones hace la maestra de las propuestas didácticas específicas del proyecto?, ¿cuáles fueron las consecuencias de esas interpretaciones y modificacio-

nes?, ¿cuánto tiempo ocuparon en realizar el proyecto, desde su planteamiento hasta la conclusión de los productos esperados?

El artículo retoma parte de los resultados de una investigación etnográfica que se desarrolla como tesis de doctorado y que busca documentar el proceso de apropiación de algunas prácticas letradas escolares¹ en una escuela telesecundaria de contexto popoluca. Documentamos la forma en que dos estudiantes de segundo grado redactan un informe de entrevista como producto final de un proyecto didáctico de la asignatura de Español. La selección de este evento en particular responde a la riqueza en las interacciones de la pareja involucrada. Además, se tuvo la oportunidad de dar seguimiento a todas las clases de Español derivadas del proyecto, así como a las tareas intermedias de los estudiantes, lo que permite contextualizar su trabajo.

La descripción de la actividad de redacción, realizada como tarea escolar, permitirá acercarnos a la implementación del currículum por competencias en una escuela rural de contexto indígena en nuestro país, sin pretensión de asumir que esto suceda de igual manera en otros ámbitos y niveles educativos. Sin embargo, consideramos que esta experiencia analítica nos permite reflexionar sobre “el aterrizaje” de los principales términos que guían el currículum de educación básica: competencias,² prácticas sociales de lenguaje, proyectos didácticos y aprendizajes esperados.

Fue hasta la publicación de los *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (SEP, 2011b, p. 22), cuando se especificaron cuatro competencias a desarrollar en esta asignatura: “Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”, “Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas”, “Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones” y “Valorar la diversidad lingüística y cultural de México” (los *Programas de Español 2006* dicen estar guiados por el desarrollo de competen-

1. La tesis se titula “Proceso de apropiación de prácticas letradas escolares en una telesecundaria de contexto popoluca”. Doctorado en Investigación Educativa de la UV bajo la dirección del doctor Jorge E. Vaca Uribe y la asesoría de las doctoras Etelevina Sandoval Flores y Lucila Galván Mora. Realizada con el apoyo de Conacyt.

2. El *Plan de Estudios 2006, Educación básica, Secundaria* (SEP, 2006a) especifica que se busca que los jóvenes desarrollen habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo. Las competencias implican “un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (p. 11). Por su parte, en el *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica en México* (SEP, 2011a, p. 22), la competencia se define como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como valoraciones de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”. Como se observa, en la versión de la SEP la noción se ha mantenido en esencia igual en los últimos años, se alude a que integran conocimientos y habilidades para hacer frente a situaciones diversas en donde además entran en juego cuestiones volitivas y actitudinales.

cias sin entrar en mayores detalles). A pesar de estas adiciones al currículum formal, consideramos que se trata de competencias bastante amplias y por tanto generales. El eje articulador de la asignatura son las prácticas sociales de lenguaje que se desarrollan a través de proyectos didácticos. A estas prácticas se les define como “pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular” (SEP, 2006b, p. 11).

En nuestra investigación nos hemos apoyado en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) para definir las prácticas sociales de lenguaje como “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton & Hamilton, 2004, p. 112). Consideramos que hay una diferencia entre las prácticas a las que hace referencia esta definición y las que se incorporan en el currículum de secundaria, pues a pesar de que se les denomine “sociales de lenguaje” no se encuentran tan extendidas como se piensa, son en realidad propias de grupos o comunidades más restringidas en nuestro país.

Dentro de este enfoque, los eventos letrados son las actividades específicas que nos permiten observar el desarrollo de las prácticas letradas. Tal es el caso de la tarea para realizar en casa que estudiaremos, ésta duró dos horas y tuvo lugar en marzo de 2012. Se enmarca en el proyecto didáctico “Si de preguntar se trata”, que forma parte de los *Programas de Estudio 2006* (SEP, 2006b).

Los dos estudiantes involucrados en esta tarea, a quienes llamaremos Ernesto y Ramiro, tenían 14 años de edad al momento de la observación. Su lengua materna es el popoluca de la Sierra, hablado principalmente en el municipio de Sotepan, al sur de Veracruz. Su dominio del español oral y escrito era limitado, debido a que en la localidad en donde habitan esta lengua se habla principalmente en las escuelas y con los visitantes.

Su profesora, de 35 años de edad, era quien poseía la mayor experiencia docente en esta telesecundaria y, a decir de ella, disfrutaba especialmente trabajar con esta asignatura, ya que corresponde con la especialidad en que se formó en la escuela normal. A lo largo de nuestra estancia en la escuela (octubre de 2010-abril de 2012) observamos nueve clases de Español de esta profesora, correspondientes a cuatro proyectos didácticos diferentes: tres de tercer grado y uno de segundo. Este último enmarca la tarea que analizaremos. Durante y después de las clases tuvimos charlas informales con ella; nos brindó sus impresiones acerca de su trabajo y el de sus estudiantes. Además desarrollamos dos entrevistas semi-estructuradas para conocer su trayectoria docente, así como sus opiniones sobre la asignatura de Español en la telesecundaria.

En este artículo recuperamos fragmentos de lo expresado por la profesora en algunos de estos eventos. Ella apenas empezaba a conocer los materiales curriculares de segundo grado, ya que su experiencia docente era mayor con los grupos de tercero. Expresó que atravesaba por una etapa de cierto desencanto con los proyectos didácticos, pues los consideraba “muy parcos” o poco atractivos para sus estudiantes.

A los estudiantes los conocimos desde que asistían al primer grado de secundaria. En ese momento eran atendidos por otro profesor a quien en su momento también observamos. Acompañarlos específicamente en este proyecto didáctico nos permitió visitar sus hogares, platicar con sus familiares y entrevistarlos formalmente. Logramos cierto grado de confianza y empatía con ellos, lo que facilitó la observación de esta tarea escolar.

Es importante mencionar que, debido al uso intensivo que los estudiantes hacen de su lengua materna, buscamos el apoyo de una intérprete³ en las clases y en el desarrollo de las tareas escolares. Ella realizó la transcripción de las interacciones verbales de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad, en la cual los jóvenes combinan las dos lenguas (español y popoluca de la Sierra).⁴ A lo largo de este texto se muestran producciones escritas y diálogos de los estudiantes que en ocasiones reflejan construcciones que no corresponden con la gramática del español. Nosotros tratamos de respetar fielmente sus expresiones, pues reflejan el manejo que tienen de esta lengua.

El proyecto didáctico desde el currículum formal

Con la finalidad de que el lector pueda hacer un mejor seguimiento del desarrollo de la tarea escolar, presentamos la secuencia de actividades que la integran, de acuerdo con el libro *Español II. Libro para el maestro. Volumen II*, vigente al momento de la observación (Figura 1).

Este proyecto presenta pocas diferencias con la versión actualizada del 2011, pues sigue apareciendo en el mismo bloque (IV); pertenece al mismo ámbito, el del estudio, y tiene la misma secuencia de acciones. Sólo se le añadió información, ya que ahora se puntualiza que contribuye al desarrollo de las cuatro competencias comunicativas de la asignatura y que el tipo de texto por construir es expositivo. Además,

3. La intérprete es Julieta Martínez Hernández, bilingüe en español y popoluca de la Sierra.

4. Agradecemos la lectura atenta de estas transcripciones por parte del Dr. Salomé Gutiérrez Morales, investigador del CIESAS Golfo, quien se ha especializado en el estudio del popoluca de la Sierra y el náhuatl del sur.

se especifican los productos intermedios que redactarán los estudiantes; se le hizo un ajuste al nombre del producto final al cambiar de *Informe de entrevista* a *Reporte de entrevista*, así como a la denominación de la práctica: de *Utilizar la entrevista como medio para obtener información* a *Elaborar reportes de entrevista como documentos de apoyo al estudio*. Por último, se agregó un aprendizaje esperado.⁵

Sesiones	Actividades
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción y presentación del proyecto • Ver y comentar el programa introductorio • Representación de entrevistas
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de la entrevista <i>Estoy casada con el balón</i> • Tarea: Ver o escuchar entrevistas y elaboración de ficha de registro
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario de fichas de registro • Audio y lectura de la entrevista <i>¿Cómo discriminamos los mexicanos?</i> realizada por José Cárdenas a Miguel Székely, subsecretario de Desarrollo Social • Comentario grupal acerca de los elementos analizados en las entrevistas
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la entrevista. Delimitación del tema, determinación del objetivo, consulta de material sobre el tema, elección del entrevistado
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de la entrevista. Recomendaciones para llevar a cabo la entrevista • Elaboración de un guión de entrevista • Reflexión sobre la formulación de preguntas durante la realización de la entrevista • Registro de la planeación
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y comentario del programa integrador • Análisis de datos de la entrevista • Escritura del borrador del informe de entrevista
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura de la primera versión del informe de entrevista
Sesión 8	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y corrección del informe de entrevista. • Versión final
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación. Compartir la información obtenida mediante las entrevistas • Conclusiones

Figura 1. Secuencia de actividades del proyecto

Fuente: SEP, 2007, p. 28.

Como vemos, en la versión actual se quiso enfatizar el tipo de texto por redactar (reporte) y ligarlo a la técnica de la entrevista, además de especificar que la información obtenida será de apoyo al estudio, quizá sólo para que encuadrara con el ámbito en el que se ubica. Y es que al revisar la denominación de la “Práctica social de lenguaje”, nos preguntamos si efectivamente es *social*, o si es una práctica profesional que la escuela busca extender por considerarla útil para la vida (Vaca, Aguilar, Gutiérrez,

5. Los aprendizajes esperados sintetizan lo que los estudiantes deben lograr al concluir cada uno de los cinco bloques que componen los programas de estudio (SEP, 2006a, p. 54).

Cano & Bustamante, en prensa). Por otro lado, ubicada la práctica en el ámbito del estudio, ¿cuántos estudiantes realizan entrevistas y reportes como documentos para apoyar sus estudios? No negamos que los pueda haber, pero es una situación poco frecuente. Esto nos da pauta para reflexionar sobre algunas inconsistencias en el currículum formal, ya que por un lado se afirma que se rescatan prácticas sociales para que los estudiantes puedan otorgarle un sentido a los aprendizajes, y por otro, vemos que se proponen situaciones de producción de textos que sólo tienen razón de ser en la escuela, pues no están ligadas a la vida real de los jóvenes.

Consideramos que la práctica social de origen nos remonta a tareas propias de periodistas e investigadores, quienes usan las entrevistas para obtener información. La escuela la adopta y adapta para poner en contexto la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, como veremos, a los alumnos de esta telesecundaria les resulta ajena, y el desarrollo de la tarea se da en medio de una serie de inseguridades y lagunas sobre el sentido de la realización de las actividades.

El proyecto didáctico en marcha

En las clases observadas, esta profesora siempre organizó al grupo en equipos para que produjeran los textos de los proyectos. Comentó que por lo general el libro del alumno así se lo sugiere, lo cual es cierto, ya que de los 15 proyectos de segundo grado, en 10 se propone a los estudiantes construir en equipos los productos finales. Ella está de acuerdo con esta forma de trabajo, pues considera que es muy difícil para sus estudiantes enfrentar la escritura de un texto largo de manera individual, dado que no poseen un buen dominio del español.

Es poco frecuente que la redacción de productos intermedios y finales de los proyectos didácticos se realice en la escuela. La profesora prefiere que los jóvenes lo hagan fuera de ella (en sus domicilios o en otro lugar) y así llegan a la escuela ya con ciertos avances. Comentó que recurre a esta estrategia con la intención de “sacar el proyecto en dos semanas” pues de lo contrario no le daría tiempo. Esto nos habla del peso que le asigna a las tareas extra-escolares ante la sobrecarga curricular que enfrenta, cuestión que es frecuente no sólo en las telesecundarias: Portilla (2013) nos revela, a través de una investigación reciente en educación primaria, que entre el 30% y el 40% de lo que hacen niños de primero y segundo grado en sus cuadernos, corresponde a tareas realizadas en casa.

El énfasis en la realización de tareas fuera de la escuela también tiene como base la interpretación de la profesora de la reforma curricular de 2006. En nuestras charlas

reveló algunos de los cambios implementados por ella en su práctica docente a partir de la llegada de “los nuevos libros”. Uno de ellos fue el incremento en las investigaciones, producción de textos y lectura para realizar en casa. Recordaba que esta decisión le ocasionó problemas con los padres de familia, quienes no estaban de acuerdo en que sus hijos ocuparan toda la tarde (e incluso se desvelaran) haciendo tareas, pero que con el tiempo ha logrado que lo acepten.

Ella justifica esta decisión diciendo que el estudiante “ya no tiene que estar sólo receptivo esperando que le den todo en la escuela”; además es importante que “se pongan las pilas” y que “sean más prácticos y activos”, porque los tiempos en que los profesores “se la pasaban explicando han cambiado”. Esta postura de la profesora es interesante, porque nos habla de cómo interpreta el enfoque por competencias y el trabajo por proyectos didácticos. Enseñar o explicar contenidos se concibe ahora como algo tradicional de lo que hay que apartarse. Se apuesta por que el estudiante afronte las actividades y busque soluciones: de ahí la importancia otorgada al trabajo en casa sin la presencia del profesor. Sin embargo, articular el trabajo en el aula con el que se realiza en casa no le resulta sencillo; tampoco encontrar un balance entre la autonomía del estudiante y la intervención del profesor, como quedará ilustrado en el seguimiento de la tarea escolar que nos ocupa.

Desde el campo de la didáctica, el trabajo por proyectos en el aula constituye una modalidad bastante flexible. Implica partir de los intereses de los estudiantes y se les involucra en la planeación de las actividades a desarrollar (Jolibert, 1995). Sin embargo, en la versión de la SEP hay una interpretación particular de esta metodología, ya que los proyectos están conformados por una “secuencia de aprendizaje” prediseñada que incluye ya las actividades y los productos a obtener. Se espera que el docente, con base en el conocimiento de su grupo, sólo realice las adaptaciones correspondientes.

El proyecto didáctico que vamos a revisar se compone de nueve sesiones, pero la profesora sólo desarrolló seis de ellas. Me expresó que suprimió de la sesión seis a la ocho porque no podía extenderse tanto con el proyecto; además, consideró que en ellas se trataban aspectos que de una u otra manera ya había revisado con los estudiantes durante la secuencia. Al respecto, observamos que en realidad el contenido de estas tres sesiones no fue contemplado en el desarrollo del proyecto, el cual hacía referencia a la escritura y revisión de borradores del informe de entrevista.

No obstante esta adecuación en el número de sesiones del proyecto por parte de la maestra, le llevó tres semanas que los estudiantes lo finalizaran.⁶ Desde la primera

6. Durante el desarrollo del proyecto didáctico tuvo que asistir por tres días a un curso de actualización docente que organizó la Supervisión Escolar. Además, estuvo apoyando a un grupo de estu-

clase aclaró que se trataba de hacer un informe de entrevista por parejas sobre algún tema de su interés, para después exponerlo. Aquí observamos una interpretación particular del proyecto transmitida por la profesora, con un énfasis en resaltar las habilidades que se espera que desplieguen o desarrollen (entrevistar, redactar y exponer).

Ernesto y Ramiro sortearon diversos momentos críticos a lo largo del proyecto. El primero fue la negociación entablada con la maestra alrededor de la elección del tema de la entrevista, ya que el de “la música” había sido seleccionado por otra pareja y la profesora buscaba que no se repitieran. Finalmente lograron quedarse con él, además del otro equipo. Aquí debemos aclarar que Ernesto manifestó un interés particular por el tema: estaba aprendiendo a tocar el teclado y dijo que le gustaría dedicarse a la música. Así, vio en este proyecto didáctico la oportunidad de conocer más acerca de este oficio. Otro momento conflictivo fue producto de una confusión, ya que en la segunda clase se les indicó acordar con el entrevistado la fecha posible de la reunión:

Maestra: “Vayan y le pregunten a la persona cuándo podría... atenderlos, ¿sí? para realizar la entrevista, más o menos que les dé un día, o sea, ponerse de acuerdo”.

Ernesto y Ramiro, en cambio realizaron la entrevista a un músico del pueblo (haciendo uso del popoluca). La intención de la profesora de adelantar los trabajos a través de la planeación de la entrevista no funcionó como ella esperaba. El no haber comprendido o respetado la indicación, costó a los estudiantes ser reprendidos por su maestra, ya que al no tener un guión de preguntas “bien estructurado”, sólo dialogaron con el músico, y lo hicieron antes de lo previsto.

Esta situación nos brinda pistas acerca de la forma en que los estudiantes se representaron el proyecto didáctico. Para ellos había un trabajo final por entregar y necesitaban platicar con el entrevistado, hacerle preguntas acerca de su trabajo y dar cuenta de ello en el salón de clases. No tenían idea de que este trabajo implicaba estructurar un guión de preguntas que sería la base de una entrevista formal. La distinción entre las características de un “diálogo espontáneo” y una entrevista no fueron reflexionadas con anterioridad, y cabría preguntarse si lo fue durante el desarrollo del proyecto. Dicha reflexión es central desde el punto de vista del *contenido por aprender*: las características diferenciales de los géneros o tipos de discurso como saber indispensable en la producción de textos (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011).

En este encuentro con el músico, Ernesto y Ramiro no adoptaron el papel de quien realiza una entrevista periodística, como marca el proyecto didáctico. Esto se debió a su falta de claridad sobre las características de este tipo de entrevista y el objetivo per-

diantes para la presentación de una obra de teatro relativa al natalicio de Benito Juárez, solicitada a la escuela por el Presidente Municipal.

seguido. Todos estos saberes están implícitos en la práctica social de lenguaje: “usar la entrevista como un medio para obtener información”, pero no se revisaron con el nivel de profundidad necesario para que orientara la actividad de los estudiantes.

La profesora indicó que tendrían que repetir la entrevista, pues al revisar en sus cuadernos lo que preguntaron y anotaron, pensó que no tendrían información suficiente para escribir el informe. También decidió modificar el guión original de los estudiantes y crear una nueva versión. En este proceso sólo conservó dos interrogantes de cinco planteadas por los jóvenes (una relativa al nombre del músico y otra a los instrumentos que sabe tocar); dos les fueron reformuladas: Cuántos años lleva de practica,⁷ cambió por ¿Cuántos años de experiencia posee en la música?, y Cuántos años tenía cuando empeco a practicar cambió por ¿A qué edad inicia su gusto por la música y cómo?. La maestra les añadió cinco preguntas más, relativas a la edad del músico, sus habilidades, el instrumento con el que inició su trayectoria, otros instrumentos que domina y sus experiencias más significativas como músico.

Aquí vemos que la actividad de producción del guión de entrevista se fue transformando en la revisión, al punto de que la profesora terminó por redactarles las preguntas, pues para ella lo importante era que contaran con un buen número de interrogantes. La actividad de producción textual no es modulada por la profesora, sino realizada por ella. Trató de interpretar lo que los estudiantes deseaban investigar y ella lo escribió en español, proceso en el que se infiltraron sus interpretaciones y conocimientos sobre el tema.

Otro aspecto que llama nuestra atención es que, aunque alumnos y maestra acordaron que la entrevista se realizaría en popoluca, debido a que el músico habla poco el español y porque normalmente sus charlas son en su lengua materna, la consideración efectiva de la situación comunicativa específica no fue considerada en la revisión del guión; incluso, el procedimiento seguido entraña una contradicción porque la corrección de la forma de las preguntas en español dificulta su necesaria traducción al popoluca al momento de la entrevista.

Cabe recalcar que los materiales curriculares contemplan una sesión específica para la redacción del guión de preguntas de la entrevista, pero esta actividad se encargó de tarea. Por otro lado, en esa misma sesión se plantea una serie de indicadores para valorar la escritura de las preguntas del guión, pero, como vimos, la profesora hizo una adecuación y prefirió ser ella quien asumiera la re-escritura. Podemos ver que en la manera de completar y “corregir” el guión no se involucra a los estudiantes; la actividad transforma los intereses originales de los alumnos y se centra en el pro-

7. Usamos el subrayado para indicar lo escrito textualmente por los estudiantes y la maestra.

ducto final: la exposición. La forma y el contenido de la escritura también son transformados por la maestra, pero en esa transformación se pierde su sentido didáctico respecto de la manera de formular las preguntas, lo que desvirtúa la idea de guiar el aprendizaje con base en “situaciones comunicativas” reales.

Ernesto y Ramiro pasaron en limpio este segundo guión redactado, en su mayoría, por la profesora. En este proceso tuvieron algunas dudas, ya que se enfrentaron a un texto hasta cierto punto ajeno y que manejaba un léxico poco familiar para ellos. La forma en que las solucionaron no fue consultándole a su maestra, sino tomando algunas decisiones por su cuenta: en la pregunta ¿A qué edad inicia su gusto por la música y cómo? ya no escribieron la última parte (y cómo); se miraron con cara de interrogación y continuaron, seguramente porque no le encontraban sentido. Interpretaron de manera distinta una de las preguntas: en lugar de ¿Qué destrezas o habilidades debe poseer un músico? escribieron ¿Que destrezas o dificultades deben poseer una musica?; no copiaron la última interrogante (Platiquenos una buena experiencia que haya tenido con la música), y en su lugar agregaron una relativa a Cual fue el primer musica que aprendio a practicar.

Los estudiantes contaban ahora con una tercera versión de su guión. Si embargo, el proceso de construcción de las preguntas no estaba concluido, debido a que la entrevista otra vez se realizaría en popoluca, estaba pendiente una compleja actividad: la de interpretar y traducir las preguntas del español escrito (no totalmente redactado por ellos) al popoluca oral. A su vez, en una etapa posterior también tendrían que plasmar esta entrevista, realizada en popoluca, al español escrito.

Sin entrar en detalles acerca de cómo desarrollaron la entrevista, debemos comentar que para Ernesto y Ramiro no fue nada sencillo reunirse de nueva cuenta con el músico. Su motivación inicial en este trabajo decayó un poco, pues les daba cierta pena repetir la entrevista. Para ellos, la primera fue una buena charla, aunque no alcanzaron a reflejarlo por escrito ni mucho menos a grabarla. Además, tenían que reconocer ante el músico que algo “había salido mal” en la anterior ocasión que platicaron. Para complicar aún más las cosas, el músico se emborrachó por varios días y fue hasta dos antes de entregar el informe cuando lograron encontrarlo en condiciones aceptables para platicar de nuevo, lo que les dejó sólo una tarde para escribir el texto. Al entrevistarlo tuvieron algunas dificultades para traducir al popoluca las preguntas del guión, en particular la relativa a ¿Que destrezas o dificultades deben poseer una musica?, que no la plantearon debido a que no la comprendieron.

Cabe mencionar que en la quinta sesión del proyecto didáctico, la docente dedicó veinte minutos a realizar una lectura del texto modelo de informe de entrevista que presenta el libro de Español. Les dijo que se trataba de un texto narrativo, también que

debían definir un título y escribir el nombre de los autores (que era la pareja de estudiantes); para conformar el cuerpo del informe tenían que seleccionar aquellas preguntas y respuestas encaminadas al logro del objetivo de la entrevista. En este punto se les dijo que respetaran las expresiones coloquiales empleadas por sus entrevistados: “Si dice mocoso en lugar de niño no se vale cambiarlo, respeten tal cual se los dijeron”; también se les sugirió que al final del informe agregaran una conclusión. Cuando la docente terminó esta explicación, se acordó de decirles que era importante usar las comillas para señalar cuando una persona “estuviera hablando” (o sea, para marcar el discurso directo) y que para hacer aclaraciones se usaban los paréntesis: “Tomen en cuenta eso”, les remarcó.

En las indicaciones que la profesora les comunica a los estudiantes hay una serie de transformaciones sobre el tipo y las características del texto que deben redactar. Por ejemplo, les menciona que se trata de un texto narrativo, cuando en el libro de Español se indica que el énfasis narrativo está sólo en la introducción del informe y que se trata de un texto conversacional. La mediación de la docente modificó esta caracterización. Aquí observamos indicios de un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991): en el paso del libro de texto a su uso en el aula se transforma el saber por enseñar. Además, observamos la importancia de que el docente cuente con conocimiento claro y específico sobre las características de los tipos de texto involucrados en los proyectos.

En esa misma sesión, la profesora mencionó que el proceso de selección de las preguntas que se incluirán en el informe dependía del objetivo planteado. Esta aclaración es pertinente, pero se distancia del procedimiento sugerido por el libro, que parte de la construcción de borradores a fin de generar un proceso progresivo de selección de las preguntas de acuerdo con su nivel de importancia. Vemos entonces cómo el trabajo didáctico se reduce significativamente, porque implica mucha inversión de tiempo, lo que coincide con investigaciones recientes que toman como unidad de análisis las clases de Español en telesecundarias rurales (Vaca, Bustamante, Gutiérrez & Tiburcio, 2010). Hay un desplazamiento de este trabajo de redacción de la escuela hacia el hogar de los alumnos.

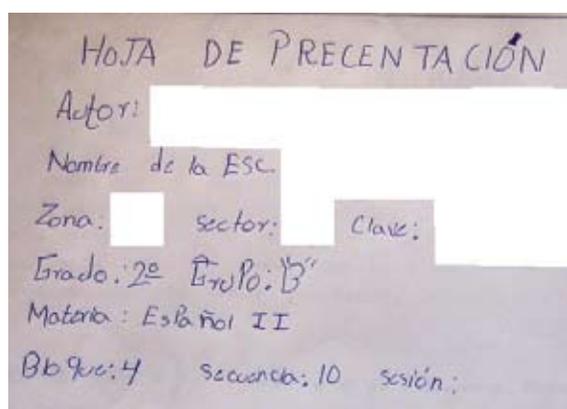
La maestra fue muy enfática en la importancia de la presentación del escrito, en que el trabajo debía estar hecho con lapicero, en hojas blancas engrapadas o pegadas y con su respectiva hoja de presentación. Aunque insistió en que externaran sus dudas acerca de la redacción, esto no sucedió, ya que para los estudiantes es difícil identificarlas cuando no han enfrentado la escritura del texto y sólo han revisado someramente un ejemplo de informe de entrevista.

El día anterior a la entrega y presentación del informe de entrevista, la docente brindó algunas instrucciones acerca de cómo lo iban a leer por parejas ante el grupo: primero dirían el objetivo de la entrevista y después cada quien leería en voz alta el informe. Al

respecto, debe notarse que, aunque una de las competencias que se busca desarrollar en los alumnos es la de exposición oral, el guión didáctico solicita que “lean” su texto en voz alta, lo que seguramente no corresponde con la idealización de las prácticas sociales respectivas. La profesora juzgó pertinente que todos los estudiantes leyeran el informe, en tanto que el guión sugería que sólo tres parejas lo hicieran, para dar tiempo suficiente a una segunda fase de análisis del contenido de los trabajos. Ella les indicó que después de leer tendrían que comentar “cómo fue su experiencia personal, cómo les fue y atendió la persona a quien entrevistaron y las dificultades enfrentadas”. Es decir, se enfocó más en el desarrollo de las condiciones en que se dio la entrevista que en el de la producción escrita del informe y sus características lingüísticas. Finalizó sugiriendo que podían “dar un plus” y acompañar su exposición de algún dibujo, y de un letrero que indicara el tema.

El informe de entrevista

A fin de facilitar el seguimiento de la redacción de los estudiantes, a continuación presentamos el informe de la entrevista (en fotografía y transliterado). Está integrado por: una hoja de presentación, en la cual ocultamos algunos datos para guardar la confidencialidad de la escuela y los nombres de los estudiantes; dos cuartillas que contienen el título del informe y cinco preguntas con sus respuestas (borramos los nombres de los autores que estaban debajo del título); y una hoja con un dibujo que ilustra el tema de la música (el “plus” mencionado por la maestra) (Figuras 2, 3, 4 y 5).



HoJA DE PRESENTACIÓN

Autor:

Nombre de la Esc.

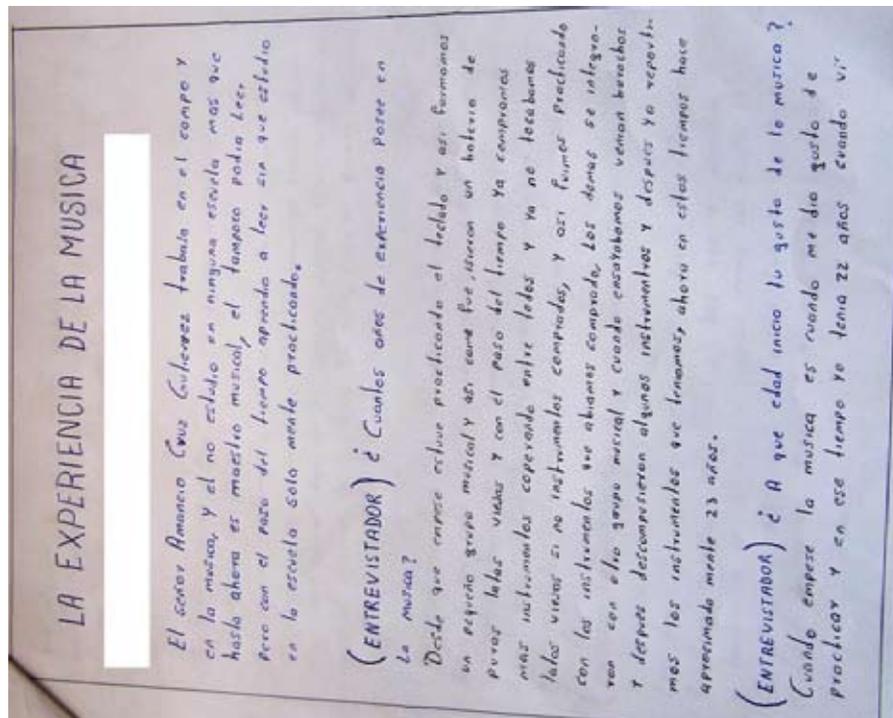
Zona: Sector: Clave:

Grado: 2º GruPo: B

Materia : Español II

Bloque: 4 Secuencia: 10 Sesión:

Figura 2. Hoja de presentación del informe de entrevista de Ernesto y Ramiro



LA EXPERIENCIA DE LA MUSICA
El señor Amancio Cruz Gutierrez trabaja en el campo y en la música, y el no estudio en ninguna escuela mas que hasta ahora es maestro musical, el tampoco podía leer pero con el paso del tiempo aprendió a leer sin que estudio en la escuela solo mente practicando.

(ENTREVISTADOR) ¿ Cuantos años de experiencia Posee en La música?
Desde que empecé estudiando el teclado Y así formamos un pequeño grupo musical Y así como fue, isieron un batería de puras latas viejas Y con el paso del tiempo Ya compramos mas instrumentos cooperando entre todos y ya no tocábamos con los instrumentos que abiamos comprado, Los demas se integran con otro grupo musical y cuando ensayabamos venian borachos Y despues descompusieron algunos instrumentos Y despues ya reparti- mos los instrumentos que teniamos, ahora en estos tiempos hace aproximada mente 23 años.

(ENTREVISTADOR) ¿ A que edad inicia tu gusto de la musica?
Cuando empecé la musica es cuando me dio gusto de practicar y en ese tiempo yo tenía 22 años cuando vi.

Figura 3. Cuerpo del informe de entrevista de Ernesto y Ramiro

que algunos grupos musicales tocaban ese tiempo pues me dio gusto y empecé a practicar también yo con un teclado por ese tiempo yo no tenía varios instrumentos pero con el teclado yo empecé a practicar solo con el teclado que tenía ese tiempo.

(ENTREVISTADOR) ¿Cual fue el primer instrumento que aprendiste a tocar?

El primer instrumento que aprendí a tocar primero es el teclado como no tenía otros instrumentos cuando empecé pues aprendí el teclado ya después aprendí otros instrumentos como el batería, la Guitarra, El bajo, pero el primer instrumento fue el teclado.

(ENTREVISTADOR) ¿Cual es instrumento mas difícil para dominar? Para mí que yo de años de practica me hace difícil casi todos los instrumentos mas que para mí el instrumento un poco difícil para mí es la Guitarra porque conforme va sonando va cambiando cada trasto de la guitarra.

(ENTREVISTADOR) ¿Que tipos de musicas musicas aprendistes a tocar?

Los tipos de musicas que aprendí a tocar son : Corridos, Rancheras, Baladas, Salsa, Cumbia, las que aprendí a tocar mas son el cumbia tropical como los exitos de Los Audaces del ritmo, El pulpo, los carnales de Fuego, Congunto primavera, MarAzul, y playa braba tropical.

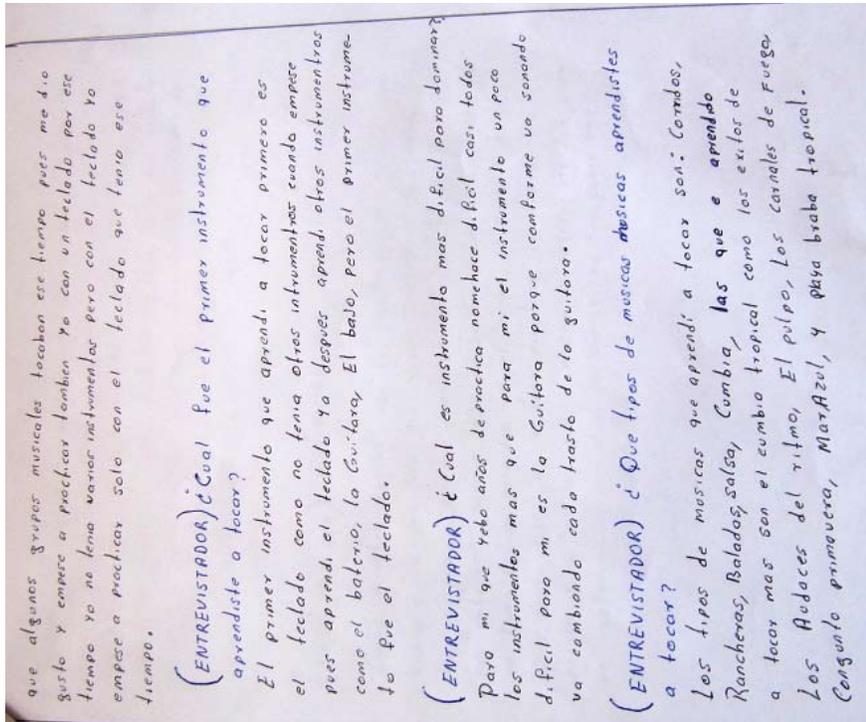


Figura 4. Segunda parte del cuerpo del informe de entrevista de Ernesto y Ramiro

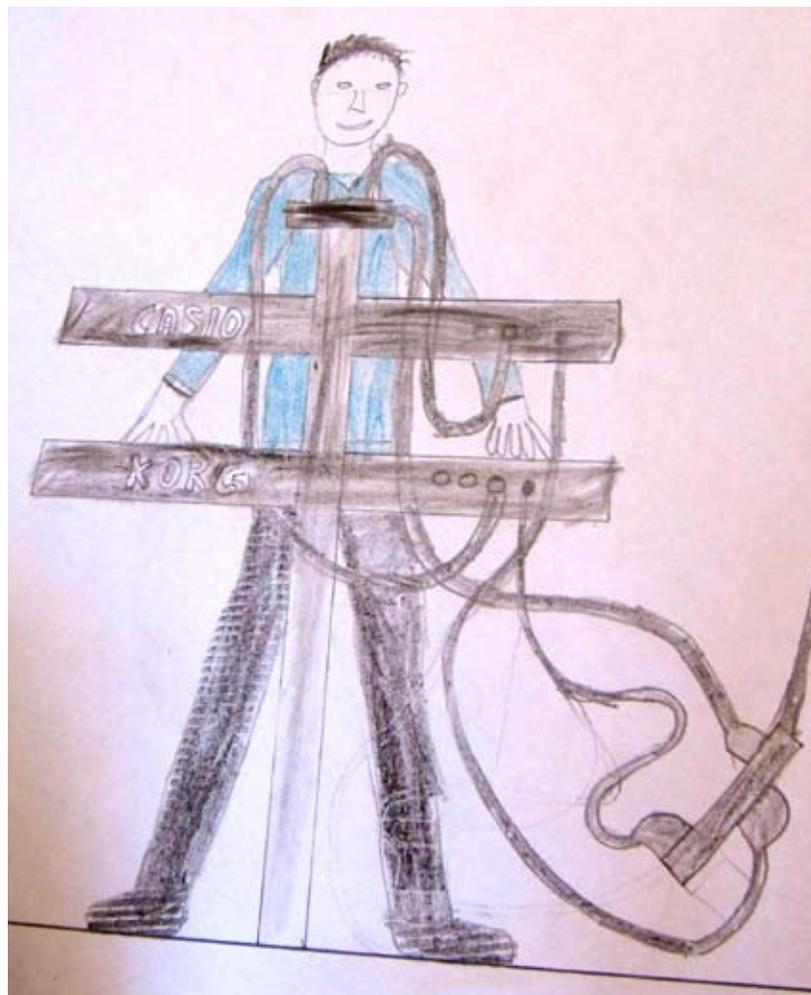


Figura 5. Dibujo que acompaña el informe de entrevista de Ernesto y Ramiro

También decidimos incorporar una imagen del texto modelo de informe de entrevista propuesto por el libro de Español, ya que los estudiantes apoyan su redacción en este ejemplo (Figuras 6 y 7).

2. Lean el Texto modelo y analicen la forma en que está estructurado.

Texto modelo: Informe de entrevista	
Título y autores	La experiencia de un piloto amateur Eduardo Medina y Nora Elisa Suazte
Introducción	El doctor Jorge Araneda Retamal, pediatra y neonatólogo, trabaja en el Hospital General de Toluca. Sus obligaciones médicas y las clases que da en la universidad, le dejan también tiempo libre para dedicarse a volar por los aires; el doctor Araneda es un piloto amateur apasionado de la aviación.
Se presenta en forma de narración	
Cuerpo del informe	—Doctor Araneda, ¿Cuándo comienza su interés por ser piloto? —El gusto e interés por la aviación nació cuando era niño, en esa época acostumbraba volar papalotes cerca del aeropuerto de Toluca, donde veía despegar las avionetas, cosa que me resultaba fascinante. También leía revistas de mecánica y aviación. En la adolescencia me empezó a gustar mucho la computación, y tuve la oportunidad de conocer un simulador de vuelo que me permitió volar de manera virtual.
Se presenta en formato pregunta-respuesta	
Se utilizan guiones largos para introducir diálogos	

Figura 6. Informe de entrevista del Libro de Español, 2º Grado

Fuente: SEP, 2007, p. 25-26.

Al realizar una revisión general del informe, encontramos que se trata de un texto breve de 53 líneas. Sin considerar la hoja de presentación, se compone de seis párrafos, escritos en aproximadamente una hora y media, lo que puede ser un indicador de la dificultad que les implicó la realización del reporte en general. A lo largo del escrito identificamos diversos errores de carácter ortográfico: en 53 palabras faltan acentos; en 15 se presentan errores derivados de la confusión en el uso de determinadas letras: s/c, s/x, y/ll, b/v, g/j, r/rr. En tres ocasiones los estudiantes omiten el uso de la /h/ inicial, además de la /o/ en una palabra que presenta hiato⁸ (coperar); a su vez identificamos cinco errores de segmentación en la redacción (solamente, si no, aproximadamente, nomehace y MarAzul).⁹ Sin considerar que la ortografía de un texto sea su

8. Se produce cuando dos vocales aparecen juntas en una palabra pero pertenecen a diferentes sílabas (*Real Diccionario de la Lengua Española*, 2001). En este caso, además, es la misma vocal.

9. Siempre resulta difícil el análisis a partir de textos manuscritos de la forma gráfica del texto. No profundizamos en este análisis porque no es el centro de esta investigación. Para las dificultades técnicas del análisis puede consultarse Ferreiro, 1996.

característica más importante, es relevante observar que aun cursando la secundaria hay aspectos del sistema gráfico que de hecho no dominan; aunque los currícula lo asuman, hay muchos “contenidos” aún no dominados y mucho menos “apropiados”.

—Y ¿por qué le gusta tanto ser piloto?

—Bueno, el gusto por hacer algo distinto digamos que siempre lo he tenido. Soy inquieto, me gusta hacer cosas que no están ligadas a la medicina. Yo creo que me gusta mucho ser piloto, por la aventura y la sensación que implica el volar. Es una sensación única, te sientes libre. Además, haces algo absolutamente diferente a lo que realizas rutinariamente en el trabajo.

—A su juicio, ¿cuáles son las principales cualidades que necesita una persona para ser un buen piloto?

—Bueno, para ser piloto no hay que tenerle miedo a la altura, porque la sensación que produce el volar debe ser placentera todo el tiempo. Hay que tener una muy buena actitud mental y física también, porque el vuelo requiere mucha concentración, pero también requiere mucha habilidad. Y que, obviamente, le guste mucho.

—¿Qué satisfacciones le ha traído ser piloto?

—La libertad de poder volar, de trasladarme de un lugar a otro, de conocer lugares distintos y de compartir con personas diferentes a las que suelo compartir diariamente, que son mis colegas médicos.

—Se podría pensar que esta disciplina no tiene ningún tipo de comparación con la práctica médica. ¿Encuentra usted alguna semejanza entre ambas?

—Si bien son actividades absolutamente distintas, tienen un punto en común: ambas requieren de mucha habilidad y también de mucha concentración en lo que se está haciendo. Uno tiene que tener, en las dos actividades, muchos conocimientos para hacer un buen trabajo. Una es una actividad placentera que te permite conocer cosas diferentes y la otra es una actividad de trabajo que también tiene su lado bueno en el sentido de recuperar la salud del paciente, lo que también resulta ser placentero.

—Por último doctor, ¿existe algún piloto que a usted le provoque admiración?

—Los pilotos de principio de siglo XX que más admiro son los hermanos Wright, porque ellos de la nada fabricaron un avión y lograron hacer volar, proeza que muchos consideraron como algo completamente loco. Fueron unos pocos metros, pero los suficientes como para elevar y hacer aterrizar ese avión. También hay que destacar a Madelaine Dupont y María Eliana Christen, las mujeres que marcaron un hito en la aviación al cruzar el Océano Atlántico en un pequeño avión que las llevó por diversos países de América, África y Europa. Suena como algo fácil, pero no lo es.

Con la entrevista, el doctor Jorge Arandeda nos permite conocer algunas actividades y experiencias que un piloto amateur tiene, y nos damos cuenta que es posible combinar dos profesiones que requieren conocimiento, dedicación y pasión.

Cierre
Se presenta de manera narrativa

Figura 7. Informe de entrevista del Libro de Español, 2º Grado (continuación)

Fuente: SEP, 2007, p. 25-26.

Los estudiantes hacen uso de los siguientes elementos de puntuación: coma, paréntesis, dos puntos, punto y aparte, signos de interrogación y comillas, aunque de manera asistemática y en ocasiones inadecuada, ya que, por ejemplo, según las indicaciones de la maestra, las comillas debieron estar presentes para señalar que se cita textualmente lo dicho por el entrevistado. Lo mismo sucede con el empleo de mayúsculas y minúsculas, que al parecer tienen más claro su uso en el caso de los nombres propios, pero aparece erróneamente en algunos sustantivos o después de una coma (Corridos, Rancheras, Baladas, Salsa, Cumbia).

Con relación a la sintaxis, se observan errores de correspondencia entre artículo-sustantivo-adjetivo, así como queísmo y omisión de algunos artículos. Además, hay redundancias o repeticiones en algunos párrafos, lo cual hace difícil la lectura del texto.

Temáticamente, encontramos que se rescatan por un lado los primeros pasos del entrevistado en el ámbito de la música y después se aborda lo relativo a los instrumentos y tipos de música que domina, lo que no guarda relación directa con el título del informe, muy general.

El proceso de redacción del texto

Los estudiantes iniciaron la tarea a las cinco de la tarde; el lugar donde se desarrolló fue en la casa de Ernesto. Desde el principio observamos un uso intensivo del popoluca; los estudiantes se apoyan en su lengua materna como herramienta para analizar, discutir y argumentar lo que van a escribir en español.

Al tratar de reconstruir la forma en que los estudiantes van redactando el informe, partimos de identificar que sus primeros intercambios orales reflejan cierta preocupación por no contar con todos los materiales necesarios para realizar la tarea. Se dieron cuenta, por ejemplo, de que no debían equivocarse mucho al escribir porque no contaban con suficientes hojas blancas y no les permiten usar corrector pues “se ve feo”.

Se preocuparon por contar con un lapicero azul y otro negro para diferenciar las respuestas de las preguntas y le hicieron margen a una de las hojas, reproduciendo el aspecto visual del modelo textual del libro. Observamos que los detalles de presentación del trabajo son importantes para ellos y le invierten tiempo porque son objeto de revisión, y han aprendido que la apariencia global del texto es igual o a veces más relevante que el contenido. De hecho, la docente enfatizó estos aspectos, como ya se comentó.

Título, autores y objetivo de la entrevista

La redacción de los estudiantes va fluyendo gracias a la guía del texto modelo. Escriben el título: La experiencia de la música usando el ejemplo “La experiencia de un piloto amateur” (SEP, 2007, p. 25). Después anotan sus nombres como autores de la entrevista y discuten en popoluca sobre aspectos ortográficos. Sin embargo, se detienen por varios minutos cuando deben decidir si incorporar o no “el objetivo” de la entrevista y en qué parte del texto hacerlo. El texto modelo les presentaba una estructura (título, autores, introducción, cuerpo del informe y cierre) en donde no encaja una de las indicaciones que, según ellos, les dio su maestra: incorporar el “objetivo” de la entrevista. En la clase, ella no les habló exactamente de agregarlo en el informe, sino de darle lectura cuando presentaran su trabajo ante el grupo. Sin embargo, ellos parecen haber elaborado la siguiente inferencia: si la exposición consiste en leer el informe, el objetivo debe estar escrito en él. Ponen en la balanza qué es más importante, si lo que les dijo la maestra o el texto modelo, así como en qué deben invertir el tiempo. Ernesto persuade a Ramiro para postergar esta decisión.

Introducción del informe

Con base en el texto modelo, Ernesto y Ramiro se dan cuenta que después del nombre de los autores deben escribir un párrafo acerca del entrevistado. Se detienen a leer con detalle el ejemplo de introducción, para identificar la forma en que está estructurado. La estrategia de la que se valen en un inicio es la sustitución de los datos presentados en este texto, por lo que ellos recolectaron en la entrevista. De esta manera tienen en claro que en lugar del “Dr. Jorge Araneda Retamal”, deben escribir el nombre completo del músico: Amancio Cruz Gutiérrez. Evocan en voz alta lo que el entrevistado les narró en popoluca y asumen que de eso se trata este trabajo, de contarlo por escrito.

Ernesto revisa la introducción del texto modelo y se da cuenta de que ahí se habla del trabajo del entrevistado, así como de dos de sus especialidades: es neonatólogo y pediatra. Piensa en que ellos también pueden resaltar dos actividades de Amancio: que es músico y campesino. Más adelante, también el texto modelo guía los elementos a recuperar de la entrevista, ya que dentro del párrafo introductorio se dice que el médico da clases en la universidad. Entonces ellos lo comparan con el caso del músico y así deciden recuperar que éste no fue a la escuela ni sabía leer, pero que después aprendió solo, practicando.

Como observamos, el modelo textual se vuelve para ellos algo más estable y seguro que los comentarios de su profesora acerca de los aspectos por considerar en la

elaboración del informe. En las clases se les brindaron sólo indicaciones generales de cómo redactarlo. Su profesora comentó que trabajar con ellos de manera detallada le implica un tiempo de clase del cual no dispone.

Los estudiantes se equivocan al escribir algunas palabras, por lo que en dos ocasiones reescriben en limpio todo lo que llevan. Ellos intentan producir directamente una versión final del texto “con tinta” y no un borrador. En caso de haberlo hecho, habrían contado con mayor libertad de borrar, corregir, o reescribir el texto, para después “pasarle en limpio”. Evidentemente no se han apropiado de esta estrategia o saber-hacer, aunque desde los viejos planes y programas de estudio de primaria ya estaba presente.

Cuerpo del informe

Los estudiantes saben que deben organizar la información de la entrevista en un formato de preguntas y respuestas. Sin embargo, se detienen a discutir en popoluca sobre cómo representar su voz en el texto, cómo hacer notar que son ellos los que están preguntando. El texto modelo no contiene explícitamente las palabras “entrevistador” y “entrevistado”, sino que se vale de los guiones largos como recurso gráfico para señalar la alternancia de los turnos de habla, en este caso, las preguntas y las respuestas. A pesar de ello, es evidente que los estudiantes desconocen la función de los guiones, por lo que les pasan desapercibidos: aun cuando se apegan al texto modelo, ese elemento gráfico no es observable para ellos. Además, recordemos que la maestra había señalado de manera apresurada las comillas como elemento gráfico por utilizar para marcar “cuando alguien habla”. Se ve aquí, nuevamente, la necesidad de reflexión y tratamiento preciso de los saberes por desarrollar, pues el guión largo es polivalente: tanto indica la escritura de discurso directo como los turnos de habla. A fin de cuentas, ellos no usan ni el guión ni las comillas en su texto.

Ernesto le propone a Ramiro escribir entre paréntesis “entrevistador” antes de iniciar cada pregunta. Su compañero acepta la propuesta porque piensa que la otra opción sería escribir sus nombres: “Ernesto y Ramiro” antes de cada pregunta y eso sería muy repetitivo. En este diálogo de los estudiantes se observa que su conciencia ortográfica se ve moldeada por un comentario en clase relativo al uso de los paréntesis. Se esfuerzan por usar este elemento ortográfico pero no tienen claro cuándo resulta pertinente su empleo. Es probable que recuperen este signo gráfico de otros tipos de texto (guion de teatro y guion de audiocuento) que produjeron en los proyectos de primer grado de secundaria (secuencia 11 “De miedos a miedos” y secuencia 12 “Puro teatro”), en los que también se emplea el discurso directo y los paréntesis para las acotaciones.

De esta manera observamos que, en la práctica, los “Temas de reflexión” del currículum formal no se contemplaron dentro de las clases de español. Se afirmaba que el proyecto didáctico y la práctica social de lenguaje permitirían a los estudiantes reflexionar sobre el “Uso de los signos de puntuación más frecuentes en los reportes de entrevistas (guiones, comillas, paréntesis, signos de interrogación y de admiración)” (SEP, 2006b, p. 86), lo que no ocurrió porque sólo se mencionó “de pasada” el uso de las comillas y de los paréntesis, sin ahondar o ejemplificar cómo se emplearían al redactar el texto. Este tipo de marcadores textuales, según Dolz et al. (2011), tienen que ver directamente con la conectividad textual, es decir, las relaciones que guardan los diferentes componentes del texto (oraciones, párrafos, secciones, etc.).

Superado este problema, los estudiantes encaran el siguiente: seleccionar las preguntas del guión de entrevista que se incluirán en el informe. Esto fue algo de lo que su maestra les habló en el aula, aunque de manera superficial, señalando que los datos generales del entrevistado se podían agrupar en la introducción del informe y que las preguntas que más contribuyeran al logro del objetivo eran las que debían incluirse en el cuerpo del trabajo.

Ernesto y Ramiro comentan que al músico le preguntaron su nombre, su edad y algo sobre sus años de experiencia en la música. Esta última pregunta llama la atención de Ramiro y en popoluca le señala a Ernesto que con ella pueden iniciar. Tienen en claro que no sólo se trata de decir sus años de experiencia en la música, sino de contar los detalles de su trayectoria en un tono narrativo.

Escriben la pregunta ¿Cuántos años de experiencia posee en La música? y después discuten cómo darle respuesta. Aquí entra en juego otro elemento muy interesante, ya que a Ernesto le parece hasta chistoso escribir que Amancio empezó tocando con unas latas viejas (una anécdota que les contó). Se pregunta si es importante hablar de ello en el informe e incluso recurre a la revisión del guión de preguntas y al libro de texto para buscar un referente de qué escribir. Como vemos, reflexionan seriamente sobre la información por conservar y recuperar en el texto.

Este tipo de detalles nos habla de lo complejo que es para estos jóvenes discriminar qué se tiene que escribir; se suma a estas dudas su preocupación sobre cómo será recibida esta información por la maestra y los compañeros de clase cuando le den lectura. Se trata de aspectos que debieron aclararse a partir del trabajo previo con borradores del informe (que no se realizaron): ¿qué preguntas elegir?, ¿cómo organizarlas?, ¿de qué recursos ortográficos valerse?, etc., actividades en las que no se profundiza dada la dinámica institucional que lleva a la profesora a privilegiar la entrega final de los productos.

Los estudiantes se esmeran en la tarea y van confrontando lo que cada uno de ellos recuerda que les dijo Amancio, así como la forma en que deben expresarlo a tra-

vés del español escrito. Están de acuerdo en que deben escribir tal y como el músico les fue contando sus experiencias, como si fuera él quien estuviera hablando. Esto es algo que les comentó también su maestra.¹⁰ Nótese que no sólo escriben, sino que todo el tiempo traducen para escribir.

<p>E: <u>¿Cuántos años de experiencia posee en la música?</u> ¿Jutyp'ik tan namojp'a?, entonces ¿jutyp'ik tan ak'kamp'a? (pasan algunos minutos) <u>Desde que empese estuve practicando el teclado.</u></p> <p>R: ¿Tyi más?</p> <p>E: Y así formamos un pequeño grupo musical, porque dijo que formaron un pequeño grupo musical. <u>Wian'e, mich sip in nim. Y así formamos un pequeño grupo musical.</u></p> <p>R: Ernesto, nikip'a coma.</p> <p>E: ¿Juuty? (R señala que después de "musical") ¿shiyty musical coma? (R vuelve a señalar que después de "musical"), jeeyukm'i man ak'wagkp'a, después de pequeño musical ¿nikp'a coma?</p> <p>R: (R niega con la cabeza) Mich napuday, jutypik mi kun'uk jix'i.</p> <p>E: Ji ang wat jutypik mich mi kun'uk jix'i, "un pequeño grupo musical", ¿y ty más?</p> <p>R: Y okm'i, jeeyaj nawikyajta... (lo interrumpe su compañero).</p> <p>E: ¡Así formaron un pequeño grupo musical, tocando con latas!</p> <p>R: Napuday.</p> <p>E: <u>Y así coma fue.</u></p> <p>R: ¿Es como?, o ¿coma? (E corrige y cambia en la palabra "coma" la "a" por la "o") <u>isieron un batería de puras latas.</u></p> <p>E: Viejas con b grande o v chica?</p> <p>R: ¿Tyi apa'ap?</p>	<p>E: <u>¿Cuántos años de experiencia posee en la música?</u> ¿Cómo empezamos?, entonces ¿cómo le ponemos? (pasan algunos minutos) <u>Desde que empese estuve practicando el teclado</u></p> <p>R: ¿Qué más?</p> <p>E: Y así formamos un pequeño grupo musical, porque dijo que formaron un pequeño grupo musical. Bueno, tú me lo vas diciendo. <u>Y así formamos un pequeño grupo musical.</u></p> <p>R: Ernesto, sigue coma.</p> <p>E: ¿Dónde? (R señala que después de "musical") ¿pequeño grupo musical coma? (R vuelve a señalar que después de "musical"), por eso te pregunto, que después de pequeño musical ¿va coma?</p> <p>R: (R niega con la cabeza) Tú sígueme, como te llegue la idea.</p> <p>E: Si lo hice como a ti te llegó la idea, "un pequeño grupo musical", ¿y qué más?</p> <p>R: Se desintegraron, y luego con el... (lo interrumpe su compañero).</p> <p>E: ¡Así formaron un pequeño grupo musical, tocando con latas!</p> <p>R: Sígueme.</p> <p>E: <u>Y así coma fue.</u></p> <p>R: ¿Es como?, o ¿coma? (E corrige y cambia en la palabra "coma" la "a" por la "o") <u>isieron un batería de puras latas.</u></p> <p>E: Viejas con b grande o v chica?</p> <p>R: ¿Qué cosa?</p> <p style="text-align: right;">(Continúa)</p>
---	--

10. Para abreviar, en las transcripciones usamos "E" para Ernesto y "R" para Ramiro. En la columna de la izquierda presentamos los diálogos de los estudiantes tal cual fueron pronunciados en popoluca (con el uso de algunas palabras en español) y en la segunda columna su respectiva traducción al español. Las comillas indican lectura; lo subrayado, escritura; y los paréntesis, comentarios y precisiones del investigador.

<p>E: Viejas con v o ¿dya? R: Viejas con v o ¿dya? Jeam con v amor y paz. E: <u>Viejas.</u> R: Lataj tuk'u. E: Con puras latas viejas. "Desde que empecé estuve practicando el teclado, y así formamos un pequeño grupo musical, y así como fue hicieron un batería de..." R: Dijo que hicimos, bueno... jempigkgam tsiyiñ. E: Nim ig'a i watyaj dya nim iga tan wat. R: Ah... creo que junim. E: Nim ig'a i jak'yaj, se refiere al otro y no se refiere a él, hicieron un batería de puras latas viejas en ese tiempo. Judy Ramiro, ak a'am'í (<i>el libro</i>). R: Ushang miñp'a. E: aam'í ju'tsang i jity i ni ity, angnasp'a o dya k'apsn'e, R: Ini ity siete y ocho. E: ¿Ocho?, ich yaguiñ a nik'í jem tukuten de j'em lataj tuk'u...</p>	<p>E: Viejas con v o ¿no? R: Viejas con v o ¿no? Si es con v amor y paz. E: <u>Viejas.</u> R: Latas viejas. E: Con puras latas viejas. "Desde que empecé estuve practicando el teclado, y así formamos un pequeño grupo musical, y así como fue hicieron un batería de..." R: Dijo que hicimos, bueno... que se quede así. E: Dijo que hicieron, no dijo que hicimos. R: Ah... creo que sí. E: Dijo que lo cortaron, se refiere al otro y no se refiere a él, hicieron un batería de puras latas viejas en ese tiempo. A ver, Ramiro, déjame ver (<i>el libro</i>). R: Viene poco. E: Fíjate cuántas rayas tiene, a ver si se pasó o no se completó. R: Tiene siete y ocho. E: ¿Ocho?, yo apenas voy en la tres... en las latas viejas.</p>
---	--

Destaca que por su nivel de dominio del español no logran organizar toda la información que recuerdan de lo dicho por el músico, así que al oralizar las expresiones en español hacen ajustes, discuten aspectos ortográficos y evalúan su pertinencia para ser incorporado en el texto. Es en el nivel oral donde se presentan esas enmiendas, avances, retrocesos, comentarios de los que nos habla Blanche-Benveniste (1998), ya que es ahí en donde hay mayor flexibilidad para dar coherencia y precisión a sus ideas.

Los estudiantes ponen en juego sus conocimientos ortográficos al momento de redactar: discuten con relación al uso de la coma, de la *v* o *b*, resolviendo sus dudas entre ellos, sin llegar al uso de algún otro recurso, como el diccionario.

Aquí nuevamente observamos que estos elementos de reflexión sobre la lengua se dejan a los estudiantes, aunque en el proyecto se hable de actividades específicas para resolver las dudas gramaticales, de puntuación y ortográficas, que en el caso de estos estudiantes bilingües son mayores porque en ocasiones emplean la gramática de su lengua materna para expresarse en español. En este caso dicen "un batería", en lugar de "una batería" y esto se debe a que, en popoluca, el artículo indeterminado *tum* se usa para ambos géneros (Elson & Gutiérrez, 1999). Esta forma de redactar de los estudiantes (alternando lenguas y con interferencias lingüísticas), hace que nos cuestionemos hasta qué punto han desarrollado un bilingüismo equilibrado como lo

plantea el Enfoque Intercultural Bilingüe con el que se rige la primaria indígena de donde ellos proceden (y en teoría todas las de esta modalidad en nuestro país). Ellos expresaron que sólo saben escribir algunas palabras en su lengua materna y a su vez se sienten inseguros al escribir español.¹¹

Con el apoyo del popoluca oral discuten cómo ampliar la respuesta. Ernesto recuerda que el músico les platicó de la formación del grupo y “que cuando tenían ensayo se presentaban borrachos”, además que poco a poco compraron instrumentos y fue así como dejaron de tocar con latas viejas. Recuerdan que, según les relató Amancio, ensayaban con estos instrumentos nuevos, pero luego de cierto tiempo los descompusieron, el grupo se desintegró y los miembros se unieron a otros grupos musicales. Después de discutir sobre estas ideas, lo que implica la construcción de “borradores” en español a nivel oral, las plasman con mucha dificultad por escrito, hasta alcanzar diez líneas (rebasando las siete del texto modelo).

Los estudiantes recuerdan con detalle la secuencia de hechos narrada por el músico, esto nos habla de su capacidad de memoria y de cómo les apoya en la redacción. Es interesante notar que la memorización de los comentarios del entrevistado sea su principal fuente de información, en lugar de una serie de notas (que no tomaron con detalle al momento de realizar la entrevista) o de alguna grabación de la entrevista (que tampoco se hizo por la falta de este recurso tecnológico). La práctica social de realizar entrevistas periodísticas se vale de estos saberes-hacer para conformar un buen informe; sin embargo, ante la falta de claridad en la importancia de estos procesos, los estudiantes hacen uso de otros recursos al enfrentar la actividad.

Los estudiantes escriben como segunda pregunta en el cuerpo del informe ¿A que edad inicia tu gusto de la música? A diferencia de la forma en que venían redactando, en este caso deciden dividirse las actividades: Ramiro se encarga de hacer la hoja de presentación y Ernesto de construir el párrafo correspondiente a esta respuesta. Se trata de una estrategia para avanzar más rápido. Ernesto primero redacta dos líneas:

E: Cuando empese la musica es cuando me dio gusto de practicar y en ese tiempo yo tenia 22 años

Al igual que en la pregunta anterior, busca aproximarse a la cantidad de escritura del texto modelo, y por eso escribe otras líneas aunque cae en ideas repetidas:

E: vi que algunos grupos musicales tocaban ese tiempo pues me dio gusto y empese a practicar tambien yo con un teclado por ese

11. Indagando con ellos expresaron que aunque sus profesores de la primaria en su mayoría hablaban popoluca, éstos preferían enseñarles a leer y escribir en español, aunque ellos sabían muy poco de esta lengua. Esto ocasionó una discontinuidad en el desarrollo de la lengua materna (Hammel, 2003) y serias lagunas en el aprendizaje del español escrito.

tiempo yo no tenía varios instrumentos pero con el teclado yo empese a practicar solo con el teclado que tenia ese tiempo.

Es a través de la observación del texto modelo como construyen una imagen de la apariencia que debe tener su escrito, de la distribución de los párrafos y del número de líneas, aunque estas características no correspondan con lo que ellos desean expresar. En este caso, la respuesta a la pregunta debía ser breve, ya que aludía a los años de experiencia del músico; pero en el texto modelo la segunda pregunta que le hicieron al entrevistado fue: “por qué le gusta tanto ser piloto” (SEP, 2006b, p. 26), que da un mayor margen de expresión a la respuesta.

Esto también nos habla de la forma reproductiva y restrictiva en que los estudiantes se han apropiado del uso de los textos modelo: ¿hay que escribir mucho o hay que escribir poco? En este caso, este elemento se mueve no en función de las respuestas del entrevistado, que sería lo más adecuado, sino de lo que marca el libro.

Como Ramiro sigue elaborando la hoja de presentación, Ernesto continúa redactando el cuerpo del informe. Como tercera pregunta escribe: ¿Cual fue el primer instrumento que aprendiste a tocar? En un inició le fue relativamente fácil darle respuesta, ya que recordaba lo que el músico le había dicho, aunque le preocupó que se tratara de una idea breve. Por ello empleó una estrategia que le permitiera “alargar la idea”: retomar buena parte del contenido de la pregunta e incorporarlo en la respuesta. Este ajuste cuantitativo de lo escrito trajo como consecuencia una reiteración:

E: El primer instrumento que aprendi a tocar primero es el teclado, como no tenia otros instrumentos cuando empese pues aprendi el teclado

Mientras, recurre a la vocalización de varias expresiones en español, diciéndose a sí mismo en popoluca: “esto sí le queda”, “así sí suena mejor”, lo que refleja sus juicios de aceptabilidad sintáctica de las oraciones en español, así como su nivel de involucramiento en la actividad.

Posteriormente ellos escriben como cuarta pregunta del informe ¿Cual es instrumento mas dificil para dominar? Durante la redacción de la respuesta, los estudiantes muestran ya cierto cansancio en la tarea. Discuten por varios minutos sobre otros temas que les preocupan, hasta que finalmente Ernesto escribe lo siguiente:

E: Para mi que yebo años de practica nomehace dificil casi todos los instrumentos mas que para mi el instrumento un poco dificil para mi es la Guitara

El estudiante busca mostrar la manera en que el músico les narró sus experiencias. Trata de ser lo más fiel posible a lo que su entrevistado contestó, es decir, es cuidadoso

a nivel semántico. Sin embargo, ya no se detiene a discutir tanto con Ramiro los aspectos ortográficos. Su meta es terminar antes de que se haga más noche.

Ernesto y Ramiro incluyen una pregunta más: ¿Que tipos de musicas musicas aprendistes a tocar? En este momento se vuelve a generar mucha interacción entre los estudiantes. Mencionan que es una pregunta incluida también “la otra vez”, es decir dos semanas atrás, en la primera entrevista. Además no la “tenían apuntada”, no la contemplaron en el primer guión, sino que la improvisaron. Por ello tratan primero de estructurar la pregunta en español usando “borradores” a nivel oral y van poniendo en juego mecanismos de corrección con base en sus conocimientos del español oral y escrito.

<p>E: Jutypigk tan watp'a, ang'kuchi'ib'a ig'a... ¿Cuál fue la primera música?... dya ¿qué tipo de música... de música...?</p> <p>R: ¡Aprendió!</p> <p>E: Sí'g'a, tan ak'kuagkwiiip tsiyp'a idyik: cuál fue la primera música que aprendió, pere j'e dya j'e ta nim'ay, numas tang mad'ay. corridos, ranchera...</p> <p>R: Cumbia, que nim ig'a tiks'oytyim salsa (se distraen por unos momentos, para después continuar).</p> <p>E: Qué tipos de música...</p> <p>R: Aprendió.</p> <p>E: Je aprendiste, porque ity en primera persona.</p> <p>R: Del singular... o ¿de tyi?, ¿Qué tipos de música?</p> <p>E: ¿Qué tipos de música...? <u>¿Que tipos de musicas</u>, ¿qué tipos de música aprendió?, ¿es aprendistes?</p> <p>R: “Tipos de música...”, jempigkam tsi'yiñ.</p> <p>E: Ju'uts nimyajp'a yim agui mi jiy'p'a y jemik dya tyi in jiy'p'a.</p> <p>R: ¿Qué tipos de música aprendistes?</p> <p>E: “Qué tipos de música aprendistes a tocar” <u>aprendistes a tocar</u> listo.</p>	<p>E: Cómo lo hacemos, yo creo que... ¿Cuál fue la primera música?... no ¿qué tipo de música... de música...?</p> <p>R: ¡Aprendió!</p> <p>E: Si, lo que preguntamos quedaría: cuál fue la primera música que aprendió, pero él no nos dijo eso, sólo nos contó corridos, ranchera...</p> <p>R: Cumbia, parece que dijo que tocó salsa (se distraen por unos momentos, para después continuar).</p> <p>E: Qué tipos de música...</p> <p>R: Aprendió.</p> <p>E: Es aprendiste, porque está en primera persona.</p> <p>R: Del singular... o ¿de qué?, ¿Qué tipos de música?</p> <p>E: ¿Qué tipos de música...? <u>¿Que tipos de musicas</u>, ¿qué tipos de música aprendió?, ¿es aprendistes?</p> <p>R: “Tipos de música...”, que se quede así.</p> <p>E: Es que como dicen hablas aquí y allá y no dices qué.</p> <p>R: ¿Qué tipos de música aprendistes?</p> <p>E: “Qué tipos de música aprendistes a tocar” <u>aprendistes a tocar</u> listo.</p>
--	--

Posteriormente, discuten acerca de cómo responder a la pregunta. Recuerdan y discuten los diversos tipos de música que les mencionó Amancio, hasta que están de acuerdo en escribir que sabía tocar Corridos, Rancheras, Baladas, Salsa, Cumbia.

Se dan cuenta de que su respuesta es corta y se detienen a comentar cómo ampliarla. Toman la decisión de redactar acerca de los diversos grupos musicales de cumbia tropical que Amancio interpreta, y finalmente Ernesto escribe lo siguiente:

E: las que e aprendido a tocar mas son el cumbia tropical como los exitos de Los Audaces del ritmo, El pulpo, los carnales de Fuego, Congunto primavera, MarAzul, y playa braba tropical.

De nueva cuenta la redacción de los jóvenes nos muestra su buena memoria. Dar respuesta a esta pregunta les implicó recordar el nombre preciso de los diversos grupos musicales y logran hacerlo sin muchos problemas. Otro aspecto que pudo haber favorecido el recuperar esta información es el conocimiento general que tienen del tema, en especial Ernesto. Recordemos que cuando el sujeto se involucra en actividades de lectura y escritura entran en juego todos sus conocimientos (lingüísticos y temáticos), que abarcan sus referentes sobre el tema en cuestión (Vaca, 2008).

Ernesto y Ramiro trataron de incorporar una pregunta más al informe. Sin embargo, este intento no prosperó por varias razones: empezaron a sentirse muy presionados por la hora, cometieron algunos errores al escribir y ya no estuvieron dispuestos a pasar en limpio lo que habían escrito, además de que no les quedaban más hojas blancas. Es por ello que deciden dedicarse a elaborar un dibujo para acompañar su trabajo (lo que les lleva media hora más). Ya no incluyen el cierre del informe (no lograron identificar este elemento en el texto modelo) y se olvidan de su discusión inicial acerca del objetivo de la entrevista.

Presentación del informe

Al día siguiente, presentaron el informe ante la profesora y el grupo de estudiantes. En un lapso de doce minutos leyeron el trabajo y lo comentaron con la maestra. Ernesto adoptó el papel del entrevistado y Ramiro el de entrevistador durante la lectura. Antes de empezar a leer, el primero expresó lo siguiente:

Ernesto: Muy buenos días compañeros, nosotros somos la octava bina y venimos, este... a exponer, este... a exponer el trabajo de español, este... nosotros entrevistamos al señor Amancio Cruz Gutiérrez de... esta comunidad, este... lo entrevistamos por la experiencia de música que tiene hasta ahora... este, pues... ése es el objetivo... este, en qué consiste...

Ramiro: La música.

Ernesto: Que se tiene que hacer la práctica... para ser un músico y este bueno... pues "El señor Amancio Cruz Gutiérrez trabaja en el campo y en la mú-

sica y él no estudió en ninguna escuela, más que... este, con el paso del tiempo, este... aprendió a leer pero no fue en ninguna escuela”.

Como se identifica en los diálogos, Ernesto y Ramiro tratan de explicar el objetivo de la entrevista porque así lo hicieron los compañeros que los antecedieron, por recomendación de la profesora. Sin embargo, debido a que no alcanzaron a escribirlo en el cuerpo del informe, como fue su intención inicial, improvisaron a nivel oral haciendo alusión más bien a las razones por las que seleccionaron a Amancio. Los estudiantes no logran expresar la motivación subyacente a la entrevista: conocer el procedimiento en la práctica para llegar a ser un músico. Esto puede ocurrir, en parte, porque se trata de un objetivo muy personal y no quieren exponerlo a todo el grupo. Además, la palabra *objetivo* era confusa para ellos, lo que pudimos corroborar en una de las sesiones del proyecto donde se les solicitó escribirlo y tuvieron algunas dificultades, por lo que la maestra terminó por redactárselos.

Posteriormente leen la primera pregunta y su respuesta, por turnos. Cuando finalizan, su maestra les pregunta si lo que les narró el músico abarcaría un periodo de 23 años de su vida. Los estudiantes le dicen que sí. Después los interroga acerca de la edad del músico y le responden que tiene 45 años, lo que a ella le parece bien. Según la maestra, esta forma de cuestionar a los alumnos es para verificar que efectivamente hayan realizado la entrevista y no estén “inventando la información”, ya que ha detectado esta práctica en algunos estudiantes. En este caso verificó si Amancio era lo suficientemente mayor como para tener una trayectoria de más de dos décadas en la música.

Continúan con la lectura de las otras preguntas y respuestas. Al finalizar, Ernesto comenta que el entrevistado les explicó cómo a algunas personas se les hace difícil “la pisada de cada tecla”, la maestra los interrumpe y les dice que pisar las teclas se refiere a aplastar las teclas con los dedos y no a pisar con el pie el instrumento. Ernesto añade: “se descompone”. La docente expresa que también se dice así en el caso de la guitarra y que ése es “lenguaje musical”.

Maestra: ¿Cómo les fue?

Alumnos: Bien...

Ernesto: En la entrevista más que hicimos dos veces, pero fue bien.

Maestra: ¿La hicieron dos veces?

Alumnos: Sí.

Maestra: ¿Por qué?

Alumnos: Porque la primera vez dijiste que no estaba bien.

Maestra: ¡Ah...! ¿Fue la que corregí?

Alumnos: Sí.

Maestra: Yo no les dije “vayan y entrevisten”, yo les dije “hagan el guión de entrevista”; yo he llegado a pensar que a lo mejor ésa fue la confusión, como yo les dije hagan el guión de entrevista, me entendieron vayan y hagan la entrevista.

Desde el punto de vista de los estudiantes, no les fue del todo bien en este trabajo porque la profesora evaluó mal el resultado de su primera entrevista. Ella les hace ver que fue una confusión entre “hacer el guión” y “hacer la entrevista”. Sin embargo, ésa no fue la indicación que les brindó: ella dijo “vayan haciendo contacto con el entrevistado”, además de señalarles que en la siguiente clase ya iban a estar con la entrevista (lo cual es ambiguo y efectivamente puede interpretarse como que ya trabajarían “con su entrevista”, lo que implicaba llevarla hecha).

Maestra: ¿Dificultades?

Ernesto: ¿En qué?, ¿en las preguntas?

Maestra: En todo. Para encontrarlo, para preguntarle... para todo. ¿Qué dificultades tuvieron?

Ernesto: En una pregunta.

Maestra: ¿En una pregunta?

Ernesto: En la pregunta que dice “¿Qué destrezas o dificultades debe poseer una música?”, y el señor... este, primero no contestó...

Maestra: Es “qué habilidades” no “qué dificultades”...

Ramiro: Le preguntamos si entendía esa pregunta y nos dijo que no.

Ernesto: Como bueno, tampoco no había estudiado, más que es un maestro musical pero no estudió en ningún escuela.

Ramiro: Él nos contó que él tampoco podía hablar en español con algunas personas y ya con el paso del tiempo ya aprendió a hablar en español.

Es muy interesante la forma en que ellos expresan las dificultades al desarrollar el proyecto. Como sabemos, fueron los estudiantes quienes no pudieron interpretar una de las preguntas que les escribió la profesora; sin embargo, prefirieron decir que fue un problema de Amancio y trataron de justificarlo con el hecho que no habla bien español y tampoco ha ido a la escuela. ¿Por qué sucede esto? Es probable que para ellos sea difícil reconocer ante todo el grupo que tuvieron dificultades para comprender esta pregunta y después traducirla. Inferimos que se trató de un error de lectura, como se los indicó su maestra, que se generó desde el momento en que pasaron en limpio esta pregunta, pero como el guión ya no fue objeto de una nueva revisión, el cambio de “habilidades” por “dificultades” pasó desapercibido hasta este momento en que leen en voz alta la pregunta y se les hace la respectiva corrección.

La maestra sigue interrogando a los estudiantes sobre la manera en que lograron hacer la entrevista y ellos le narran cómo fue que llegaron a casa del músico; la do-

cente les pide que comenten si el entrevistado mostró disposición, si los trató bien, si lo notaron nervioso y les brindó confianza, y los estudiantes responden a todo que sí. Al final, ella pide un aplauso para ellos y les dice que más tarde deben entregarle el escrito para que se los evalúe.

Cierre

Para finalizar nuestro análisis de la tarea escolar y el proyecto didáctico, presentamos algunas reflexiones en torno a tres ejes que consideramos importantes: la maestra, los estudiantes y el currículum.

La maestra

El análisis de este pequeño evento nos muestra los dilemas y adaptaciones de una profesora para sacar adelante un proyecto didáctico; la larga secuencia de actividades que plantea el libro de Español para el alumno le resulta inoperable en la práctica. Como vimos, ella recurre a una serie de adaptaciones para lograr la meta de que los estudiantes investiguen, redacten y expongan (o lean) lo que escribieron, y así dar paso al siguiente proyecto. Por ello es selectiva en las actividades a desarrollar. Observamos cómo en su discurso y proceder continuamente está presente el “adelantar los trabajos”; esta frase refleja la presión que experimenta en el manejo del tiempo.

La profesora se vale de diversas estrategias para llegar al producto final. Asume la revisión de la escritura de sus alumnos señalando ciertos errores ortográficos y, si hay dificultades en la redacción, corrige de manera directa o incluso escribe, como en el caso de las preguntas y el objetivo redactados directamente por ella. Otra estrategia para compensar el tiempo dedicado a la asignatura es recurrir a las tareas escolares. De esta manera, las clases de Español se enfocan más en la resolución de algunos de los ejercicios del libro y en monitorear o brindar orientaciones generales sobre el proceso que los estudiantes están desarrollando en solitario: la producción textual. Pero no resulta sencillo articular lo que los estudiantes hacen en la escuela con lo que realizan en sus hogares. La profesora se queda con vacíos de información de cómo están realizando las actividades (de investigación y redacción) y a ellos en el aula les cuesta comunicar lo que hacen en sus casas, sus dudas y sus inquietudes.

Cuando los estudiantes presentan su trabajo ante el grupo, la profesora está centrada en valorar cómo desarrollaron la técnica de la entrevista y no tanto en el texto que reportan o en cómo lo construyeron. Ellos no hablaron de sus dudas, inseguri-

dades y dificultades en la redacción, que fueron diversas. Para la profesora es ya un enorme logro que los estudiantes, no obstante su condición de bilingüismo y escaso acceso a la lengua escrita, logren concretar el texto y finalizar con el proyecto.

Los estudiantes

Este análisis retrata la forma en que dos estudiantes se involucran en una tarea específica de redacción. Observamos cómo el bilingüismo que los caracteriza repercute en sus interacciones con la docente, con los libros de texto y también está presente en la producción textual. Su nivel de dominio del español oral y escrito está lejos de corresponder con el nivel de exigencia que les demandan los materiales curriculares de educación secundaria; esto permite reflexionar en qué medida se está logrando lo propuesto por el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país y si no sería importante que en el caso de las telesecundarias como ésta, que se ubican en un contexto donde hay vitalidad lingüística, los profesores cuenten con una formación en lenguas adecuada que les permita a los estudiantes “mejorar los niveles de dominio lingüístico alcanzados en la primaria en ambas lenguas” (Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto & Silva, 2004, p. 102).

Los estudiantes despliegan una serie de estrategias para cumplir con el producto final. Una de ellas es el apoyo en su memoria: recordar detalles de lo expresado por el músico y con ello enriquecer las pocas notas de las entrevistas. También el uso del texto modelo constituyó una estrategia que les permitió conocer la forma, extensión y distribución del texto por redactar; incluso en varias ocasiones sustituyeron las palabras de este ejemplo por otras relacionadas con su tema.

El uso del popoluca oral combinado con el español oral fue lo que facilitó la redacción; gracias a sus intercambios orales discriminaron la información por incorporar en el informe, ordenaron sus ideas, detectaron posibles correcciones, externaron confusiones y tomaron acuerdos. La alternancia de lenguas los lleva por la construcción de múltiples puentes entre las dos y facilita el trabajo con “borradores” a nivel oral.

Durante el proceso de redacción de esta pareja, se presentaron discusiones muy interesantes relacionadas con la puntuación y el uso de signos ortográficos, y de ciertas grafías. Así mismo hablaron de sus dudas sobre la semántica, las conjugaciones verbales y el empleo de plurales. Ellos identificaron que el texto requería emplear un discurso directo combinado con elementos narrativos, y eso los llevó a plantear cierta cronología de lo expresado por el músico. Además, trataron de respetar fielmente lo dicho por su entrevistado y sacaron provecho de la información que éste les brindó en los dos encuentros.

No obstante estos logros, no podemos dejar de notar que el proceso de redacción reflejó sus dificultades en el uso del español escrito. Para ellos fueron confusas las características de un informe de entrevista y su articulación con un guión de preguntas. Además observamos que usan “borradores” orales y no escritos. Escriben una versión final del informe, lo que les limita la posibilidad de mejorarlo o corregirlo.

Tampoco podemos dejar de señalar que el informe de entrevista refleja que los estudiantes necesitan apoyo específico en aspectos relacionados con el uso de signos de puntuación, signos ortográficos, segmentación, uso de nexos y conectores en la redacción. Sin embargo, según se evidenció, hay una dinámica escolar que no favorece la identificación y atención puntual de estas necesidades, aunque correspondan al núcleo de lo que han de aprender: el español escrito. Al producir los textos fuera de la escuela o al revisarlos someramente, se hace imposible hacer un “uso didáctico del error”, proceso importante en una didáctica basada en competencias y prácticas sociales del lenguaje (véase Dolz et al., 2011 y Vaca et al., en prensa).

El currículum

A través de este evento reconocemos la distancia que hay entre el discurso de las competencias y lo que profesores y estudiantes pueden desarrollar en condiciones reales de trabajo. El trabajo por competencias puede entenderse como orientar el trabajo cotidiano hacia aspectos prácticos (saberes-hacer), más que teóricos (saber), lo que crea cierto énfasis en que se muestren determinados desempeños en los estudiantes, sin vigilar propiamente el desarrollo de su competencia, que los funde.

Desarrollar el proyecto didáctico con base en una “práctica social de lenguaje” se complejiza en el aula, pues significa enfrentar a los estudiantes con situaciones comunicativas poco familiares para ellos. La profesora habló de cierta opacidad de los proyectos, lo que nos muestra lo difícil de conectar estas propuestas oficiales con la vida cotidiana de los jóvenes.

El proyecto revisado implicaba que los estudiantes realizaran una entrevista como un medio para obtener información, involucrándose en una serie de actividades similares al trabajo de un reportero. La propuesta es interesante, ya que se trata de una situación comunicativa a la que se le puede sacar mucho provecho; no obstante, desarrollar esta práctica en la escuela requiere de una serie de condiciones que no están dadas. El análisis de la tarea escolar nos permitió rastrear que de inicio sí existió la delimitación de un tema de entrevista de interés para los jóvenes. No obstante, por la rapidez con que se desarrolla el proyecto, no alcanzan a comprender cómo se realiza y reporta una entrevista formal, que era precisamente de lo que se trataba la secuencia de actividades.

Esta práctica implica movilizar una serie de saberes y saberes-hacer relacionados con la producción de un texto específico. Ello requiere que la profesora cuente con los conocimientos y el tiempo necesarios para profundizar en los rasgos del texto, y en el proceso de su redacción, cuestión difícil de concretar si tomamos en cuenta la dinámica escolar en que está envuelta la maestra. Así, aunque desde el currículum formal se fijen ciertos aprendizajes esperados (expresados en términos de saberes y saberes-hacer), identificamos que éstos no terminan guiando el trabajo de la profesora. Por ejemplo: en los *Programas de Estudio 2006* se señala que en este proyecto los estudiantes debían escribir sus impresiones acerca del entrevistado, cuestión que debió abordarse en el cierre o conclusión del informe de entrevista. Como vimos, estos estudiantes no alcanzan a redactarlo por atender otros aspectos de presentación del escrito.

Creemos que las descripciones que hemos presentado nos indican claramente que hace falta mucho trabajo de investigación para saber cómo se está desplegando en México la educación basada en competencias, identificar las lagunas específicas de conocimiento de los maestros para poder ser atendidas puntualmente, transformar las condiciones efectivas de trabajo en el aula de tal forma que los maestros cuenten con más tiempo y mejores recursos de conocimiento para poder atender las lagunas que van quedando en el saber y saber-hacer de los estudiantes a lo largo de su escolaridad básica, como el sentido y la utilidad que tiene la elaboración de borradores, la gramática básica del español al interior de las oraciones y su conectividad (estrechamente ligada a la puntuación) y la ortografía. Finalmente, un problema de la máxima importancia es reconocer que, en el caso de los estudiantes de lengua materna originaria, realizan un doble trabajo lingüístico apoyados en su lengua como instrumento de pensamiento: para ellos es necesario un trabajo sistemático de interpretación y traducción en su lengua (qué debemos hacer y escribir) y luego su expresión en español culto, escrito, que no es el que se practica regularmente en sus localidades.

Lista de referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la oralidad y la escritura*. España: Gedisa.

- Chevallard, I. (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- Elson, B., & Gutiérrez, D. (1999). *Diccionario del popoluca de la sierra de Veracruz*. México: Instituto Lingüístico de Verano, A.C.
- Ferreiro, E. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 83-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002006.pdf>
- Hamel, R. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza: Particularidades de la educación bilingüe. En I. Jung & L. E. López (Coords.), *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 248-260). España: Morata.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Portilla, M. (2013). *Las prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares de los niños de primero y segundo de primaria* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México D.F.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/>
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudio de 2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Español II. Libro para el maestro. Volumen II. Telesecundaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: Autor.
- Vaca J., Bustamante, J., Gutiérrez, F., & Tiburcio, C. (2010). *Los lectores y sus contextos*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca Digital de Investigación y Educativa. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/general/leer/>

Vaca, J. (2008). *Leer*. Xalapa: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca Digital de Investigación y Educativa. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/general/leer/>

Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. & Bustamante, J. (en prensa). *¿Qué demonios son las competencias?*