



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

TITULO: Las prácticas de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en un grupo de educación primaria

AUTOR: Ana María Mena Manrique

FECHA: 9/28/2018

PALABRAS CLAVE: Educación básica, Evaluación del aprendizaje, Lengua escrita, Práctica educativa, Investigación aplicada.

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
GENERACIÓN

2013



2016

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA
LENGUA ESCRITA EN UN GRUPO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

QUE PRESENTA:

ANA MARÍA MENA MANRIQUE

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PROCESOS DE
ENSEÑANZA APRENDIZAJE

TUTOR: DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., SEPTIEMBRE 2018.

Las huellas de mi vida:

Este esfuerzo está dedicado a todos los que se han cruzado en mi camino y me han dejado huellas indelebles, resistentes a los fracasos y potentes ante el aprendizaje:

mi familia, mis amigos, mis compañeros, mis maestros... mis alumnos.

Al final y al principio, agradezco a Dios por la vida .

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	19
1. El marco de referencia de la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en México	20
1.1 Los resultados	21
2. Problema.....	31
2.1 Objeto de estudio	33
2.2 Preguntas, propósitos y supuestos de la investigación	36
2.3 Investigaciones en torno a la lengua escrita y la evaluación del aprendizaje.....	36
CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS	49
1. Prácticas de alumnos y docentes en el ámbito escolar	50
2. Aprendizaje y Enseñanza dos procesos enlazados.....	52
3. Evaluación del aprendizaje	56
3.1. Dos modelos de evaluación: de resultados, de procesos	57
3.2 Evaluación formativa	59
4. Lengua escrita.....	63
.4.1 Modelos de alfabetización.....	63
4.2 Condiciones de la lengua escrita	66
.4.3 Lengua escrita en el ámbito escolar.....	67
4. 4 Evaluación formativa de la lengua escrita.....	71
5. Transformación de la práctica educativa	75
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN	81
1. Procedimiento de trabajo.....	83
1.1. El diagnóstico en la investigación	87
1.1 La intervención para la innovación	89
2. Categorías teóricas de análisis.....	94
CAPÍTULO IV. RESULTADOS: HACIA LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	98
1. Prácticas de lengua escrita en el aula de cuarto grado de primaria	102
1.1 Disponibilidad de portadores	103
1.2 Oportunidades de participación de la lengua escrita	107
1.3 La lectura	112
1.4 Prácticas en contexto	114
2. Prácticas de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en el aula de cuarto grado	116
2.1 La consigna en la evaluación formativa	117
2.2 Prácticas de evaluación sumativa	119

3. El papel de la organización del trabajo en clase.....	123
3.1 La clase bidireccional	125
4. La lengua escrita mediada por las modalidades de evaluación	127
CAPÍTULO V. LA INTERVENCIÓN: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MODELO DE INNOVACIÓN.....	135
1 Diseño del modelo de la intervención.....	136
1.1 Caracterización del taller de formación para docentes	139
1.2 Análisis de actividades situadas.....	142
2. Resultados.....	149
2.1 Taller formación para docentes.....	150
2.2 Las tensiones derivadas de la práctica educativa.....	189
2.2.1 Docente uno	190
2.2.2 Docente dos	211
3. Valoración final del modelo de intervención.	225
CAPÍTULO VI. CONTRIBUCIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO	231
1. Una acotación en torno a la lengua escrita.....	233
1.1. La importancia de los factores de disponibilidad y acceso de la lengua escrita en la investigación.....	236
2. Sobre la evaluación del aprendizaje.....	238
3. Sobre el modelo de intervención.....	242
CAPÍTULO VII. REFLEXIONES FINALES	255
REFERENCIAS	270
Datos de identificación de registros.....	290
ANEXO 1. EVALUACIÓN INICIAL PARA LOS TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTE.....	292
ANEXO 2. EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE	297
ANEXO 3. ACTIVIDAD SITUADA.....	302

RESUMEN

El trabajo que se presenta a continuación está impulsado por el interés de comprender lo que pasa al interior del aula cuando se enseña y aprende la lengua escrita, el tipo de actividades que se realizan, cómo se concibe a la evaluación como parte del proceso o para obtener resultados, para estar en posibilidades de proponer acciones contextualizadas que apoyen al docente a realizar su labor. El foco de atención se colocó en las prácticas de alumnos cuando aprenden y en las del docente cuando enseña y utiliza la evaluación para el desarrollo de lengua escrita. Se partió del supuesto que existe conexión entre la forma de entender la evaluación con el aprendizaje logrado de la lengua escrita, esto es que, las formas de enseñar y evaluar determinan la forma de aprender.

Para tal efecto, se emprendió una investigación aplicada desde el paradigma cualitativo a través del estudio de un caso para explorar las prácticas de un grupo de estudiantes de cuarto grado de primaria y su docente (lo que hacen y dicen) en una escuela pública de la ciudad de San Luis Potosí, y estar en posibilidades de proponer acciones que reconfiguren las actividades en el aula encaminadas a una evaluación centrada en el aprendizaje de los alumnos y labrar un camino hacia el desarrollo de las habilidades contextualizadas de lengua escrita requeridas a los alumnos en este nivel educativo.

La indagación constó de dos etapas, en la primera se elaboró el diagnóstico para comprender las prácticas de lengua escrita de los alumnos - cuando aprenden y son evaluados- y su docente. Se realizaron observaciones de prácticas situadas, entrevistas a alumnos y a la docente para comprender las interacciones que se suscitan al interior del aula. Los resultados mostraron que la apropiación de la lengua escrita es descontextualizada, como una habilidad técnica más que social (Street, 2006) favorecida por el uso de modalidades de evaluación que privilegian los resultados más que la construcción del conocimiento en los alumnos.

Las conclusiones fueron la referencia para que en la segunda etapa se diseñara y aplicara un modelo de intervención, ajustado a las necesidades de formación de los docentes en la institución; y facultarlos para reconstruir prácticas contextualizadas relevantes para los alumnos al aprender lengua escrita y en donde la enseñanza se vale de una evaluación continua que dirija acciones autónomas de aprendizaje.

El modelo de intervención constó de dos fases; la primera favoreció la identificación, equiparación y reflexión de los saberes profesionales y experiencias que los docentes han construido en el ejercicio de su ministerio, se trabajó con la modalidad de taller para colocar en el centro de las actividades a los sujetos en formación. Los resultados mostraron la importancia de la mediación del formador en la revelación de habilidades socioemocionales y cognitivas implicadas en la construcción de conocimientos; además de constituirse en un espacio de modelado de acciones útiles en el trabajo dentro del aula para abordar la lengua escrita con estrategias de enseñanza que incluyan modalidades de evaluación continua, que capacite a los alumnos para regular su propio aprendizaje.

En la segunda fase, con base en la propuesta de análisis de interacciones construidas (Vinatier y Altet, 2008), se probó un procedimiento para suscitar en el aula de dos docentes participantes, oportunidades de implementar actividades de enseñanza y de evaluación formativa ajustadas a las necesidades de su grupo para construir conocimiento de la lengua escrita como práctica social, con repercusiones positivas en el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos. Los resultados mostraron que el análisis de las prácticas de los docentes desde un enfoque interaccionista, les permitió diseñar actividades relevantes para el aprendizaje en un ambiente de trabajo autorregulado por los propios alumnos dentro del aula.

Los temas tratados en el siguiente trabajo sitúan en el centro las prácticas de estudiantes y docente en un contexto determinado, lo que dicen, lo que hacen, lo que dicen de lo que hacen cuando están aprendiendo y enseñando lengua

escrita desde el enfoque sociocultural, y la forma en que la evaluación de su aprendizaje va ocupando un lugar

Palabras clave: *educación básica, evaluación del aprendizaje, lengua escrita, práctica educativa, investigación aplicada.*

INTRODUCCIÓN

En México, la educación básica, se ha reformado en aspectos disciplinares y pedagógicos para atender a demandas sociales, esto involucra y compromete la práctica educativa y el ajuste al cambio y a la transformación permanente. Estas reformas se incorporan en lo disciplinar - enfoque de cada área del conocimiento- y en los saberes pedagógicos como la orientación de la enseñanza, y de la evaluación para promover un aprendizaje para la vida.

Esto sucede en el aula como el espacio que habitan profesores y alumnos, con varios escenarios aquellos donde “uno se acostumbra a las cosas ya formadas o como el espacio que se arma según gustos, opciones, márgenes de maniobra, alternativas desde una posición activa”. (Dussel, 1999, p. 20). Los actores responsables de las interacciones son los estudiantes y el profesor quien atiende al enfoque disciplinar, las competencias a desarrollar, los niveles de dominio esperados y el ajuste de lo didáctico para lograrlo, según lo estipule el programa que corra en las instituciones educativas.

Hasta ahora, en lo pedagógico, los docentes se encuentran con retos que les plantean los principios pedagógicos que corresponden a las “condiciones para la implementación del currículo y transformación de la práctica docente, del logro del aprendizaje y mejora de la calidad educativa” (PEB, 2011, p. 26) como son la equidad, el respeto, la importancia de la interacción social y cultural, además que ubica a la evaluación como fuente de información para desarrollar estrategias de atención y retención que garanticen el aprendizaje y permanencia de los estudiantes en la escuela.

La comprensión de la evaluación como proceso parece que no ha causado problema cuando a un grupo de docentes se les preguntó sobre diferentes componentes para comprender la evaluación, acercando sus respuestas a lo que se espera hagan al evaluar, “ identificar problemas y valorar a los alumnos” (INEE, 2011, p. 29) como los dos propósitos primordiales de la evaluación, en el trabajo cotidiano la evaluación del aprendizaje ofrece

retroalimentación a los estudiantes y ayuda para mejorar su desempeño (INEE, 2011, p. 32), finalmente coinciden que la evaluación está integrada a la enseñanza (INEE, 2011, p. 33). La expresión de estas ideas manifiesta una parte de la práctica del docente, lo que dicen acerca del tema, por lo que el estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2011) como conclusión señala la necesidad de estudios que indaguen sobre lo que hacen los docentes en el aula.

En contraste, una docente de primaria expresa preguntas como: “*Sé que debo evaluar la disposición del niño hacia el trabajo, pero ¿Para qué?, ¿Cómo? ¿Qué hago con esta información?*” o “*¿Cómo le doy seguimiento a los alumnos cuando los grupos son tan grandes?*” que refieren a sus inquietudes reales sobre el tema. Algunos esfuerzos se han realizado por ampliar la formación de los docentes en relación a este tema como son capacitaciones a través de espacios virtuales como los propuestos por la Universidad de Aguascalientes (2013), donde a los profesores se les orienta sobre tipos, instrumentos, antecedentes, beneficios de la evaluación formativa a través de la enseñanza para propiciar el aprendizaje.

El asunto de la evaluación se ha abordado desde lo instrumental a través de pruebas aplicadas a gran escala (PISA, EXCALE, ENLACE, PLANEA) su función ha separado los que aprendieron de los que no lo hicieron, los aptos de los no aptos, desempeño de las escuelas en las áreas evaluadas; en efecto, éstas son algunas de las funciones de la evaluación, pero están lejos de ser su esencia como proceso, opuesto a lo que se le solicita al profesor que evalúe.

La visión que prevalece acerca de la evaluación del aprendizaje tiene dos antecedentes importantes; uno en el siglo XVII, cuando nacen los estados nacionales y surge la burguesía, la escuela se masificó y con ello se previeron estrategias para contener a los grupos tan numerosos, una de ellas fue beneficiarse de la evaluación del aprendizaje para mantener el orden y la jerarquía al interior de las instituciones (Pansza 1993, p.51). La calificación se empleó para premiar o castigar al estudiante. El segundo antecedente se localiza, a inicios del siglo XX, en Estados Unidos, con el auge de la industrialización y la certificación

de empresas, que provocó una visión tecnológica con repercusiones en el currículo y el aprendizaje clasificado ahora por niveles o dominios (cognoscitivo, afectivo, psicomotor), establecidos como conductas observables para obtener evidencias objetivas del aprendizaje alcanzado por el alumno (Bloom, 1986). Esta clasificación facilitó la certificación de conocimientos porque permitió medirlos. La evaluación, de servir como control, se convirtió también en “termómetro”, para comparar el nivel alcanzado por el alumno con el establecido en el dominio cognoscitivo, en especial.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) estableció la articulación de la Educación Básica (EB) de preescolar hasta secundaria y con ello se establecieron parámetros a desarrollar a lo largo de toda la formación como un proceso continuo (SEGOB, 2011) que desató un cambio en el planteamiento de los propósitos de la educación, la sustitución de objetivos de aprendizaje por el desarrollo de competencias (saber hacer, saber ser, saber convivir, saber conocer) a desarrollar a lo largo de toda la EB; se establecieron propósitos, estándares curriculares y aprendizajes esperados como parámetros en cada nivel educativo que repercutió en otros rubros. El referente de la evaluación del aprendizaje, en la EB se expresó en el principio pedagógico como muestra del rumbo que adoptaría: “La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 31). Según este principio, se consideró que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación estuvieran conectados para retroalimentar de forma permanente y continua al estudiante, lo que implica un papel más allá del suministro de información al final del proceso, a lo largo de él, aunque no por eso dejó de colocar el énfasis en la elaboración de juicios para determinar logros. Este tipo de afirmaciones auguraron una apuesta decidida por un modelo de valoración, sin embargo, las concreciones, en especial de los estándares curriculares y lo que se suscita en la clase se asemejó más, aún hoy, a un modelo de medición. Ésta contradicción confunde a los docentes en la planeación y ejecución de práctica en el aula.

La modificación de los propósitos de la EB impactaron en lo disciplinar de diferentes formas según el área del conocimiento. En el campo del Lenguaje y Comunicación se inclinó por un modelo cuya atención se ubica en el lenguaje como generador de comprensión y participación social, el modelo coincide con el interés de pruebas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) muestra en las tres áreas que evalúa: lectura, matemáticas y competencias científicas. Para la primera, el interés radica en valorar la capacidad para recuperar, inferir información y reflexionar sobre su contenido de textos de todo tipo de géneros. (OCDE, s.f.), esta habilidad reviste gran importancia en todos los campos del conocimiento porque el individuo se relaciona con textos científicos, literarios, artísticos para leerlos, aplicarlos, construirlos, recrearlos (Meek, 2004) en el contexto escolar y social. En el trabajo que se presenta, se tomó como el contenido que se relacionó con la evaluación ya que al conocer la evaluación aunque sólo fuera en lectura, se conecta con todos los contenidos del área de Español, y su relación con la enseñanza y el aprendizaje.

En el campo formativo de lenguaje y comunicación área de Español se pueden localizar contradicciones desde el diseño curricular, cuando se declaró que su enfoque disciplinar era el de las prácticas sociales del lenguaje y en ciertas actividades de los libros (de texto) mostraron “preminencia de cuestiones gramaticales y ortográficas sobre la comprensión, reflexión y argumentación de textos escritos” (Segura, 2014, p.141). Aunque el dominio de los aspectos formales de la lengua, como la gramática y ortografía como parte de la disciplina, son necesarios para el aprendizaje, en este enfoque se rebasan.

Para atender al enfoque anunciado en los programas, como una práctica social el alumno debe “aprender a manipular el lenguaje escrito -los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras— de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Kalman, 2002, p. 27), el desarrollo de habilidades para escribir, para leer, para reconocer y manipular géneros literarios, con la finalidad de tener una postura ante la vida y el mundo conllevan un proceso complejo, no

siempre susceptible de ser medido, sino evaluado de forma integral y continua. Por tanto, al establecerse el estándar curricular convenido como el grado de alcance de un estudiante por nivel como eje rector, fue la velocidad de la lectura (PEB, 2011), lo que anunció sólo prácticas de medición del aprendizaje, centradas en cuestiones instrumentales.

Al interior de los programas se expresan diferencias entre lo que se ha de entender por práctica social, ausencia de referencias para que los maestros puedan profundizar al respecto, el planteamiento de un único estándar curricular que no refiere a la comprensión y reflexión de textos, entre otras muchas cuestiones que repercuten en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y confunde las acciones del docente, las interacciones y los logros de los estudiantes.

El trabajo que se presenta a continuación presenta resultados de dos momentos, el primero muestra la comprensión alcanzada de las contradicciones en la práctica educativa entre lo disciplinar y lo curricular cuando se activan interacciones de evaluación del aprendizaje de un contenido esencial para construir una postura ante las ideas científicas, artísticas, literarias que preparan al alumno para participar en el mundo.

Como consecuencia de esa comprensión se estuvo en condiciones de elaborar una propuesta de atención ajustada a las demandas y necesidades de los sujetos involucrados en el proceso; emprendiendo el camino con la atención del docente. Se parte del supuesto de que, para desarrollar su labor, ha de “colocarse como aprendiz para asumir también la autoría del conocimiento del objeto” (Freire, 2008, p. 117), esto es apropiarse, convencerse de ello porque cuando las propuestas curriculares se realizan sin considerar la importancia de la formación permanente con la posibilidad de transformación de ideas, habilidades, disposición para actuar, se convierten en palabras y no en acciones que aporten al aprendizaje del alumno. Así, al construir su propio conocimiento sobre las implicaciones de la lengua escrita como práctica social y del uso de herramientas de evaluación que contribuyan a esa construcción, podrá colocarse como usuario del lenguaje y probar acciones de enseñanza que contribuyan a que el alumno

asuma su papel de sujeto en la producción de su entendimiento del mundo y no sólo de receptor del conocimiento que le transfieren (Freire, 2008).

Esto dio pie a realizar la investigación cuyos resultados se presentan a continuación para comprender en un contexto particular como asumen, atienden las situaciones inherentes a la lengua escrita y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en una situación contextualmente realista para abonar en propuestas que avancen en el “perfil profesional docente y su quehacer que se vuelve rutinario, intentando propiciar la inquietud promoviendo la participación e influyendo o interviniendo en los procesos humanos y sociales” (Vargas, 2009, p. 158). Las preguntas que se atendieron fueron: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza y evaluación de la lengua escrita de los docentes?; ¿Cuáles son las prácticas del estudiante cuando aprende y es evaluado en el área de la lengua escrita y qué aprende en realidad?, ¿Cómo involucrar al docente en su formación permanente sobre prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje de la lengua escrita?

La investigación se ubica en un contexto singular que enfrenta, como en otros espacios educativos, problemas compartidos con características particulares y complejas por las interacciones que se suscitan entre los sujetos que en ella participan que posibilita la construcción de visiones realistas que coadyuven a la producción científica en aras del aprendizaje de los alumnos. Es de tipo aplicada, consta de dos momentos: el primero, para avanzar en la comprensión *in situ* de las prácticas efectuadas por los educandos de un grupo de 4° grado de Educación Primaria (EP) y su docente, cuando se desarrollan contenidos de Español y cómo se involucró el proceso de evaluación en la enseñanza y el aprendizaje para conocer lo que hacen y dicen de lo que hacen.

Se trata de una investigación cualitativa que se coloca en el interaccionismo simbólico. Como metodología se utilizó el estudio de caso; para la recolección de la información se aplicaron las estrategias de observación y entrevista, en una escuela primaria pública de la ciudad de San Luis Potosí de marzo a julio del 2014.

El producto del primer momento como lo indica este tipo de investigación fue un diagnóstico; la interpretación de los sucesos registrados en el aula se realizó desde la propuesta de Kalman (2002, 2008) quien señala que existen dos factores que condicionan la construcción de la lengua escrita como práctica social denominados *acceso* y *disponibilidad*.

Los resultados mostraron dos elementos esenciales de las prácticas en las situaciones estudiadas: que la incorporación de los conocimientos y significatividad de los mismos (*acceso*) están determinados por la necesidad de reproducir información para mejorar resultados en exámenes, determinados por la escasa oferta (*disponibilidad*) de textos, libros de consulta que respondieran a las características de los niños.

En esencia, el diagnóstico mostró cómo las interacciones en el aula provocan el aprendizaje descontextualizado de la lengua escrita centrada en resultados, que corresponde a una de las funciones de la evaluación pero no la única, cuando en la actualidad se destaca una función como proceso para observar, acompañar y promover mejoras en el aprendizaje (Hoffman, 2010), aunque los docentes de la institución en general y en particular la docente del caso tienen información sobre lo que propone el programa, el paso a la aplicación no contribuye al aprendizaje. Las conclusiones se elaboraron a partir de la observación directa de situaciones construidas en el aula y se confrontaron con las ideas de estudiantes y del profesor, fueron contundentes y derivaron en la profundización de autores y en la toma de decisiones que condujeron a centrar la mirada en las prácticas de los docentes. Así se arribó al segundo momento de la investigación para elaborar una propuesta dirigida a transformar las prácticas de los docentes.

Con la información arrojada en el diagnóstico, se elaboró una propuesta para atender dos aspectos neurálgicos que determinaron las prácticas en el aula: el insuficiente conocimiento sobre el enfoque de lengua escrita como práctica social y de la función sustantiva en el curso de la enseñanza y el aprendizaje del proceso de evaluación; y ensayar cambios concretos, planeados para ser

analizados, confrontados con las ideas de los niños y con los saberes disciplinares y experienciales de la docente.

El modelo de innovación para la formación es presencial y destaca la importancia del formador como mediador del aprendizaje del docente, en dos fases que buscaron y seguirán buscando reconstruir (porque este proceso no se acaba con la investigación) prácticas que contribuyan al desarrollo de competencias que -más allá de lo que el currículo formal señale como deseable- le permitan a los niños y jóvenes enfrentar las vicisitudes de un mundo cambiante.

Mientras que el diagnóstico mostró las prácticas de evaluación de la lengua escrita de los alumnos y de la docente, la propuesta de intervención se concentró en el docente como elemento nodal, para que el diseño y aplicación de situaciones didácticas se comprometieran con la evaluación como proceso para promover el aprendizaje de la lengua escrita como práctica social. La intervención consistió en: la formación en el campo disciplinar del lenguaje y comunicación de docentes de toda la institución, utilizando la metodología del taller; y en el segundo momento tuvo como propósito el análisis y reconstrucción de prácticas situadas de dos docentes y su grupo de alumnos (tercero y quinto grado respectivamente), con base en el modelo de Vinatier y Altet (2008). Los resultados significaron para las maestras, el reconocimiento de prácticas que no consideraban el enfoque de la lengua escrita y su evaluación integral declarados en el PEB (2011); y la modificación en las actividades de aprendizaje que fueron valoradas y significativas para los alumnos, según las entrevistas realizadas. Como metodología para evaluar los resultados se aplicaron, al inicio y final, las estrategias de grupo de discusión y entrevistas. La intervención se realizó en la misma escuela primaria pública de la ciudad de San Luis Potosí de enero del 2015 a enero del 2016.

El documento que se presenta a continuación, está integrado por siete capítulos, en el primero se muestra el proceso de construcción del objeto de estudio desde el marco de referencia que llevó a la autora a delimitar el problema de investigación, preguntas, propósitos y supuestos de partida, así como el estado

del arte en el campo de la lengua escrita y la evaluación del aprendizaje, poniendo especial atención en lo realizado en México. Los estudios que se refieren en este apartado versan sobre el aprendizaje de la lengua escrita y sobre las creencias de docentes de diferentes niveles educativos respecto a la evaluación del aprendizaje. No se localizó algún estudio que colocara las ideas de los niños en el centro, lo que soporta la importancia de realizar un estudio que aborde de manera integrada la lengua escrita y la evaluación en donde se incluya la perspectiva del alumno.

El marco de referencia, que permitió determinar los puntos clave de la investigación, las categorías de análisis, los aspectos en qué incidir, tanto para el diagnóstico como para la intervención se explica en el segundo capítulo. Se abordan tres elementos que en la realidad se encuentran conectados: el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación continua de procesos, desde la perspectiva sociocultural y su referencia en el programa de EB; después se aborda el tema de la lengua escrita revisada desde dos modelos de apropiación y dos condiciones de construcción y su referencia en el programa. Se concluye el capítulo con la aproximación teórica de la práctica educativa y la importancia de su reconstrucción continua.

El tercer capítulo presenta la metodología de toda la investigación que como se anunció anteriormente es aplicada, por tanto, se hace referencia a las herramientas de recopilación de información para elaborar un diagnóstico y para evaluar el impacto de la intervención se habla de las técnicas utilizadas al inicio, durante y al final. Para cerrar el capítulo se presentan integradas las categorías de análisis: lengua escrita, prácticas y evaluación del aprendizaje.

En el capítulo cuatro se exponen los resultados del diagnóstico distribuido en dos apartados los que refieren a prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y el segundo las prácticas de evaluación del aprendizaje instrumentadas en el aula de cuarto de primaria.

Derivado de las conclusiones del diagnóstico, en el capítulo cinco se presenta el diseño de un modelo de intervención innovador en el que se imbrican elementos teóricos y metodológicos básicos para la labor docente y que los profesores utilizaron en situaciones concretas construidas para probar su capacidad de transformación de prácticas de lengua escrita y de evaluación formativa. El modelo consistió en talleres de formación para el cuerpo docente de la institución y el análisis de situaciones construidas de dos docentes utilizando como base el modelo de formación docente propuesto por Vinatier y Altet (2008) en Francia y de Fortoul y Fierro (2014) en México. A continuación, se describen los resultados de la aplicación, que -de acuerdo con el modelo diseñado- permitió que los docentes reflexionaran sobre acciones que no estaban contribuyendo al desarrollo de prácticas sociales de lengua escrita, ni de evaluación formativa en el contexto áulico; para planear, ejecutar y valorar acciones que mostraran la construcción de conocimiento de la lengua escrita de alumnos de tercero y quinto grado de primaria.

El capítulo seis muestra las aportaciones de un modelo de intervención que se destaca por tener como punto de partida las necesidades reales de una comunidad educativa y que abona a la reflexión de la práctica a través de la teoría para regresar a la práctica.

El cierre de la investigación se realiza en el séptimo capítulo para informar sobre los logros de esta indagación, las limitaciones, la relevancia de hacer una investigación centrada en necesidades reales y proponer alternativas viables e innovadoras de intervención; las conclusiones que se derivan de la imbricación del dato empírico y teórico trabajado a lo largo de este estudio. Asimismo se hace referencia a los aspectos que no se atendieron por falta de claridad en ese momento y que a través del tiempo se antojan necesarios para seguir indagando.

Los anexos se circunscriben a mostrar acciones emprendidas como parte de la implementación del modelo de intervención, el primero contiene el análisis de la aplicación de la técnica de investigación de grupo de discusión utilizada previo al diseño de actividades del taller de formación de docentes para identificar ideas,

aprietos, exigencias que atienden los docentes de la institución cuando enseñan y evalúan lengua escrita. El segundo anexo presenta el análisis de la aplicación de otro grupo de discusión al final de las sesiones del taller cuyo propósito fue valorar la pertinencia de las sesiones ofrecidos al colegiado de la institución. En el tercer anexo se expone la transcripción completa de una sesión observada y analizada con la docente uno, con el propósito de mostrar al lector la forma de distribuir las interacciones por episodios y por dimensiones (pragmática, relacional y epistémica), de una de las nueve situaciones construidas que se efectuaron y que junto con las entrevistas a los alumnos fueron el insumo para el análisis de la práctica de la docente.

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para producir conocimiento organizado e influir en los procesos humanos y sociales, como punto de partida se encuentra determinar la parte de la realidad que se estudiará, de esto se ocupa el presente capítulo.

Para comenzar se presenta un recuento de los antecedentes del tema en el apartado denominado *El marco de referencia de la evaluación de la lengua escrita en México*, que derivó en la detección de una problemática que ha trazado el rumbo del aprendizaje de los alumnos al intentar responder a políticas educativas centradas en la eficiencia terminal, en contraste con el marco de referencia del enfoque del PEB (2011) sobre la lengua escrita y de la evaluación del aprendizaje. Las tendencias educativas actuales expuestas en los programas de estudio señalan competencias y aprendizajes esperados en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación encaminadas al desarrollo de habilidades para producir textos, comunicar ideas, comprender e interesarse por diferentes géneros literarios, reconocer y usar el lenguaje para resolver problemas cotidianos (PEB, 2011), entre otros. Sin embargo, la evaluación que adquiere su máxima expresión en los formatos utilizados para comunicar resultados, atiende a la velocidad de lectura y la comprensión de textos e ignora los procesos complejos del pensamiento, lo que permite localizar fuertes contradicciones de las acciones emprendidas en el aula.

Los antecedentes presentados a continuación, permitieron establecer el objeto de estudio, sus componentes y la forma en que se relacionaron en este estudio; las preguntas y objetivos de las dos etapas de la investigación: el diagnóstico y la intervención. En este capítulo, también se refieren trabajos que han abordado el tema de la lengua escrita y de la evaluación del aprendizaje como parte del estado del arte, la particularidad de estos trabajos es que se circunscriben a prácticas de docentes más que de alumnos.

1. El marco de referencia de la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en México

Las bases para referirse a la educación centrada en la persona en sentido integral tuvieron lugar, en 1972 cuando Faure y Delors presentaron ante la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) un reporte denominado “Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana”. En él por primera vez se hizo patente la importancia de la educación integral (Andere, 2013, p.97) y sirvió de antecedente al Reporte Delors de la UNESCO (1996), que definió 4 pilares de la educación “como factor de desarrollo, así como instrumento indispensable para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social” (Segura, 2013, p.134), como lo señala el propio Reporte. Éste introdujo el término competencia en educación, y que se retomó en la Reforma Integral de la Educación Básica (2011) en México como meta de la educación, el desarrollo de competencias para la vida

El enfoque constructivista, propuesto por Faure y Delors, tuvo por primera vez impacto en la educación en México en 1993, cuando por el Acuerdo 181 se instituyó el Plan y Programas de Estudio para la educación primaria, mismo que se caracterizó por su variedad de recursos consistentes y congruentes con el enfoque, libros que apoyaban al profesor y libros de texto atractivos tanto para niños como para maestros. “No obstante [...], los supuestos pedagógicos sólidos de este enfoque no alcanzaron a ser diseminados a la totalidad de los maestros, ni con la fuerza y claridad que se requería para garantizar su concreción en las escuelas” (Segura, 2013, p. 127) lo que trajo consigo la simulación de prácticas en el aula, manejadas por los propios profesores. En el mismo año, se expidió la Ley General de Educación para regular las actividades académicas de alumnos, directivos, docentes de todos los niveles de educación pública y todas aquellas instituciones con incorporación a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1994, México se incorporó como país miembro a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismo internacional fundado en 1961 y que actualmente congrega a 34 países, con la misión de

promover políticas que mejoraran el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

Para 1999, el Banco Mundial efectuó recomendaciones en el campo educativo que respondían a una visión de eficacia, productividad, fomento de procesos de competencias entre alumnos y docentes, además de rendición de cuentas:

[...] fomentar procesos de competencias entre alumnos [y] [...] estimular la competencia entre profesores; así como que el Estado presione a las escuelas para que brinden información sobre su desempeño, o que proporcione información sobre el desempeño de las escuelas después de inspeccionarlas, evaluarlas y —si es el caso— acreditarlas (Lerner, 2009. En: Segura, 2013, p.146).

Como evidencia del desarrollo de las competencias, la OCDE diseñó el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que se utilizaría como referente a nivel mundial de la calidad educativa en los sistemas educativos de los países miembros de esta organización. A partir del año 2000, México comenzó a aplicar el instrumento que comprende “tres campos de la persona: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social” (SEP, 2011, p. 89). La prueba se aplicaría a una muestra de alumnos de tercero de secundaria. En ese mismo año, en el Foro Mundial sobre educación que tuvo lugar en Dakar, Senegal, se presentaron los resultados globales de evaluación de la “Década de Educación para todos” y se establecieron acuerdos entre los países participantes (entre ellos México) donde se manifestó el énfasis en la calidad de la educación y el logro de resultados de aprendizaje medibles en torno a la alfabetización, cálculo y habilidades esenciales para la vida (Segura, 2014, p. 138). La tarea en educación en México fue muy clara: redoblar esfuerzos para la competencia entre alumnos, proporcionar información dentro de las escuelas de los niveles de eficiencia de la institución, obtener resultados medibles.

1.1 Los resultados

Los primeros resultados de PISA de las emisiones 2000 y 2003, ofrecieron información alarmante para el sistema educativo. En la tabla 1 se presentan los resultados hasta el año 2009 de alumnos con bajo desempeño en tres áreas evaluadas.

Tabla 1.

Porcentaje de estudiantes con bajo desempeño en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias

Año	Lectura	Matemáticas	Ciencias
2000	44.1	No aplica	No aplica
2003	52.0	65.9	No aplica
2006	47.2	56.7	51.0
2009	40.1	50.8	47.3

Fuente: Adaptación de Panorama educativo 2012.
México:INEE, 2013.

Como se puede observar, de 40 a 50 estudiantes de cada 100, del 2000 al 2009, no mostraron las habilidades lectoras necesarias para la vida (INEE, 2013).

En el 2009, sólo 6 de cada 100 alumnos alcanzaron un desempeño alto en Lectura (5.7%), para PISA significa que este grupo de alumnos habían desarrollado la competencia para “localizar y organizar diferentes fragmentos de información no explícitos en el texto, comprender y emplear categorías en contextos inusuales” (INEE, 2013, p. 433).

De acuerdo a lo señalado por el Programa, la competencia lectora es fundamental en todos los campos del conocimiento, cruza de forma transversal el currículo, por tanto, si en Español se diferencian y aprecian los distintos géneros literarios, el estudiante contará con las herramientas para usar esta competencia para apropiarse del conocimiento en todas las asignaturas; esto implica un trabajo de formación continua, con una evaluación que alcance a apreciar los procesos de construcción, retroalimente y se tomen las medidas necesarias para su evolución, la prueba en sí sólo muestra el resultado final.

En el programa se señala con claridad las dimensiones que se deberían trabajar para desarrollar la competencia lectora (INEE, 2012):

- La Lingüística: consiste en que el alumno decodifique el significado ubicado en el texto, que lo da el conocimiento de las letras, las palabras, las frases y oraciones.
- La Psicolingüística: implica que el lector construya el significado, a partir de sus conocimientos previos para anticipar, inferir sentido y verificar hipótesis.
- La Sociocultural: se trata de que el estudiante ubique el texto en su época y contexto, identifique autoría, su intención e interés al escribir y que el lector le dé significado en su propio contexto.

Estas dimensiones se traducen en que el individuo comprenda, se informe, analice, reflexione y construya una postura ante la sociedad para participar en diferentes ámbitos: laboral, social, familiar o escolar que lo fortalecerá para su emancipación y empoderamiento cultural y social (OCDE, 2009), ésta es la gran meta que se les presenta a los sistemas educativos.

Con base en los resultados, algunas acciones que se detonaron se encaminaron a conocer el origen del problema, más que en atenderlo. La SEP diseñó programas de evaluación que dieran cuenta de lo que sucedía en los niveles previos a tercero de secundaria, así se gestaron las pruebas estandarizadas: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), que nuevamente mostraron resultados pero ahora desde el nivel primaria, incluso preescolar.

ENLACE se aplicó del 2006 al 2013, con la participación anual de todos los estudiantes de tercero de primaria hasta tercero de secundaria. EXCALE es una prueba que diseña y aplica el INEE a una muestra de alumnos de tercero de Preescolar (2006 y 2007), tercero de Primaria (2006 y 2010), sexto de Primaria (2005 y 2009) y tercero de secundaria (2005 y 2008).

Como era de esperarse, estas pruebas corroboraron los resultados internacionales; ENLACE en las áreas de matemáticas y español demostró que los estudiantes obtuvieron niveles de aprendizaje bajos (tabla 2), aunque las autoridades informan que los resultados mejoraron en el 2013 en el nivel de logro de los estudiantes de 3° a 6° de primaria.

Tabla 2.

Resultados de la prueba ENLACE a nivel nacional en la edición 2013

Campo formativo	% alumnos con nivel insuficiente	% alumnos con nivel elemental	% alumnos con nivel bueno	% alumnos con nivel excelente
Matemáticas	18.9	45.6	24.4	11.1
Español	19.2	49.5	26.4	5

Nota: Se localizan resaltados los porcentajes de alumnos con nivel insuficiente y elemental en el área de Español, más bajos que en Matemáticas de los alumnos de tercero de primaria en la última prueba que se aplicó en México. Fuente: Adaptación de ENLACE 2013. Resultados históricos. México: SEP, 2013

En el área de Español, se muestra que el 68.7% de los estudiantes obtuvieron resultados que se encuentran en el nivel *insuficiente y elemental*, solamente el 5% obtuvo resultados sobresalientes a nivel nacional, en comparación en Matemáticas se obtuvieron resultados ligeramente diferentes, se obtuvo un 64% y en el *excelente* 11 % (SEP, 2013).

EXCALE es una prueba cuya finalidad es informar lo que los estudiantes saben y pueden hacer en el nivel básico en las áreas de Matemáticas y Español (Backhoff, 2008; como se citó en INEE, 2013, p. 411). Los resultados de esta prueba en el 2010 (tabla 3), muestran que 20.2% de los alumnos de tercero de primaria se ubicaron en el nivel *insuficiente*, para el caso del estado de San Luis Potosí este porcentaje fue ligeramente más alto (21.6%). Se puede observar también que, en el nivel *avanzado*, sólo se encuentra el 2% del total de alumnos evaluados a nivel nacional (único dato ofrecido), registrándose una diferencia considerable con Matemáticas (15.7%).

Tabla 3.

Resultados de los alumnos de 3° de Primaria en EXCALE en la aplicación del 2010

Área	% alumnos con nivel insuficiente San Luis Potosí	% alumnos con nivel insuficiente Nacional	% alumnos con nivel avanzado Nacional
Español	21.6	20.2	2
Matemáticas	34.4	31.8	15.7

Nota: Se muestran los resultados a nivel nacional en dos niveles, el documento sólo ofrece resultados del nivel insuficiente en San Luis Potosí, se observan resultados ligeramente más altos en Matemáticas que en Español. Fuente: Adaptación de Panorama Educativo, 2012. México: INEE, 2013

Para EXCALE un desempeño *insuficiente* significa que los alumnos “presentan carencias importantes en el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares, expresando una limitación para progresar satisfactoriamente en una asignatura” (INEE, 2013, p. 402).

En resumen, 20 de cada 100 alumnos de tercero de Primaria, en el 2010 carecían de conocimientos, habilidades y destrezas lectoras (contenidos evaluados en la asignatura de Español), mientras que sólo 2 de cada 100 alumnos alcanzó un *desempeño elevado*. Según el INEE (2012) “estos indicadores representan una estimación de la capacidad de los sistemas educativos y de la sociedad para formar jóvenes con un alto desempeño en estas competencias, pues ello los convierte en capital humano clave en el desarrollo socioeconómico y cultural de sus países” (p. 433). Los inquietantes resultados sólo fueron muestra de prácticas de medición más que de evaluación del proceso; ya que, su mirada reduccionista, advierte, de forma exclusiva, si un alumno ha aprendido o no; y sus instrumentos indican, bajo supuestos de construcción, el nivel de aptitud de los estudiantes incluso para aprobar un grado escolar.

El uso de pruebas estandarizadas contribuyó a sostener una visión de la evaluación del aprendizaje como referente de eficiencia del alumno, del docente e incluso de la escuela, basado en resultados. Para el docente, las consecuencias tuvieron un alcance mayor, porque se consideró en su valoración de su desempeño en su práctica como lo fue el caso del programa de Carrera Magisterial (CM) que se utilizó hasta el 2013. En este programa, se le asignaba a su desempeño el puntaje más alto al rubro del aprovechamiento escolar de sus

alumnos en las pruebas estandarizadas (50% para maestros frente a grupo, 40% para directivos o supervisores, 30% para Apoyo Técnico Pedagógico). Este puntaje se obtenía por los resultados de sus alumnos en la aplicación de los instrumentos aplicados por las instancias responsables (SEP, 2011), situación que subrayó el énfasis en la medición con efectos en el ánimo de los profesores y demás instancias educativas.

Si bien los resultados podrían haber sido de utilidad para la evaluación formativa, como era su intención original, sirvieron “más como palanca de promoción política o de políticas públicas” (Andere, 2013, p. 92). La fuerte contradicción entre lo que organismos internacionales pretendían con la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia lectora como referente para atender las cada vez mayores demandas de la sociedad, y la interpretación en forma de presión para obtener mejores resultados en las pruebas, desplazó la intención de informar sobre el desarrollo de la competencia, para definir la calidad de los programas sólo se quedó en ello pero no se tomaron medidas para atender el problema de escaso desarrollo de la competencia lectora, en su lugar por las condiciones de la interpretación se deja de lado las dimensiones lingüística, psicolingüística y sociocultural para desarrollar la habilidad para contestar exámenes.

Los datos obtenidos de los informes pusieron en evidencia la falta de respuesta del sistema educativo a las demandas de una educación centrada en el desarrollo de competencias que conlleva una formación integral de la persona, con la implementación de una evaluación de proceso que guíe la construcción de habilidades, conocimientos, disposiciones del estudiante; como se dispuso en el PEB (2011) al anunciar que la evaluación se convirtiera en “un proceso que permitiera obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (p. 31), dicho proceso se previó que formara parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. Así, la evaluación como un proceso de retroalimentación contribuiría a tomar decisiones y evitar el fracaso escolar.

Así lo mostró el PEB al intentar engarzar el aprendizaje y la evaluación a través de los denominados estándares curriculares que son “rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes” (SEP, 2011, p. 46). En primera instancia, estos estándares se enfocaron a cualidades cognoscitivas únicamente, a diferencia de lo que se propuso en el desarrollo de competencias, en segundo lugar contradicen al modelo de evaluación para convertirse en un referente para el diseño de instrumentos que de forma externa e interna evaluarán a los alumnos, que mantuvo así vigente el modelo de medición de conocimientos.

Tal fue el caso del campo formativo de lenguaje y comunicación cuyo enfoque tiene como objetivo que el estudiante egresado de EB use con eficacia la lengua como herramienta de comunicación; en los programas se integraron la lectura y la escritura, como prácticas sociales del lenguaje (SEP, Programa de cuarto grado, 2011, p. 34). En la práctica este propósito se redujo por las concreciones del estándar curricular que sólo se enfoca a la habilidad lectora, y de ella a la velocidad de lectura determinada por el número de palabras que un estudiante leerá en cada grado escolar (tabla 4), con lo que se diluye el enfoque del lenguaje como práctica social.

Tabla 4.

Número de palabras por minuto que un alumno deberá leer en cada grado escolar

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
Secundaria	1°	135 a 144
	2°	145 a 154
	3°	155 a 160

Nota: Fuente: Plan de estudios de Educación Básica, 2011, SEP, p. 87

El estándar propuesto se caracteriza por ser cuantitativo, medible y observable. La velocidad de lectura sólo se enfoca a una habilidad como parte de la competencia y contradice lo previsto.

El esquema de evaluación del aprendizaje en el área de Español como medición permeó en los formatos utilizados para evidenciar el desarrollo de habilidades lectoras en especial. Después de la reforma en EB se estipuló el uso de un formato denominado “*Cartilla de Educación Básica*”, con indicadores numéricos para demostrar el nivel de logro de esta habilidad:

- número de preguntas correctamente contestadas sobre una lectura;
- velocidad lectora (cuyos indicadores coinciden con los estándares marcados por el programa para cada grado de EB), y
- fluidez (que considera los elementos formales de la lengua como: entonación, ritmo, fraseo y pausas).

El formato se utilizó sólo en los ciclos escolares 2012 y 2013. Para el 2014, se anunció otro cambio: la cartilla pasó a denominarse “*Reporte de Evaluación*” con indicadores emitidos por el Departamento de Acreditación y Certificación de la SEP en el que señalaron para la “Comprensión lectora” los siguientes criterios:

- identifica la idea principal para resumirla,
- utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos, y
- relaciona la información de dos textos sobre el mismo tema (SEP, 23 septiembre 2013).

De un ciclo escolar a otro, se pasó de un enfoque cuantitativo en la evaluación de la habilidad lectora a otro aparentemente cualitativo, sólo en el reporte, sin ser modificado el estándar expuesto en la tabla 4.

Por otro lado, en las previsiones del currículo que deben correr en los planteles de EB (SEP, 2011), el docente es el encargado de evaluar el aprendizaje y dar seguimiento a los alumnos en el aula, implementar acciones que permitan el desarrollo cabal de las habilidades para la lectura y la escritura con un enfoque claramente centrado en los procesos. No obstante, en la realidad el foco de

atención del esquema de evaluación del aprendizaje está colocado en el resultado de dos dimensiones: lingüística y psicolingüística, que orilla al docente a ocuparse de los aspectos formales de la lengua, más que de la evaluación integral que incorpore a la dimensión sociocultural. En la medida que al docente se le solicite el logro de ciertos estándares curriculares como manifestación del desarrollo de competencias de lengua escrita y que evalúe aspectos específicos según el reporte de evaluación, concentrará su acción educativa en ello y limitará el desarrollo de la lengua escrita como práctica social, por ende el proceso mismo de enseñar, lo que compromete el aprendizaje del alumno, sujeto central de la educación.

Finalmente, en el 2014 se suspendió la aplicación de ENLACE y en su lugar se le da al INEE la encomienda de diseñar un instrumento más acorde a las necesidades de evaluación. Esto lo confirma el secretario de Educación Pública Emilio Chuayffet, el 3 de febrero del 2014, en conferencia de prensa:

Ante la falta de transparencia y las perversiones políticas y corruptas que prevalecieron en los últimos cinco años en la aplicación de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) por parte de los maestros para recibir estímulos económicos queda suspendida. Durante el 2014 no se aplicará dicha evaluación a los alumnos hasta que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) genere un nuevo mecanismo para medir el desempeño escolar. (Proceso, 3 febrero, 2014).

En la misma conferencia, agregó que los docentes con tal de recibir estímulos económicos corregían las respuestas de los alumnos, enseñaban sólo lo que contenía el cuestionario y hasta prohibían el acceso a los alumnos de bajo rendimiento para no afectar resultados (Proceso, 2014). Estos señalamientos sólo confirmaron lo que sucedía con los docentes y las instituciones, que los resultados de las pruebas se utilizaron para fines diferentes al conocimiento del estado del logro académico.

En el ciclo escolar 2014-2015 el Gobierno Federal encomendó al INEE el diseño de estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos en EB. Para atender el encargo, el Instituto consideró las experiencias obtenidas con el diseño y aplicación de EXCALE y ENLACE para elaborar una propuesta con el propósito de

...conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria [...] Los resultados servirán para la mejora educativa no para juzgar el desempeño de docentes, realizar rankings de escuelas, justificar procesos punitivos u otros controles administrativos sobre estudiantes, docentes o escuelas (INEE, 2015, p. 11).

Así se origina el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA). Su primera acción consistió en elaborar y aplicar una prueba diagnóstica al inicio del ciclo escolar 2015-2016 a alumnos de Educación Básica evaluando dos campos formativos: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Los primeros resultados que se dieron a conocer del nivel medio superior revelaron que, en comprensión lectora, “el 43% de los alumnos se ubicaron en el nivel 1 de competencia, es decir, que sólo tenían habilidades elementales para la comprensión de un texto, mientras que 20.7 %, podía entender información explícita del contenido” (Poy, S. La Jornada, 4 agosto, 2015), que coincidieron de forma importante con los resultados de las pruebas EXCALE, ENLACE incluso de PISA.

Como evaluación diagnóstica esta prueba debería ofrecer un panorama sobre la situación inicial de los estudiantes, de acuerdo a su función, permite conocer el nivel de inicio para desarrollar un programa educativo, y en todo caso, tomar medidas pedagógicas para que el estudiante cuente con los prerrequisitos cognitivos, procedimentales y actitudinales para que repercuta en su aprendizaje escolar (Díaz Barriga, 2010).

El uso de la evaluación para mostrar los resultados finales de un aprendizaje es añejo, se ha intensificado o incluso justificado a partir de que instancias internacionales incorporan instrumentos que muestran lo que sucede al final de un proceso de aprendizaje. Un paso fundamental ha sido la creación del INEE como una instancia que se encargue de la evaluación (Moreno, 2010). El inconveniente es que en México la evaluación ha sido prioritariamente cuantitativa (Moreno, 2010) e intentar explicar el aprendizaje desde ese parámetro que invita a que las instituciones incorporen en el contexto áulico procesos evaluativos con las mismas características de esas instancias: aplicar instrumentos para medir aprendizaje, publicar resultados, poner en evidencia a los docentes y restar

importancia al proceso para darla a los productos, sin lograr que el problema desaparezca.

El uso de instrumentos que miden el aprendizaje, ha mostrado la falta de dominio en los contenidos fundamentales del campo formativo de Lenguaje y Comunicación, como es el caso de la comprensión lectora, sea al final del ciclo como los programas PISA, EXCALE, ENLACE o al inicio como PLANEA, el solo mostrar las deficiencias, el practicar más contestando este tipo de instrumentos no ha sido suficiente, el reto es buscar y probar caminos que señalen la relación entre la lengua escrita como práctica social y la evaluación del aprendizaje, con una visión profunda de lo que implican, utilizar instrumentos variados que se adecuen a las necesidades del contexto. Ya señalaba Moreno en 2010, combinar formas de evaluación, utilizar los resultados para retroalimentar ampliando de esta manera las funciones de la evaluación, evitar las comparaciones simplistas entre los niveles de logro de los estudiantes en cada institución, entre otras tantas. En resumen, fortalecer caminos que la evaluación continua ofrece al interior de las instituciones como elemento esencial para atender la problemática que se suscita en torno a la construcción del conocimiento en lengua escrita.

2. Problema

Desde una mirada reduccionista la evaluación, como modelo de medición de resultados, ha cumplido su función de verificar el aprendizaje del alumno, haciendo uso de instrumentos como exámenes elaborados por el docente o expertos externos, que indican, bajo supuestos de construcción, su nivel de aptitud para aprobar un grado escolar o para mejorar la calidad educativa. En efecto, una de las funciones de la evaluación como proceso es constatar que los alumnos han aprendido, en especial, los contenidos declarativos del programa y que están preparados para acceder a otro tema, grado o nivel educativo, pero en sentido amplio, la evaluación no se ocupa sólo del aspecto cognitivo sino que como un proceso complejo y formativo evidencia el desarrollo de competencias (en este caso) de lengua escrita para retroalimentar, tomar decisiones, desarrollar habilidades, con la intención de que el alumno pueda participar de manera

informada, activa, reflexiva en su contexto y adoptar una postura crítica y argumentada ante la vida apelando al enfoque sociocultural.

El uso reiterado de exámenes externos ha demostrado la baja adquisición de habilidades lectoras de los alumnos, incluso los estándares, los formatos de evaluación sólo se refieren a esta habilidad., que desencadenan acciones en la enseñanza conectadas con cierto tipo de aprendizaje y de resultados.

El proceso de construcción de la lengua escrita puede reducirse al desarrollo de una habilidad técnica y neutral, sin considerar el contexto social, para aprender nociones aisladas y lograr un dominio denominado *autónomo* (Street, 2006); o puede ser tratada como un proceso complejo en donde se imbrican la lectura, la escritura y la oralidad, en donde se consideran las relaciones entre sujetos que realizan prácticas sociales conectada con su contexto denominadas por Street (2006) *ideológicas*.

Al ocupar la evaluación del aprendizaje un lugar preponderante como marco de referencia de la eficiencia de una institución, los docentes han tenido pocas posibilidades de abonar a la función ideológica, cuando por un lado el PEB (2011), la propone como un proceso que integra lectura y escritura y se le pide a los alumnos que demuestren niveles de desempeño sólo en lectura. Se puede pensar, por tanto, que los procesos evaluativos han contribuido a que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita sólo se dirijan a tratar de cumplir con las demandas. Si bien, la evaluación es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y se debiera atender como asunto pedagógico, sigue siendo un efectivo control que tienen las instituciones sobre directivos, docentes y alumnos.

Como proceso integral y formativo el estudiante es el actor activo y responsable de su aprendizaje, un sujeto que desarrolla competencias para la vida como la autodirección y la autonomía, que en un ambiente de evaluación continua, le puede ofrecer las bases para lograrlo. Así mismo, la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita ha de considerar el entorno que subyace al trabajo diario en el

que los docentes y los estudiantes se desenvuelven, tomando en cuenta, además, las prácticas que genera en los niños cuando se involucran en dicho proceso.

Los docentes se enfrentan ante disyuntivas en su práctica como:

- atender a la enseñanza de la lengua escrita como práctica social;
- evaluar con indicadores y criterios establecidos por instancias externas en lugar de centrarse en las características de los estudiantes para diseñar estrategias de evaluación;
- evaluar para acreditar y demostrar niveles de aprendizaje en lugar de retroalimentar y tomar decisiones durante el proceso;
- atender a la evaluación continua usando diferentes modalidades o sólo utilizar exámenes.

2.1 Objeto de estudio

La investigación realizada, se adentró en el estudio del proceso de *evaluación del aprendizaje de la lengua escrita*, para avanzar en la comprensión *in situ* de las *prácticas* que realizan cinco alumnos *focales* de un grupo de 4° grado de Educación Primaria (EP) ante las *modalidades de evaluación* propuestas por la docente en una escuela pública ubicada en la ciudad de San Luis Potosí, en el ciclo escolar 2013-2014. La razón de elegir cuarto grado se debió a que los alumnos en este ciclo han tenido la experiencia de ser evaluados de diferentes formas; ya participaron por primera vez en ENLACE y finalizaron el segundo periodo de la EB de acuerdo con la estructura actual del sistema.

Los ejes centrales del trabajo lo forman la lengua escrita, la evaluación del aprendizaje y, a manera de bisagra, las prácticas en el aula de alumnos y docente que los une y muestran cómo el movimiento de uno influye en el otro.

Se entiende por lengua escrita en sentido amplio a “la manipulación del lenguaje escrito y oral —géneros textuales, significados, discursos, palabras, letras— de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Dyson, 1997; Heath, 1983. En

Kalman, 2002). El estudio del lenguaje como elemento para construir comprensiones en todos los campos del conocimiento, a través de la comprensión de su forma de uso, para valerse de ella para aprender de los textos, apreciarlos, confrontarlos y tomar desde su propio contexto su postura; además que con el uso del lenguaje exprese sus ideas y construya textos para comunicar ideas, sentimientos, aprendizajes, entre otros.

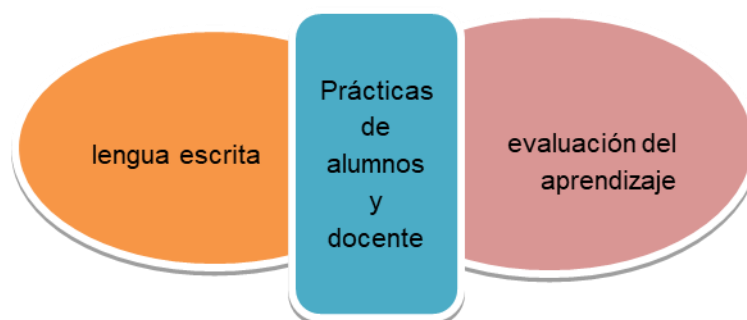
Por evaluación del aprendizaje se entiende como un proceso “de carácter multidimensional y subjetivo, se extiende por un tiempo prolongado, en diferentes espacios e involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva” (Hoffman, 2010, p. 73) que comprende procedimientos didácticos; es “una actividad totalmente relacionada con el concepto de enseñanza y de aprendizaje que tienen los profesores” (Pérez, 2007, p. 21), en este sentido, las ideas y experiencias que ha construido el docente son determinantes en lo que en este trabajo se denominan modalidades de evaluación que consisten en el conjunto de momentos (inicial, formativa, sumativa), instrumentos (examen, lista de cotejo, rúbrica, texto solicitado para ser producido, etc.), formas de organización (individual, colectiva), tipos de retroalimentación (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación), criterios y consignas implicadas que el docente instrumenta para evaluar la lengua escrita.

La evaluación de los aprendizajes reviste de gran importancia, tanto para los maestros como para los alumnos; así como para las instituciones educativas y, en un horizonte más amplio, para la sociedad (Pérez, 2007), se destaca la forma en que el docente colabora con el estudiante en el aula tanto para la construcción de su conocimiento como de los resultados del aprendizaje. Así mismo, como lo afirma Anijovich (2010), se asume que la evaluación es una práctica social anclada a un contexto determinado.

Por prácticas de alumnos y docente se entendió a la manera de los Nuevos Estudios sobre la Cultura Escrita, (Street, 1984 y 1993; Kalman, 1999 y 2004 y otros. En: Segura, 2009) el conjunto de creencias, expectativas, interacciones, formas de hacer, de ser y de pensar, tipos de soportes de textos

utilizados y textos creados. Es decir, qué es lo que dicen, qué es lo que hacen y qué dicen de lo que hacen los alumnos ante las modalidades de evaluación que utiliza su docente en lengua escrita; así como lo que hace, dice y dice de lo que hace el docente. Éste es un término también utilizado en sentido amplio y en plural para dar cuenta de la multiplicidad que encierra atendiendo a la heterogeneidad de los sujetos (figura 1).

Figura 1. Elementos de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Al profundizar en la comprensión de las prácticas de niños y docente, emergieron ideas, posibilidades de evaluación de la lengua escrita, centradas en el alumno para desarrollar el aprendizaje requerido en el nivel educativo y se generaron espacios de reflexión con la docente sobre lo que hacía, por qué lo hacía y para qué lo hacía desde sus saberes experienciales (Tardif, 2004), que propiciaran la reformulación, posibles ajustes y enriquecimiento de las actividades de enseñanza y evaluación como procesos simultáneos y paralelos.

A través del diseño del modelo de intervención, se intentó redimensionar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, integrarla en la planeación, reconocer que es útil no sólo en el sentido de corroborar que aprendió el alumno, sino para apoyar, conducir, incluso reconstruir el aprendizaje a través de la amplia gama de posibilidades que ofrece la evaluación continua en el área de la lengua escrita para determinar las repercusiones en los estudiantes de los cambios en la práctica que contribuyeran a la reconstrucción de saberes docentes.

2.2 Preguntas, propósitos y supuestos de la investigación

La problemática de investigación quedó enunciada en dos preguntas centrales que se relacionan con la posibilidad de comprender lo que sucede en el aula y vislumbrar la pertinencia de transformar las prácticas educativas sobre evaluación del aprendizaje de la lengua escrita.

- ¿Cómo se determinan las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente en el aprendizaje de un grupo de alumnos en primaria?
- ¿Cómo coadyuvar a la transformación de prácticas de enseñanza y evaluación para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita de alumnos de primaria?

Del mismo modo los objetivos que se propusieron responden a cada etapa de la investigación:

- Determinar la forma en que las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente se relacionan con el aprendizaje de un grupo de alumnos.
- Contribuir a la transformación de prácticas de enseñanza y evaluación que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita de alumnos de primaria.

Los supuestos de partida de la investigación que se derivaron de los acercamientos al objeto de estudio para dar respuesta a las preguntas usadas como motor del trabajo fueron:

- Las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente, trascienden en el aprendizaje de los alumnos.
- La formación centrada en los saberes disciplinares, curriculares y experienciales de los docentes favorecen la reflexión y transformación de sus prácticas educativas.

2.3 Investigaciones en torno a la lengua escrita y la evaluación del aprendizaje

De las diversas investigaciones que se realizan en el área de la evaluación del aprendizaje, se presentan algunas considerando el aporte que ofrecen para los fines de este trabajo y por las fisuras que se alcanzan a distinguir que dan pie a trabajos que se instalan en la propuesta para la transformación como el caso de la investigación aplicada.

Los resultados enfatizan las concepciones de profesores de distintos niveles sobre la importancia y uso de la evaluación del aprendizaje. Se encontró que, al investigar sobre el tema de la lengua escrita, por lo general se centra en el aprendizaje, sin atender a las formas de evaluación que se utilizan; y por otro lado, que cuando se toca el tema de evaluación, se estudia desde las creencias de los docentes y de los alumnos sin buscar su coincidencia con las acciones (lo que hacen). La voz del estudiante sobre el tema de evaluación del aprendizaje aparece en un trabajo realizado en una escuela de educación básica y en otro de nivel superior.

La evaluación del aprendizaje en el nivel universitario

La Universidad Metropolitana, unidad Xochimilco de la ciudad de México fue el marco de una investigación que partió de las ideas recuperadas por medio de entrevistas de algunos estudiantes universitarios y de bachillerato han construido, respecto al proceso de evaluación que realizan los docentes en la institución. Pérez (2007) encontró que los estudiantes pensaban que evaluar es calificar, sólo algunos pensaron que formaba parte de su proceso formativo, aunque dudaran cuando no coincidía su evaluación con su calificación, en resumen, ellos seguían pensando que la evaluación tenía la finalidad de medir. Al develar estas ideas, que no coincidían con lo que la institución pretendía generar como prácticas de evaluación, después de los esfuerzos por formar en talleres a sus profesores, se aplicó a una muestra de 200 docentes de nivel superior y 200 de bachillerato un cuestionario de respuesta cerrada. Algunos resultados reportados por Pérez (2007) derivados de la investigación fueron:

- 15% de los profesores contestaron que la evaluación es una práctica que permite conocer cómo se está realizando el proceso de enseñanza y

aprendizaje, permite decidir y poner en marcha, en ese mismo momento, acciones que lo reorienten para mejorarlo.

- 90% dijeron que calificar es otorgar una nota que expresa cuánto aprendieron los alumnos durante un periodo escolar. La mayoría de ellos califican tomando como elemento principal el resultado de los exámenes aplicados durante un periodo escolar.
- Sólo 10% pensaron que la calificación representaba un dato para conocer cómo se desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Casi el total de los profesores (95%), respondió que ellos evaluaban para ver si los alumnos habían aprendido y para poner la calificación que piden en la administración escolar.
- Al preguntarles qué evaluaban, el 90% contestó que el conocimiento de los contenidos, sólo 10% agregó que evalúa las tareas, actitudes, habilidades y destrezas.
- El 95% de los docentes calificaron que los alumnos supieran contestar lo que se les pregunta en los exámenes; la mayor parte de los profesores afirmó utilizar los exámenes como medio o actividades para evaluar.
- Sólo 15 % proporcionó un listado mayor de actividades, pero no faltan los exámenes como medio de evaluación.
- A la pregunta ¿qué hace para saber que usted ha propiciado que los alumnos aprendan?, la mayoría de los profesores, 95%, respondieron que lo saben revisando la cantidad de respuestas correctas que dieron en los exámenes, tanto en los parciales como en los departamentales. Sólo 5% señala que les pregunta directamente a los alumnos si aprendieron durante las sesiones en que ellos fueron sus docentes, pero lo hacen al término del curso.

Las conclusiones preliminares de la investigación fueron que el docente no separaba las funciones cualitativas y cuantitativas de la evaluación; que tenía fines informativos más que formativos; que los maestros universitarios difícilmente encuentran una congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Finalmente, Pérez (2007) destaca que en la universidad, prevalece un concepto de evaluación restringido, desvinculado con la enseñanza y el aprendizaje cuyo

propósito es la acreditación o certificación de los conocimientos como proceso temido y evitado por los estudiantes universitarios.

La información derivada de esta investigación, muestra que la participación de los docentes en talleres de formación continua no garantiza que modifique su quehacer cotidiano, incluso sus ideas se mantuvieron intactas, lo que significa que la formación docente, instalada en el plano de los conceptos, no repercute en las acciones, por tanto los docentes siguen asociando al proceso de evaluación exclusivamente con medir, certificar y acreditar, así lo confirman los propios estudiantes.

La evaluación y los docentes de EB en México

Los resultados de la investigación realizada por el INEE a profesores de primaria al finalizar el ciclo escolar 2008-2009 aportaron, de manera sustantiva, a la delimitación teórica del trabajo, establecieron una diferencia entre el proceso de evaluación en sentido amplio, de aprendizajes y en particular en el aula. Hablar de evaluación en general, incluye la valoración de las políticas educativas, de los docentes, y de los programas; cuando se refiere a la evaluación del aprendizaje denota la participación del docente para examinar a los alumnos con exámenes externos e internos. Finalmente, al interior del aula, implica prácticas de los docentes para evaluar el aprendizaje del alumno en un contexto determinado. La diferencia hecha por el INEE (2011) permitió acotar el concepto de evaluación trabajado en esta investigación, debido a que interesa estudiar las prácticas de los docentes cuando evalúan el aprendizaje en un área específica como la lengua escrita.

La metodología utilizada en esta investigación, consistió en aplicar un cuestionario estructurado con opciones cerradas de respuesta a 3,534 profesores ubicados en 1,193 escuelas, en las modalidades: cursos comunitarios, indígenas, generales públicas y generales privadas, de educación primaria (INEE, 2011, p. 20), para indagar los propósitos que le atribuían a la evaluación en el aula, sus características, actividades y herramientas, así como las estrategias de

comunicación de resultados que utilizaban. Las cuestiones que se plantearon tienen como referencia el modelo de Stiggins (2007. En INEE, 2011, p. 17) que propone cuatro componentes de un modelo de evaluación del aprendizaje en el aula: “¿cómo evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cómo comunicar?”. Por lo que la evaluación por sus propósitos y usuarios es sumativa y formativa, sus estrategias deben ser congruentes con el dominio de aprendizajes esperados; el docente debe ser preciso al evaluar para obtener datos puntuales y comunicar los resultados al nivel de detalle que precise el usuario de la información.

A partir de este modelo básico de la evaluación del aprendizaje, se indagaron las ideas de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje y se destacan algunas de sus conclusiones que contribuyeron a soportar la importancia de la investigación:

- Los docentes coincidieron que la evaluación tiene dos funciones: sumativa y formativa.
- El nivel de dominio que los docentes con más frecuencia dijeron evaluar respecto al aprendizaje de sus alumnos fueron “actividades de niveles altos e intermedios de complejidad, y con menor frecuencia, las actividades de complejidad baja como memorización o razonamiento” (INEE, 2011, p. 56). Es importante resaltar que esta práctica coincide con las orientaciones sugeridas en los libros para el maestro de cada grado.
- Señalaron que utilizaban los exámenes, la participación y trabajos realizados en clase para asignar calificaciones, así como, la observación y las preguntas directas, el portafolio y cuestionarios; sin aclarar cómo y para qué (INEE, 2011). Nombrar varios instrumentos no garantiza que la evaluación sea permanente, es importante también la forma, la frecuencia, incluso, el peso que tiene cada instrumento en la asignación final de calificaciones.
- Ocho de cada diez docentes afirmaron que comunicaban resultados tanto a alumnos como a padres de familia (INEE, 2011, p. 92). La naturaleza del estudio no permitió indagar la profundidad, las repercusiones en los alumnos y la utilidad que se le da a esta comunicación. El proceso de evaluación en un sentido amplio ya no sólo se ocupa de la entrega de calificaciones, sino que

para apoyar al aprendizaje deberá el docente instrumentar estrategias para comunicar los resultados de toda evaluación, tanto a los padres de familia como a los alumnos.

Es importante destacar, que el INEE (2011) reconoce que las respuestas de los docentes están mediadas por las sugerencias hechas en el libro del maestro. Por otro lado, que el estudio fue de tipo cuantitativo, enfatizando lo que dice el docente, pero no lo que hace.

Se localizaron diferencias al hacer un análisis por área del conocimiento, en español, los docentes señalaron que la estrategia más utilizada para evaluar son los exámenes y que al evaluar le dan más importancia a los aspectos formales de la lengua como gramática, ortografía y la segmentación de las palabras (INEE, 2011). Por otro lado, el docente valora más los aspectos como la caligrafía, la limpieza del documento cuando el alumno produce textos (INEE, 2011). Otro aspecto evaluado es la lectura en voz alta, en especial valoran la dicción, el respeto a signos de puntuación más que la cantidad de palabras por minuto leídas (INEE, 2011); decir que se evalúan las cuestiones formales de la lengua como gramática, ortografía, dicción, puntuación, pone en evidencia en dónde se coloca la atención del aprendizaje y de la enseñanza.

En relación a la metodología empleada en el estudio, concluyeron que se basó sólo en lo que dicen los docentes (por medio del cuestionario de respuesta cerrada) y apuntaron la importancia de indagar sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes que los docentes realizan en el aula (INEE, 2011). Una consecuencia de este estudio fue un Diplomado en línea sobre Evaluación Formativa en el aula, a cargo del investigador Felipe Martínez Rizo a principios del 2012.

Cabe mencionar, que en este estudio se define el término cultura de evaluación “como aquella en donde los docentes se ocupan de la evaluación formativa y sumativa de los alumnos, una evaluación donde se complementa la evaluación externa con la hecha en el aula” (INEE, 2011, p.98), ésta es una noción para definir las ideas y acciones compartidas, por un grupo de docentes de

educación primaria, misma que se puede aplicar a otros casos donde se comparten prácticas de evaluación.

De nueva cuenta, la metodología implementada, remite a las ideas de los docentes sobre el tema de evaluación, esto es lo que dicen que hacen y lo que piensan sobre este proceso. A pesar de que el PEB insista en la importancia de la evaluación integral y continua eso no ha repercutido en las ideas de los docentes, lo que justifica el uso de una metodología que coadyuve al conocimiento de lo que sucede en el aula y de la determinación de las categorías de análisis de la investigación.

La evaluación del aprendizaje en educación básica en Colombia

López, en el 2010, reporta un estudio realizado en Colombia para conocer la forma de implementar la evaluación formativa de profesores de 6° a 12° grado de educación básica para la enseñanza del inglés. Utilizó el estudio de caso en donde participaron tres docentes de escuelas públicas, las técnicas para recopilar información fueron: la entrevista y el diario de reflexión. “La intención fue comprender e interpretar los resultados de las prácticas de evaluación efectivas en tres casos. Este estudio se llevó a cabo en el primer trimestre del 2010 y duró ocho semanas” (López, 2010, p.114).

También se indagó sobre la alineación entre contenido, demanda cognitiva, evaluación y acciones en el aula. Las evidencias de los trabajos de los alumnos, el registro en el diario, las entrevistas y las planeaciones de los docentes permitieron concluir que alinean el contenido con la demanda exigida en el aprendizaje y la evaluación (López, 2010). En este trabajo se pone en evidencia la triangulación de fuentes que se realizó para demostrar la forma de alinear los componentes de la planeación.

Los docentes que participaron en el estudio están convencidos de la importancia de la evaluación formativa para retroalimentar a los alumnos de sus progresos. Ellos señalan que esta retroalimentación la efectúan sólo cuando les hacen evaluaciones formales a los alumnos, no se ha extendido a la evaluación

informal. Aunque dijeron utilizar diversas técnicas para evaluar el aprendizaje, López indica que “es importante fomentar la cultura del cuestionamiento y pensamiento profundo en el que todos participen” (2010, p.119) por medio de técnicas como el interrogatorio y la observación. El proceso de evaluación como se señala en esta investigación no está desvinculado de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida que se elijan estrategias que sean potencialmente pertinentes para verificar y retroalimentar la construcción del conocimiento.

En este trabajo se hace referencia “al empoderamiento del aprendizaje de los alumnos” que consiste en dejar a un lado la idea de que el alumno sea receptor pasivo de información y que pase a ser participante activo dirigiendo su aprendizaje con responsabilidad. Los docentes, al ser cuestionados en relación con ello, señalan que para empoderar a los alumnos de su aprendizaje utilizan la coevaluación y la autoevaluación por medio de “matrices de calificaciones que guían todo el proceso de aprendizaje y evaluación. Los estudiantes usan las matrices para saber qué tienen que hacer, en qué nivel de desarrollo están y qué les hace falta para llegar al nivel de desempeño deseado” (López, 2010, p.118). Se rescatan dos ideas fundamentales del proceso de evaluación como son la posibilidad de que sea parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para retroalimentar al alumno, y la idea del empoderamiento del aprendizaje cuando otros agentes participan en el proceso como serían los propios estudiantes y los pares. Los ejercicios de este tipo desde la educación básica guían el proceso y contribuyen a reconstruir la idea de la evaluación. Estos elementos se rescataron en el taller de formación de docentes que se propuso en la etapa de intervención para demostrar que los alumnos de EB pueden y deben desarrollar habilidades para realizar ejercicios de coevaluación del aprendizaje de lengua escrita y los beneficios que los acompañan.

Los sujetos que participaron en el estudio fueron docentes que, a través de un cuestionario, dicen lo que hacen y piensan de la evaluación del aprendizaje. No se estudian las acciones en el aula ni tampoco considera lo que dicen los alumnos.

Las habilidades para la lengua escrita en México

Sofía Vernon y Mónica Alvarado (2012) muestran en una investigación con alumnos mexicanos de primaria y secundaria el desarrollo de la conciencia metalingüística de acentuar las palabras en los grados superiores sin que muestre claridad en la forma que se adquiere esta función metalingüística del lenguaje. En su estudio participó una muestra de 551 alumnos de tercero de primaria a tercero de secundaria de 6 escuelas urbanas públicas y privadas de la ciudad de Querétaro (Vernon, 2012). Se aplicaron 4 ejercicios de acentuación de palabras que los participantes debían contestar. La conclusión a la que se llegó fue que los alumnos de escuelas privadas obtienen mejores resultados que los de escuelas públicas, que los alumnos de niveles más avanzados (secundaria) también obtienen mejores resultados. Las autoras señalan la importancia de la ortografía para el aprendizaje de la lengua escrita. “El aprendizaje de la ortografía es una muestra del desempeño en el área de Español [...] el conocimiento ortográfico tiene una influencia positiva sobre la comprensión lectora y, obviamente, sobre la capacidad de expresarse por escrito” (Vernon, 2012, p. 155). La importancia de este estudio para la presente investigación radica en la participación de niños mexicanos en estudios donde se involucren habilidades básicas de lengua escrita, así como la necesidad de imbricar la lectura con la escritura como parte del aprendizaje de la lengua escrita.

La evaluación formativa para desarrollar habilidades de lengua escrita

Edgar Picón (2012), utilizando la metodología de investigación acción, presenta un trabajo realizado con estudiantes de secundaria de una escuela norteamericana donde utilizan estrategias de evaluación negociada con la intención de valorar su uso en la promoción de su autonomía. El primer momento de la investigación fue negociar con sus estudiantes dos estrategias de evaluación continua como parte de sus actividades de clase para el aprendizaje del lenguaje. Los resultados destacan que: los estudiantes reconocieron ser más conscientes (85% de los participantes) de sus errores gramaticales cuando utilizaron estrategias de evaluación formativa, con la intención de no volverlos a cometer, de acuerdo con

las entrevistas realizadas, los estudiantes enfatizaron la importancia de entender, ver, corregir, fijar y prevenir los errores en los resultados de las actividades realizadas (Picón, 2012). Por otro lado, destaca que utilizar estrategias de evaluación formativa permiten al estudiante hacer conciencia de su aprendizaje, el foco de atención se pone en el resultado y el significado de las habilidades desarrolladas, de esta forma evaluar resultó más atractivo que monitorear, porque el foco de atención se puso en resultados, el significado que le dieron y uso en la comprensión.

Las estrategias fueron de evaluación continua, no de monitoreo del aprendizaje, la diferencia es que se enfocan en el aprendizaje que se obtiene sobre sus resultados. Otro elemento que se destaca es la importancia de establecer criterios claros y explícitos para el alumno seleccionados con la participación de los estudiantes que se incluyeron en la rúbrica de evaluación; otro aporte fue su cambio de actitud con respecto a los aprendizajes esperados y la forma de lograrlos a través de ejercer su autonomía (Picón, 2012). El rol del docente fue importante en la promoción del aprendizaje autónomo porque permitió potenciar en los estudiantes el pensamiento crítico. La actitud del docente también se desarrolló ya que se convirtió en crítico de sus propias propuestas que abrieron el espacio para que reflexionaran sobre la posibilidad de que el docente no siempre tiene la razón, sino que se construye entre todos y “previno de tomar un papel autoritario en las decisiones” (Picón, 2012, p. 157) y redujo la ansiedad en los estudiantes haciendo más fácil que se aproximaran a las conductas deseadas. El docente, en este caso no sólo deja que el alumno se evalúe, sino que guía en su autocorrección usando “símbolos y la rúbrica” (Picón, 2012, p. 157).

El estudio muestra las dimensiones que se desarrollaron al utilizar estrategias de evaluación, como parte del proceso de construcción del conocimiento: apropiarse de su proceso de aprendizaje, metacognición y el pensamiento crítico; dimensiones que se interrelacionan para producir mejores condiciones de aprendizaje. Además, los estudiantes mostraron algún tipo de independencia del docente y más responsabilidad durante las actividades de la

clase, que por otro lado, de acuerdo al autor, incrementa las habilidades para escribir (Picón, 2012).

Al tomar como marco de referencia la propuesta de Benson (2010) profesor de la universidad de Macquarie (citado por Picón, 2012), en Australia, cuyos estudios se enfocan en la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua, señala que en términos de evaluación, el aprendizaje autónomo se mueve hacia el autocontrol del estudiante con el soporte y acompañamiento que ofrezca el docente. Esto lo muestran los resultados de la autoevaluación, que al inicio tuvo menos coincidencias con la evaluación realizada por el docente; en la segunda ocasión los alumnos se volvieron más expertos en la autoevaluación. A medida que fueron utilizando rúbricas, hubo mayor coincidencia entre la evaluación del docente y la propia. (Picón, 2012).

En la práctica educativa es común que la evaluación se utilice sólo para verificar el aprendizaje, no se concibe como un proceso que lo acompañe, en este estudio el autor propone la utilización de estrategias de evaluación que acompañen el aprendizaje, así los estudiantes participantes, destacan que las estrategias de autoevaluación y coevaluación han mejorado su aprendizaje, reconocen sus errores lo que contribuye a que sean más autónomos. Este aspecto es de trascendencia para esta investigación, en especial en la intervención, cuando la acción emprendida en el aula estudiada muestra un trabajo paralelo, de diversas modalidades de evaluación continua, que repercute en el aprendizaje del lenguaje.

El modelo del análisis de la práctica docente en un espacio situado en Preescolar.

La investigación que se reseña a continuación ha tomado como metodología de trabajo para indagar las interacciones en el aula, el modelo de análisis de la práctica docente propuesto por Vinatier y Altet (2008). El estudio tuvo como propósito documentar prácticas en contextos de vulnerabilidad caracterizados por riesgo de exclusión y pobreza, que tienden mediante su gestión interactiva a

promover aprendizajes, se trata de una investigación cualitativa interpretativa, a través del estudio de un caso en Preescolar que se presenta en la comunidad de Angostura en el estado de San Luis Potosí, las estrategias para recoger datos fueron la observación con enfoque etnográfico y la entrevista a profundidad. Se suscribe en el enfoque interaccionista-socioconstructivo que permite “recuperar la naturaleza de la gestión interactiva de la profesora con sus alumnos, la relación entre pares, la forma como conviven y la oportunidad que tienen los alumnos de aprender y verse incluidos en el aula” (Cervantes, 2015, p. 4), con el sustento teórico que ofrecen los aportes de Vinatier y Altet (2008, 2014). Para el análisis de las interacciones entre alumnos y docente en el aula se recurre a identificar tres dimensiones de la acción: relacional, pragmático y epistemológico. A través del análisis cualitativo y cuantitativo de la información se concluyó que la docente mantiene un equilibrio entre las dimensiones, lo que permite generar un ambiente de trabajo armonioso en el aula, al mismo tiempo que se construye conocimiento con estrategias centradas en la participación del niño y el uso de consignas adecuadas a su nivel (Cervantes, 2015). Introduce el concepto de polo de tensión desarrollado por Vinatier (2008) consistente en el “sistema construido por los actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones, compromisos” (En: Cervantes, 2015, p. 5) que se presentan en el aula y emergen en el análisis

Este estudio sustenta la trascendencia del modelo de análisis de las interacciones de forma tal que permite determinar en donde se encuentran las tensiones en cada momento de la clase y los principios de la acción de la docente. Su aplicación en la formación de docentes como Vinatier y Altet señalan, no era su propósito, pero logra mostrar la riqueza de analizar las interacciones a partir de estas dimensiones como evidencia de lo que sucede en el aula. En otro momento Fierro y Fortoul (2017) recuperan esta información para presentar un modelo basado en estas dimensiones para la formación de docentes, hasta el momento no hay evidencias de los resultados de ello, sin embargo, es importante para esta

investigación en algún momento consultarlo por la trascendencia de analizar las interacciones por medio de estas tres dimensiones.

Los estudios e investigaciones antes aludidos, muestran que el momento más importante para evaluar es al final para informar sobre resultados, que revela una cultura de certificación de conocimientos, de tomar decisiones para aprobar o reprobar a un alumno y limita el empoderamiento del aprendizaje, a través de un proceso continuo de retroalimentación; además que manifiesta un paralelismo entre lo que han señalado los programas de estudio y lo que sigue haciendo el docente, pero no sólo es un actor el responsable, porque esto es una cultura de evaluación que trasciende a las aulas y genera un ambiente de control de los conocimientos, de las personas, de las instituciones, como contraparte de la función liberadora de la educación. Sin duda alguna, son un referente actual de cómo la evaluación se ha construido como objeto de estudio, en consonancia con lo que se quiere saber de ella, se prioriza lo que dicen los docentes, en algunos casos lo que dicen los alumnos; pero, no acorta la distancia con lo que hacen los agentes en el aula (docentes, alumnos) y que es posible no localizar coincidencia con lo que dicen. Así mismo, se localizó un vacío en lo que piensan, sienten, hacen los alumnos para prepararse a momentos de evaluación, para qué les es útil este proceso tan discutido, cuestiones todas que en su momento aportarían elementos para transformar a un proceso que monitoree de forma continua el aprendizaje de la lengua escrita.

Una vez definido el objeto de estudio para la investigación y delimitado las preguntas y propósitos, se procede a declarar en el siguiente capítulo el sustento teórico de los elementos centrales del estudio que soportan la comprensión y las acciones emprendidas para innovar la práctica educativa.

CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS

La investigación emprendida refiere a elementos que se fueron conectando para definir el objeto de estudio; el motivo inicial consistió en determinar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este proceso cobra sentido cuando se relaciona con un campo del conocimiento, para este caso, el Lenguaje y la Comunicación. Esto condujo a delimitar los elementos constitutivos del trabajo: la evaluación del aprendizaje y la lengua escrita. La forma como se amalgaman o se separan se manifiesta en las prácticas de alumnos y docente.

En la primera parte del capítulo, se coloca en el centro a las prácticas en el aula, desde donde se estudió al entramado formado por la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita. Se examina a la práctica educativa desde las interacciones entre sujetos (docente y alumnos) reunidos para aproximarse a un contenido organizado definido en programas de estudio y que demanda el uso de estrategias, recursos seleccionados por el docente de acuerdo a su conocimiento, interés, incluso experiencia para que el estudiante se apropie de alguna forma de él.

A continuación, se hace referencia a un elemento, que aunque no aparece en las categorías es el responsable de que exista el proceso educativo: el aprendizaje del alumno, y con base en su forma de entenderlo, se mueve tanto la enseñanza como la evaluación. En este trabajo el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico, inacabado desde el enfoque sociocultural en donde la mediación social y la intervención del docente como experto es crucial, que desemboca en la conexión con el concepto de enseñanza; culmina con el proceso de la evaluación mediadora, formativa del aprendizaje escolar como proceso para guiar y verificar la construcción del conocimiento que propician el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del alumno que lo preparan para su participación social. En este engranaje, se relacionan, se determinan de forma continua, por tanto, aunque se revisen por separado en los apartados dos y tres, en la realidad se presentan ligados.

En el apartado cuatro, se expone el enfoque de la lengua escrita, área del conocimiento donde se señala las particularidades de su aprendizaje, enseñanza y evaluación que la distinguen de otros campos debido a que lectura y escritura se entrelazan y se considera el contexto social del aprendiz para desarrollar habilidades que lo preparen para comprender y participar en la sociedad.

En el cierre del capítulo se regresa a las prácticas, pero ahora para aclarar la importancia de su transformación e innovación y reparar en los obstáculos de un cambio profundo, como el aspecto nodal de la formación docente en la intervención.

Los modelos de lengua escrita y de evaluación del aprendizaje que se abordan fueron el punto nodal para elaborar las categorías de análisis para la comprensión de las prácticas de alumnos y docente realizadas en el aula de cuarto grado, las últimas como elemento que detonan las interacciones en el salón de clase y en consecuencia la definición de la propuesta de intervención para la transformación de dichas prácticas.

1. Prácticas de alumnos y docentes en el ámbito escolar

Se consideran a las prácticas de docente y alumnos como proceso activo que tiene como escenario el aula, que reclama la “existencia de sujetos: uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña. La existencia de contenidos para ser enseñados y aprendidos y del uso de métodos, técnicas, materiales que implican objetivos, sueños, utopías, ideales” (Freire, 2008, p. 67). Lo que hace de ella algo complejo y de ningún modo neutral. Sujetos involucrados que interactúan se enriquecen y modifican continuamente en el aula como espacio donde tienen lugar dichas prácticas.

En términos de Dussel (1999), el aula “es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades, como el ámbito principal de la actividad docente” (p. 30), que tiene como centro al alumno y en donde se adoptan diferentes tipos de interacciones y se enfatiza el uso y relación con diferentes tipos de materiales (pizarrón, libros, entre otros) y que a

través del tiempo se desestructura, permanece, se vuelve artificial e incluso se convierte en un instrumento de manipulación “es el espacio que integra a los sujetos a otros mundos de experiencias y códigos diferentes de los que le dio su familia, que este viaje sea placentero depende del docente” (p. 21). Lo que se usa en clase “tiene un pasado y emerge en situaciones concretas en respuesta a desafíos a problemas específicos que portan significados” (p. 14) para los alumnos.

En este espacio se producen interacciones, que según Ledezma (2014) tienen la finalidad de

facilitar el aprendizaje en donde está inmerso el diálogo, empatía, sentimientos, pensamientos, en donde están presentes constantemente los objetivos de una clase, como la armonía, identificación de lenguaje verbal, no verbal y otros ámbitos socioculturales, [...] obviamente como aprendizaje situado y con otros, requiere la formación de grupos o equipos de investigación y diálogo (48).

Las interacciones de tipo afectivo y cognitivas, son todo lo que sucede en el aula para posibilitar alguna forma de aprendizaje que se manifiesta a través del lenguaje verbal y no verbal, que colocadas en una situación concreta muestran la forma de organizar el trabajo.

Según Wertsch (1993), la acción, que se desarrolla en las interacciones, está mediada por las personas que actúan con instrumentos mediadores, como un todo integrado, por tanto no se puede dar cuenta de la acción sin considerar a las personas que participan y al uso de instrumentos mediadores; y agrega que algunos instrumentos mediadores se usan con poca o ninguna reflexión consciente. “Tomamos conciencia sólo cuando somos confrontados con un ejemplo comparativo. Esta conciencia es una de las herramientas disponibles más poderosas para identificar y cambiar formas de mediación que tienen consecuencias no deseadas o incluso desfavorables para el aprendizaje” (p. 148). A partir de lo expresado, y para los fines de este trabajo, las interacciones al interior del aula muestran el rumbo de las prácticas que generan el aprendizaje a través de instrumentos mediadores dispuestos por el docente como formas de enseñanza y evaluación que se intenta comprender para reconstruir.

2. Aprendizaje y Enseñanza dos procesos enlazados.

Con el estudio desde la Psicología del desarrollo del niño aparece una idea diferente sobre el proceso de aprendizaje. Desde una postura social y cultural, las prácticas educativas se ponen de manifiesto a través de las interacciones sociales que hacen posible el aprendizaje y por tanto el desarrollo integral de la persona (Vygotsky, 2009). En este sentido, Rogoff (1993) afirma que

el desarrollo cognitivo tiene lugar en actividades socioculturalmente organizadas, en las que los niños participan activamente en el aprendizaje y ejercen un cierto control sobre sus compañeros sociales, los cuales, a su vez, son también activos en cuanto que estructuran las situaciones de tal manera que permiten a los niños observar y participar en destrezas y formas de ver las cosas culturalmente valoradas (p. 65).

En este trabajo se conceptúa que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual el aprendiz accede a la vida intelectual de aquellos que le rodean” (Vygotsky, 2009, p. 137), sean compañeros, docente u otras personas de su entorno social. El aprendizaje se da en un entramado social, en donde comparten y se influyen mutuamente los individuos, a través de las interacciones sociales hasta desplazarse a un plano personal (Martínez, 2008) que sólo le corresponde al propio aprendiz realizar.

Situados en lo individual, el aprendizaje es un proceso que le permite al sujeto adquirir independencia o dependencia para conducir su desarrollo vital (Giné, 2006). “La dependencia que no le ayuda al educando a moverse con facilidad en una sociedad cambiante que demanda capacidad de tomar decisiones, elegir y formarse de forma permanente” (p. 26); o la voluntad del aprendiz por dirigir su proceso de forma permanente; como lo refiere el PEB (2111) en la competencia de aprendizaje permanente (de acuerdo a la madurez cognitiva, social, emocional del aprendiz), de trabajo autónomo, autodirigido, de tomar decisiones, de autorregularse, habilidades directamente conectadas con otras esferas de la persona como la autoestima, autoconcepto y seguridad personal.

El aprendizaje autónomo es un “proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (Crispín, 2011, p. 49), así como de sus acciones para la consecución de

sus metas; por tanto, es más probable que el estudiante haga lo que se espera de él y lo que él mismo quiere, si se le hace responsable de la tarea de su propio aprendizaje (Lobato, 2006). Esto implica un desarrollo continuo valorado en todas las áreas del conocimiento porque lo responsabiliza, lo sensibiliza sobre la importancia de construir conocimiento personal y útil.

La autonomía se vincula con el concepto de autorregulación del aprendizaje que involucra el conocimiento acerca de cómo se aprende. Este modo más profundo de aprendizaje se desarrolla a través de observar en acción las propias conductas adoptadas para aprender, vigilar y controlar sus comportamientos (Crispín, 2011). La escuela asumirá un papel importante en la selección de estrategias de enseñanza que contribuyan a la construcción y conciencia de lo que se aprende y para qué se aprende; en este caso, la relación más estrecha entre la apropiación de la lengua escrita con el uso de estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación que apoyen el desarrollo de la autonomía.

Cuando el alumno ha aprendido a autodirigirse, toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades, para identificar recursos humanos y materiales para aprender, incluso, elegir e implementar estrategias de aprendizaje y evaluar los resultados (Brockett y Hiemstra, 1998; Knowles, 1982, como se citó en Narváez, 2005 y Lobato, 2006). En este proceso, interviene el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo:

- las cognitivas que muchas veces son las únicas que utiliza, le ayudan al estudiante a alcanzar niveles de conocimientos y procedimientos, son de tipo secuencial.
- las metacognitivas, se asocian con la toma de conciencia de las propias acciones (Crispín, 2011), de la complejidad de las tareas que ha de realizar y con la estrategia cognitiva que ha de utilizar; con la autorregulación (planificación, control y evaluación de las acciones conducentes al aprendizaje) para favorecer mayor nivel de conciencia de propósitos y demandas de las

tareas, de procedimientos y de eficacia en el aprendizaje (Rinaudo y Vélez, 2000; como se citó en Lobato, 2006).

- las de apoyo, cuya finalidad es controlar aquellas variables que influyen en la posibilidad de implicarse en una tarea y que le ayudan a adaptarse al entorno; incluyen la motivación, la distribución del tiempo, las creencias sobre las acciones realizadas, la confianza en las propias capacidades (Crispín, 2011).

Las prácticas escolares en el marco del aprendizaje autónomo se distinguen por propiciar actividades en el aula que involucran la evaluación continua y la promoción de interacciones entre alumnos monitoreando los procesos de aprendizaje (Crispín, 2011), en muchos casos implica el trabajo colaborativo y la responsabilidad para verificar si efectivamente se encaminan al logro de la meta, de lo contrario, cambiar estrategias. En este contexto es indispensable promover escenarios educativos de respeto, participación, libertad de expresión, responsabilidad mutua que conllevan un cambio en la forma de involucrarse y entender y dirigir el proceso de enseñanza.

Desde el enfoque sociocultural, la enseñanza transforma su papel, ya que la tarea del docente ya no es la de “transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos de los conceptos” (Freire, 2008, p. 38), sino es la de facilitador del proceso de aprendizaje. Para tal empresa, entre otras herramientas del docente para colaborar con el aprendizaje del alumno y promover su comprensión y autonomía, que sugieren Rogoff (1993) y Hernández (2012) es la participación guiada y el conflicto sociocognitivos, basados en las propuestas de Vygotsky (2009) y Piaget (1964).

Rogoff (1993) “planteó el concepto de participación guiada para sugerir que tanto la guía implícita o explícita, como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento” (p. 31). La guía la ofrece el docente;

la estructuración efectiva de las actividades de los niños requiere regular su necesidad de ayuda y de trabajar con una mayor independencia, para desarrollar la transferencia de responsabilidad para alcanzar la resolución de problemas (p. 131).

Como se ha venido señalando el papel del docente se transforma, ya no instruye sobre un contenido, sino diseña recursos sociales, retos que se le plantean al educando., a través de problematizarlo, cuestionarlo en un nivel lo suficientemente complejo para que se interese y no abandone la actividad a falta de recursos cognitivos. Los procesos de participación guiada consideran un momento de intersubjetividad cuando comparte el aprendizaje con compañeros más hábiles o con sus pares que lo estimulan, en un proceso de construcción conjunta (Rogoff, 1993).

La participación guiada como lo propone Rogoff (1993) tiene como escenario la zona de desarrollo próximo, que consiste en:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 2009, p. 132).

En donde, “el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (p. 134). La práctica educativa se sitúa al interior de la zona de desarrollo próximo, con la participación guiada y con el uso de mediadores para lograr la construcción del aprendizaje, con la estructuración de acciones organizadas de tal forma que el alumno sea capaz de trabajar de forma independiente con la mediación de una evaluación formativa.

El diseño de acciones para un trabajo independiente del alumno deberá considerar que sean lo suficientemente retadoras dentro de los límites de la zona de desarrollo próximo para que busque y localice de forma externa e interna los recursos para resolver el problema que se le plantee. En este caso, se destaca el papel del conflicto cognitivo que es el resultado de la diferencias de opinión, que significa “llegar a entender la perspectiva de los otros y comparar, lógicamente, el valor de las dos perspectivas” (Rogoff, 1993,p. 183), para Hernández (2012) un conflicto sociocognitivo “consiste en la confrontación de puntos de vista distintos o contradictorios que permiten la elaboración de argumentos para demostrar su punto de vista” (p. 195).

Aunque Piaget señala más bien el uso de estímulos nuevos para el sujeto que se incorporan en la práctica educativa para la equilibración o autorregulación (Piaget, 1964, p. 95) como motor del aprendizaje, y que asimila en las estructuras ya elaboradas o estableciendo nuevas conexiones, hasta que logra acomodar la nueva información (Richmond, 1980). Cabe destacar que no siempre se logra un nuevo equilibrio ya que si la problemática planteada por el docente, realmente no llega a crear un conflicto no tendrá posibilidades de desequilibrar para buscar acomodar lo que se pretende que aprenda. Según Rogoff (1993) “la interacción social podría provocar el conflicto cognitivo, cuya consecuencia sería que el sujeto debería esforzarse para restablecer el equilibrio [...] intentando reconciliar opiniones diferentes para lograr un equilibrio en su comprensión”. (p. 183).

Como se señala en este apartado, la enseñanza se prepara a partir de cómo se concibe el aprendizaje, de tal manera que su sentido se construye en relación a lo que se espera que logre el alumno. En la medida que los docentes y programas de estudios consideren en sus propuestas metodológicas el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autodirigido, deben poner esfuerzo no sólo en la transmisión de contenido, sino incluir en su práctica docente el lograr que sus alumnos sean aprendices más autónomos y capaces de seguir aprendiendo toda la vida. En este orden de ideas, la evaluación también se compromete con este enfoque, que de acuerdo a lo dicho se recuperará en las estrategias de enseñanza para acompañar al aprendizaje.

3. Evaluación del aprendizaje

Cuando se hace referencia a la evaluación, generalmente se asocia con una de sus funciones que es la calificación y acreditación. Así lo demuestran las evaluaciones externas que han llegado a determinar la calidad educativa por los resultados en ella, si bien es una de sus funciones no es la única. En este apartado se tratará a la evaluación del aprendizaje en sentido amplio e incluyente. Como un proceso total, inherente a la condición humana, evaluar consiste en “atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”. (Santos, 2003, p. 5), como individuos valoramos objetos, personas, sucesos desde la perspectiva

personal. Se valora desde lo subjetivo hacia lo externo, en educación llega a significar que alguien tiene el poder para hacerlo, que está dado por los conocimientos, la experiencia, entre otros. En la escuela el poder lo tiene el docente que no sólo le da valor a lo que hace el alumno sino que determina la forma de recuperar esa información.

Foucault (1976) señaló que el instrumento de evaluar más común que utilizan los docentes es el examen. Como tal, “lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder y cierto tipo de formación de saber” (p. 114). La evaluación se asocia de esta forma con el poder que ejercen los docentes sobre los alumnos y que determina cierto tipo de interacciones en el aula, así como una forma de apropiarse del conocimiento.

Pero en un sentido incluyente, la evaluación se asocia no sólo con la participación del docente sino de los alumnos en el proceso de aprendizaje y de enseñanza, como lo presenta Freire (2008)

...al pensar sobre el deber que tengo como profesor de respetar la dignidad del educando, su autonomía debo también pensar en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto se realice en lugar de ser negado. Eso exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos. Lo ideal es que se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. el trabajo del profesor es el trabajo con los alumnos, no del profesor consigo mismo (p. 62)

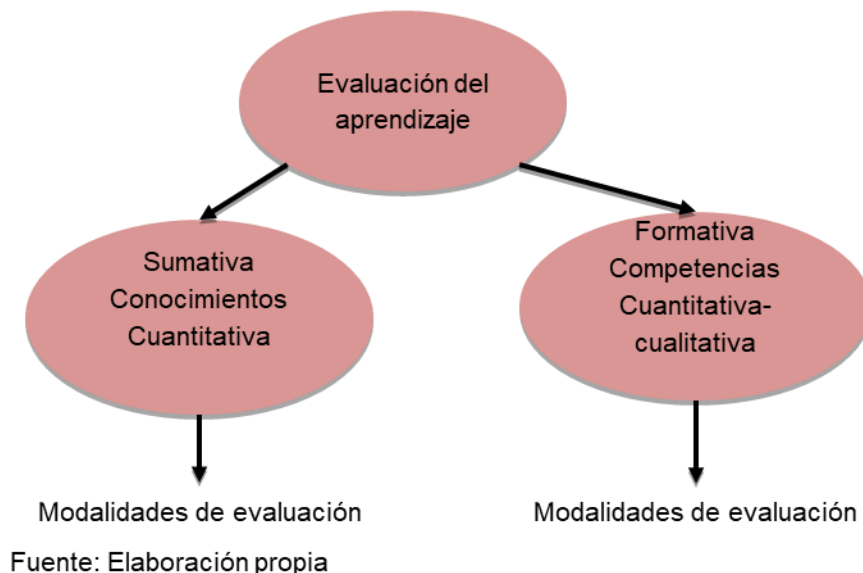
El cambio en la visión de lo que implica aprender, conlleva necesariamente un cambio en la mirada de la evaluación. Desde el momento que se mueve la concepción del aprendizaje se mueve la evaluación (Mottier, 2010, p. 47), por un lado, de la evaluación de las propias acciones del docente, con el apoyo de la mirada del estudiante, pero también de la participación del alumno en su propia valoración, el poder de valorar se sitúa en ambos. se amplía por tanto, la perspectiva de la evaluación.

3.1. Dos modelos de evaluación: de resultados, de procesos

La evaluación del aprendizaje se puede abordar desde dos enfoques uno centrado solamente en resultados y el otro en procesos como un todo, ambos conllevan el

uso de modalidades particulares, unas circunscritas al resultado, otras a una visión más integral como se resume en la siguiente figura 2.

Figura 2. Representación de dos modelos de evaluación del aprendizaje



Desde una perspectiva basada en resultados, la evaluación tiene como función calcular el total de conocimientos que puede reproducir el alumno. La medición del aprendizaje tiene como propósito “dar cuenta de un nivel alcanzado; [...] es tan poderosa que repercute en el alumno directamente, pero también en las instituciones más cercanas a la persona y en la sociedad” (Santos, 2003, p. 15). Coloca en el centro los logros del alumno recogidos con instrumentos que diseña el docente o un evaluador externo, con la pretensión de dar cuenta objetiva de su desempeño. Se traduce en calificaciones y se realiza al final de un periodo, de un tema y/o de un ciclo escolar. Se centra en señalar la eficiencia terminal del proceso educativo, de forma prioritaria.

En efecto, ésta es una de las finalidades de la evaluación denominada sumativa, pero vista como proceso se está frente a la formativa. El alumno sigue siendo el centro de ésta y se espera una participación activa en la retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes, movilizándolo así, el papel del docente (Anijovich, 2010).

Para Hoffman (2010) evaluar comprende procedimientos didácticos, es subjetiva, multidimensional y se extiende por un tiempo prolongado en diferentes espacios y con la participación de todos los sujetos implicados en el acto educativo. Tanto la evaluación de resultados como de procesos requieren cierto tipo de modalidades de evaluación (instrumentos, momentos, tipos, formas de retroalimentación) que se implementen en el aula. Es interés de este trabajo profundizar en la evaluación como proceso imbricado con una mirada del aprendizaje autónomo, continuo centrado en el alumno.

3.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa, según Popham (2013), es un proceso planificado en el que “tanto los profesores como los alumnos usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en lo que están haciendo” (p. 14). Para este autor es importante analizar a profundidad este concepto ya que no se trata sólo de hacer ajustes a las formas tradicionales de evaluar, sino más bien de desarrollar una cultura de evaluación donde se ajustan todas las creencias, ya que no significa que sólo se va a evaluar más seguido, sino para qué evaluar; aunque acepta la idea de que se empleen instrumentos provenientes del uso tradicional como los exámenes, más bien el punto que desata la confusión es lo que se hace con esta información. La evaluación formativa se ejecuta en el aula e impregna a todas las actividades, se utilicen instrumentos formales o informales. Es la “piedra angular de la enseñanza” (Popham, 2013, p. 21) en el sentido que representa la evidencia para transformarla.

El desarrollo de capacidades que abarcan y rebasan los conocimientos declarativos, como la observación, el análisis, el espíritu crítico, la reflexión y el diálogo, requiere de una evaluación de proceso como la evaluación formativa que “se realice de manera inmediata y directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo” (Mottier, 2010, p. 44); como parte del proceso es continua y da información cuantitativa y cualitativa. De forma articulada, se encuentra la comprensión profunda de lo que hace el alumno para aprender, cómo lo hace, para qué lo hace, desde dónde lo hace y qué tipo de evidencias obtiene,

acompañada de un acto reflexivo y comprensivo tanto para el alumno como para el docente, que Santos (2003) denomina metaevaluación:

...someter la evaluación a una metaevaluación, ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda. (p.21).

Al participar el alumno como agente evaluado y evaluador, facilita la regulación de su aprendizaje y la construcción de su conocimiento, además que “lo orienta hacia el logro de objetivos educativos más que como una medida de resultados de aprendizaje” (Lobato, 2006, p. 79). El docente, por su parte, le devuelve la responsabilidad de su aprendizaje, su labor será para acompañar, retroalimentar, estimular, comunicar criterios de calidad claros y específicos alcanzables para el alumno (Anijovich, 2010), con modalidades de evaluación diferentes y consignas de trabajo claras, compartidas, discutidas y aceptadas para que el alumno pueda participar en su autoevaluación. En este modelo el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se ejecutan de manera simultánea.

El alumno se empodera de su aprendizaje cuando no es receptor, sino ejecutor de la evaluación para “incrementar su conciencia sobre sus estrategias de aprendizaje, para valorar cómo puede mejorar sus conductas, para determinar qué actividades y qué conductas del docente facilitan su aprendizaje y autoevaluar las propias habilidades escritoras que despliega en el proceso comunicativo” (Cassany, 1999, p. 209). El proceso de evaluación por tanto, es un “asunto local”, se planea desde dentro de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Aunque no es sencillo porque es continuo e incluye situaciones interactivas, tutoría, técnicas e instrumentos de evaluación diversos desde exámenes, mapas conceptuales, borradores, observación, carpeta de evidencias, autoinforme, diario reflexivo, relatos autobiográficos, entre otros (Cassany, 1999). Evaluar el proceso implica utilizar instrumentos diversos, diferentes momentos, participación de alumnos y docente y fines que faciliten la construcción del conocimiento, además de la acreditación de conocimientos. Es decir, las modalidades de evaluación se vuelven complejas y buscan animar el aprendizaje del alumno.

Otro término asociado con la evaluación como proceso es el que señala Hoffman (2010) como evaluación mediadora que se produce en la cotidianidad del hacer pedagógico, nutre todo el trabajo educativo y “funciona como mediadora de la comprensión y de las relaciones, se funde y circula la dinámica del aula, suministrando apoyos, materiales sin dejar de intervenir en todo el grupo” (p. 80). Esta visión mediadora supone la intervención de todos los sujetos y en todos los momentos de la sesión.

Para el docente o la persona que evalúa ocurre en tres tiempos de manera simultánea como lo ve Hoffman (2010):

1. Tiempo de admiración para comprender a cada alumno, a través de una observación que da sentido a la realidad que ve.
2. Tiempo de reflexión: busca diferentes dimensiones y las entrecruza, busca relaciones y les atribuye significado.
3. Tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas: establece la interacción con el aprendiz, revela sus significados, toma decisiones pedagógicas para favorecer el progreso en las diferentes dimensiones del conocimiento (p. 82).

Así vista la evaluación requiere tiempo, paciencia, mesura para intervenir sólo cuando se ha llegado a conocer el significado de lo que sucede. Desde esta visión, el docente se involucra de forma diferenciada y afectiva con los alumnos porque se trata de impactar en su aprendizaje, en donde se utilizarán estrategias didácticas e instrumentos como puntos de referencia para darle continuidad al proceso, aunque no se contraponen, en algún momento del proceso a la entrega de resultados parciales o finales según se requiera.

Así como Rogoff y Hernández toman como referencia a Piaget, lo mismo sucede con Hoffman (2010) al sugerir que como parte de las acciones mediadoras se propongan actividades provocativas que provoquen desequilibrios, conflictos asequibles de ser resueltos por los alumnos de acuerdo a sus conocimientos previos.

Por otro lado, también se refiere a Vygotsky en relación a que la acción mediadora requiere dos momentos de construcción uno

...fuera del alumno, por medio de los agentes culturales, que actúan como mediadores externos al resumir, valorar, interpretar la información que va a ser transmitida, de ahí el alumno capta e interioriza la información relacionándola e interpretándola mediante

estrategias de procesamiento que actúan como mediadores internos. (Hoffman, 2010, p. 84).

Como se señaló con anterioridad el aprendizaje tiene dos momentos uno que se da en la intersubjetividad y otro en el plano personal, en ambos casos, participan los instrumentos mediadores de evaluación formativa.

Así vista la evaluación, se observa su función como parte de la enseñanza misma, ya no se trata de elegir estrategias para enseñar y otras para evaluar, sino las actividades mismas las implican; afortunadamente, como señala Rogoff (1993) se fue conociendo su complejidad al reconocerla como

...parte sustantiva de la enseñanza que realiza un adulto cualificado o un igual en un proceso activo, que supone “ajustarse” a los cambios que se producen en la habilidad del compañero y a las señales que él mismo proporciona acerca de su capacidad y que aparecen en el curso de la interacción social (p. 139).

Por tanto, al ofrecer información sobre la construcción del aprendizaje, permite hacer los ajustes necesarios para reconducir la enseñanza, los sistemas de evaluación de alumnos y profesores deberán de asumir menos un discurso vertical, de arriba hacia abajo para convertirse en uno democrático. Ya que no se trata de ponerse en contra de la evaluación sino más bien resistir a modelos silenciadores con que a veces se realiza (Freire, 2008).

En el marco de la zona de desarrollo próximo, la evaluación se localizaría como parte de ella. El papel de la evaluación sumativa, desde esta perspectiva, daría cuenta del desarrollo real, en donde se localiza el resultado final del aprendizaje porque “al evaluar el desarrollo mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas” (Vygotsky, 2009, p. 136), al medir se obtiene información de resultados de desarrollo concluido. En cambio, la zona de desarrollo próximo muestra el proceso que el alumno efectúa para que construya su aprendizaje, en este espacio es donde se produce la evaluación formativa. La relevancia de este proceso continuo, en este punto, mostrará no sólo lo que construye el alumno sino el tipo de andamiajes que requiere y que se le deberán ofrecer para trascender hacia la zona potencial.

4. Lengua escrita

El término lengua escrita se utiliza de manera amplia para designar el lenguaje escrito y oral que de forma deliberada e intencional se utiliza en todo evento cultural y para relacionarse con los otros (Dyson, 1997 como se citó en Kalman, 2002). Está presente en todas las áreas del conocimiento. Se vincula con el desarrollo de las competencias para la vida según el PEB (2011) ya que le permite al sujeto relacionarse con otros y con su propia cultura. La forma en que nos apropiemos de ella determinará nuestro papel en la sociedad. Freire (1970) lo nombra alfabetización, término que utiliza para referirse a “la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos” (p. 16). Alfabetizarse no debería ser un proceso neutral y atemporal, sino por el contrario

...es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, que diciéndose deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad que es anuncio y promesa de lo que ha de venir” (p. 14).

De esta forma, el aprendizaje de la lengua escrita, o sea, aprender a usar y apropiarnos de la lectura y la escritura, tiene un significado más allá de lo instrumental: humano y social, liberador y emancipador.

.4.1 Modelos de alfabetización

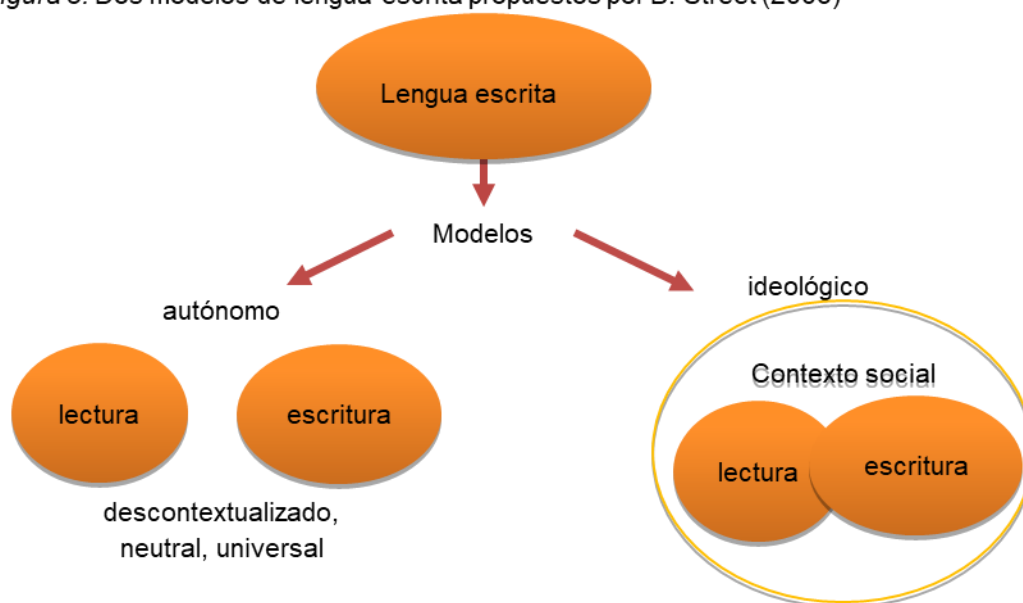
En el contexto europeo por medio de los “Nuevos estudios de cultura escrita” (Geertz, 1992; Street, 2006) se ha investigado la función de la alfabetización en diferentes contextos sociales. Se ha llegado a determinar que en las culturas se favorecen dos modelos diferentes de alfabetización: el autónomo y el ideológico. Cada modelo tiene características particulares (Street, 2006):

Autónomo donde leer y escribir son actividades aisladas, separadas una de la otra y descontextualizadas de la vida social como una habilidad técnica y neutral.

Ideológico en donde lectura y escritura se entrelazan, se insertan como prácticas sociales no sólo escolares en un contexto determinado enraizadas en una visión del mundo particular.

La propuesta teórica de Street muestra que en la práctica leer y escribir son actividades que se enlazan o se separan sin que necesariamente seamos conscientes de ello. Street coincide con Freire en este aspecto de intentar dejar de ver el mundo como algo “neutral” y descontextualizado; por otro, que es cercano y real para el individuo que aprende. La aproximación a la lengua escrita dependerá de la forma que se entienda la lectura y la escritura y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula (figura 3).

Figura 3. Dos modelos de lengua escrita propuestos por B. Street (2006)



Fuente: Elaboración propia

En la representación, el modelo autónomo promueve prácticas del lenguaje sin considerar su contexto, a diferencia del modelo ideológico que engarza la lectura y la escritura y se inserta en el contexto social, por lo tanto, promueve prácticas sociales del lenguaje. El enfoque del PEB es más cercano en sus principios a este último.

En México, Kalman (2002) definió a la alfabetización como “el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas” (próximo al modelo ideológico y emancipador). Para ella, este término se opone a la “concepción tradicional [de la lengua escrita] que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y la escritura (la

correspondencia entre letras y sonidos)” (p. 20). Esta concepción se privilegia por lo que Bourdieu (1986) denominó capital cultural aprendido en la escuela: “las prácticas de lengua escrita nunca son neutrales, por el contrario, se dan en un contexto donde se juegan los capitales culturales de las instituciones por medio de las personas que los representan” (Kalman, 2008, p.117). A partir de ello se determinará cuáles prácticas de la cultura escrita cuentan, cómo, dónde y para quién se aprenderán; el “juego” dijo Bourdieu (1986) es desigual porque de entrada cada alumno, cada docente participan con un lenguaje más o menos complejo, con nociones sobre el uso de la lengua escrita y desde ahí intenta apropiarse del capital cultural que le ofrece la institución escolar. La incorporación de nociones y el uso de la lengua escrita en el ámbito escolar, está mediada, no sólo por las características particulares de los que aprenden, sino por la propia comprensión del proceso que ha desarrollado el docente, así como por sus historias de oralidad y escritura.

El aprendizaje de la lengua escrita (leer y escribir) como una práctica social, no se da en solitario (Kalman, 2002); sólo es posible en la interacción con otros (maestros, expertos, facilitadores). Ellos demuestran a otros (los alumnos) cómo usar e interpretar los textos, cómo leer el mundo con la experiencia personal y con los textos como referencia para que ocupen un lugar en la vida personal y social. Esta aproximación hace a un lado el aprendizaje mecánico de la lectura y escritura, porque el aprendiz interactúa con otros, platica, usa el lenguaje para entender sus relaciones históricas y políticas, diseña respuestas apropiadas que son la condición de una práctica reflexiva y productiva.

El programa de estudios de español de cuarto grado precisa que el lenguaje

el lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros” (SEP, 2011, p. 22).

Se destaca una visión integrada de la lengua escrita, donde leer y escribir se engarzan, en contexto y se construye en interacción con otros, lo que muestra

una alienación con el modelo ideológico de la lengua escrita propuesto por Street (2006), insertas en un contexto escolar.

4.2 Condiciones de la lengua escrita

Para dar cuenta del desarrollo de la lengua escrita en el trabajo cotidiano del aula, Kalman (2002) propuso dos factores que lo condicionan denominados: disponibilidad y acceso. Por disponibilidad se refirió a la “diseminación de los materiales de la lengua escrita, [...] que denota la presencia física de materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera)” (Kalman, 2002, p.26).

Por acceso se refirió “a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir” (Kalman, 2002, p. 26). La calidad de portadores de lengua escrita disponibles en el contexto escolar, la disponibilidad de libros de texto son un factor para el aprendizaje, pero no suficiente, la manera en que se aproxime el estudiante a esos portadores, por iniciativa propia y a través de estrategias didácticas será la forma en que se incorpore al alumno a la cultura de lo escrito. Para la escuela, éste es el desafío que se apropie de sus tradiciones escritas y orales, hacer diversas operaciones con los textos como relaciones textos-autores-contexto, entre otras (Lerner, 2001).

La forma en que interactúa los factores de la lengua escrita, contribuyen a reconocer el modelo que permea en las prácticas educativas en el aula, por ejemplo, la disposición de libros en la biblioteca escolar y el uso que se haga de ellos a través de ejercicios de apropiación de los contenidos como discutir información, compararla, dar opiniones o incluso copiarla ofrece un panorama del modelo de apropiación de la lengua escrita. En el contexto del aula se privilegia una forma de apropiación sobre otra, en función de las actividades que se desarrollen. Por lo que en este trabajo fue importante y necesario conocer cómo

se manifestaban estos factores antes de proponer una transformación de actividades.

Lerner señaló (2001) que aún ahora hay una lucha entre el cambio y la conservación en el aprendizaje de la lengua escrita en los sistemas educativos y las contradicciones, se reflejan principalmente en la forma de comunicar los contenidos a los alumnos y de evaluarlos, sólo será posible el cambio cuando se “propicie la participación y se evite la verbalización” (Lerner, 2001, p. 32). Porque en las aulas prevalecen prácticas descontextualizadas y en apariencia neutrales (modelo autónomo). Para asegurarse que la enseñanza se compromete con la transformación del aprendizaje de la lengua escrita, es menester atender la disponibilidad y el acceso que se promueva en el aula, el tipo de portadores y las interacciones que se generan en el aula.

.4.3 Lengua escrita en el ámbito escolar

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a Meek (2004) resulta importante considerar que la lengua escrita tiene dos comienzos, uno en el mundo y otro en cada persona que aprende a leer y escribir. Tiene dos historias una relacionada con la evolución y cambio de la lengua escrita y otra con la historia de vida de las personas que aprenden a leer y escribir porque de ella depende lo que hagan con la lectura y la escritura. Las experiencias obtenidas en el contexto derivan en una historia de lectura y escritura de sus integrantes. Cuando se habla de integrantes se habla también del docente y su historia.

El enfoque sociocultural del PEB pone énfasis en que el niño se convierta en usuario de la cultura escrita “capaz de hablar, escuchar e interactuar con los otros; comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, [...] interactuar con los textos y otros individuos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos” (SEP, 2011, p. 48).

Bajo este enfoque integrador, Meek (2004) aludió al papel que juega la cultura en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, ya que no es lo mismo para todas las personas, depende del contexto cultural que la rodea, que a

su vez determina su cultura. Su tesis principal señala que “la lengua escrita no es algo natural, aun cuando actuemos como si lo fuera [...]. Nos volvemos usuarios de la lengua escrita, esforzándonos en el hogar, en la escuela” (p. 16). Ser usuario de lengua escrita es aprender a utilizar tecnología y a decidir el provecho que tiene la lectura y escritura, es acceder a los tipos de cultura escrita que la sociedad en un momento dado valora y reconoce en cada campo del conocimiento. Se relaciona con los cambios sociales y cómo influyen en diferentes campos del conocimiento. “La lengua escrita cambia conforme las sociedades lo hacen [...] se transforma según cambian los tiempos” (p. 17).

Por tanto, desarrollar una cultura escrita poderosa implica la capacidad y el hábito de tener una postura crítica, de emitir juicios ante los escritos de otros, de este modo, la lectura y la escritura rebasan los límites de una materia, son habilidades para comprender, analizar, reflexionar, transferir todo tipo de conocimiento que se adquieren a lo largo de la vida.

La división entre los que saben leer y escribir y los que no, se encuentra en “descubrir el tipo de cultura escrita que valora la sociedad y cómo demostrar su competencia a modo de recibir reconocimiento” (Meek, 2004, p. 20). En el sistema educativo mexicano se demuestra lo anterior, cuando ciertas prácticas de lengua escrita son valoradas socialmente y una institución educativa las implementa, redituándole en status social y haciendo suponer que sus usuarios tienen más aptitudes. Cuando sucede así, otros estudiantes estarán en desventaja por razones de discriminación social consecuencia de un limitado acceso (oportunidades para participar), más no por falta de aptitud para aprender. No todos los alumnos logran el mismo tipo de cultura escrita, por el tipo de textos que leen, por las prácticas de lectura que realizan y las finalidades de éstas.

Pero no sólo se trata de desarrollar una postura ante los escritos, sino también qué tipo de escritos seleccionan las personas; en el entorno escolar, el uso de los libros de texto son un recurso importante para promover un tipo de cultura escrita, Chartier (1999) señaló que los libros escolares son seleccionados para ser utilizados de forma obligada; en ellos se indican normas pedagógicas que

definen el rumbo del trabajo en el aula. Pero estos textos tienen una contraparte que son los manuscritos de los alumnos y los propios manuales escolares. Según Chartier, “esto nos permite adentrarnos en lo más complejo que es la relación o distancia entre la práctica pedagógica y todos los textos que intentan seleccionar, limitar o definir las normas” (p. 101). Entonces “puedes leer y escribir solamente lo que te pide el docente o en los textos que maneja el docente exclusivamente, ahí hay un uso de la lengua escrita” (p. 104) que limita las prácticas sociales.

Los “usuarios poderosos de la lengua escrita son los que leen mucho y que saben cómo moverse en el mundo del texto impreso y reconocen las posibilidades que abre la lectura” (Meek, 2004, p. 52-53). Una habilidad que ofrece del ser buenos lectores es la de confiar en que la naturaleza del lenguaje por sí misma le permitirá anticipar lo que sigue; tiene la expectativa de saber y comprender cómo “va” el texto. No sólo el texto ayuda al lector a comprender sino, además, éste “aporta al texto su contexto y su lenguaje con diferentes supuestos y otras experiencias de lectura” (p. 55). En la enseñanza de la lectura a los niños, se parte del supuesto que todos le darán el mismo significado al texto, pero no es así, los contextos diferentes de cada individuo hacen que provoque diferentes reacciones, interpretaciones y distintas formas de entrar al pensamiento del autor. Ser usuario de la lengua escrita es resultado de conocer los beneficios de la lectura, de entregarse a ella de tal modo que se ensanche la comprensión no sólo de los libros y textos, de qué tratan cómo están escritos, sino también de los usuarios mismos. Leer es pensar sobre el significado, escribir es hacer visible el pensamiento como lenguaje.

Meek (2004) sostuvo que la escritura es la forma de permanecer para ser leído, ésta no es inherente al proceso de crianza como el habla, requiere de herramientas, tiempo para aprenderla, puede ser que muchos sepamos escribir, pero no todos los que escriben saben de sus posibilidades y propósitos. La escritura de carácter público como los mensajes, los carteles, reglamentos, etc. tiene la encomienda de comunicar, pero también de “establecer la conformidad y el control en la sociedad” (p. 39), pocos son los escritores públicos y muchos los

que la deben leer. Uno de los problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la escritura en la escuela es que se ha orientado a atender los aspectos formales como la ortografía, el uso adecuado de las palabras, “en una función más controladora, en lugar de promover la imaginación y expresión libre como una función liberadora” (p. 47). A partir de estos señalamientos la lectura y la escritura transforman el pensamiento cuando se convierte en una actividad crítica en busca de comprender el entorno y cambiar. Es un proceso sociocultural cuya intención es fortalecer los cambios de la sociedad.

Las previsiones, en este sentido, se concretizan en las competencias del programa de español que un alumno de cuarto de primaria desarrollará:

- 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.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México (SEP, 2011, p. 24).

La Guía para el maestro, incluida en el programa de estudios, prevé, en esta área, que el alumno desarrolle prácticas sociales del lenguaje que le permitan “participar de manera eficaz en la vida escolar y, por supuesto, en la sociedad. Éstas presentan procesos de relación (entre personas y textos)” (SEP, 2011, p. 25). Las prácticas que integran el programa han sido seleccionadas, considerando que:

- Recuperan la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.
- Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas.
- Enriquecen la manera de aprender en la escuela (SEP, 2011, p. 25).

En la tabla 5 se presentan las sugerencias por tipo de prácticas pertinentes para fomentar el desarrollo del lenguaje.

Tabla 5.
Prácticas sociales del lenguaje para Español en cuarto grado de primaria

Bloque	Prácticas sociales del lenguaje por ámbito		
	Estudio	Literatura	Participación social
I	Exponer un tema de interés.	Escribir trabalenguas y juegos de palabras para su publicación.	Elaborar descripciones de trayectos a partir del uso de croquis.
II	Elaborar un texto monográfico sobre pueblos originarios de México.	Escribir narraciones a partir de refranes	Escribir un instructivo para elaborar manualidades.
III	Realizar una entrevista para ampliar información.	Leer poemas en voz alta.	Analizar la información de productos para favorecer el consumo responsable.
IV	Escribir notas enciclopédicas para su consulta.	Escribir un relato a partir de narraciones mexicanas.	Explorar y llenar formularios.
V		Conocer datos biográficos de un autor de la literatura infantil o juvenil.	Escribir notas periodísticas para publicar.

Nota: Fuente: Libro del maestro de cuarto grado de primaria, 2011, SEP, p. 43

En el cuadro se distribuyen las prácticas sociales en tres ámbitos del lenguaje: estudio, literatura y participación social, con cada práctica social se asocian varios aprendizajes esperados.

Las actividades sugeridas se enfrentan a las actividades que muchas ocasiones se realizan en las instituciones como son: concursos de ortografía, de oratoria, de lectura coral, de velocidad de lectura, que no muestran señales de ser oportunidades de aprendizaje integrado de lectura y escritura. Se suma a ello el uso exclusivo del libro de texto que incluye actividades, temas, lecturas y actividades que limitan el aprendizaje de los alumnos y la creatividad de los docentes.

4.4 Evaluación formativa de la lengua escrita

Cada modelo de apropiación de la lengua escrita (autónomo e ideológico) en las aulas, se asocia con distintas modalidades de evaluación (momentos, fines, instrumentos, consignas). Cassany (1999) ha estudiado la influencia de los instrumentos para evaluar la lengua y señala que cuando se utilizan exámenes se parcela el conocimiento, no se contextualiza la lengua escrita y los docentes se centran en los procedimientos evaluativos para decidir cómo se trabajará en el

aula, “se reduce la clase a un entrenamiento para la prueba” (p. 208). De esta forma, el aprendizaje resultante se aleja de prácticas sociales contextualizadas e integradas.

En cambio, “cuando la evaluación del aprendizaje es heterogénea, autodirigida, con objetivos, instrumentos y criterios variados y adaptados a cada contexto” (Cassany, 1999, p. 208) se avanzará a un modelo donde la lectura y la escritura le permitan al alumno construir, reflexionar, comprender su mundo particular. Este autor propone un enfoque centrado en una función donde docentes y alumnos sean “agentes evaluadores y objetos evaluados a la vez” (p. 208). En un ejercicio dialéctico los docentes evalúan su propia labor para mejorar su actuación, los programas, las actividades que favorecen el aprendizaje; evaluar el “ciclo comunicativo” entre aprendices, para dar cuenta de los puntos fuertes y débiles y establecer contenidos que se trabajarán en el futuro.

Los principios sobre evaluación de la escritura propuestos por National Council of Teachers of English Committee on Assessment (NCTE, 1995, como se citó en Cassany, 1999) aluden a la complejidad que involucra el proceso de escribir y la trascendencia de evaluar para condicionar los escritos, estableciendo una conexión entre escribir y evaluar; por lo que Cassany (1999) concluye que:

...la evaluación basada en un solo escrito producido por el estudiante está sujeta al azar, al conocimiento del tema o del género de escrito o a las circunstancias ambientales de la situación de la escritura; [...] ninguna valoración puede ser absolutamente objetiva, depende de contextos particulares, por lo tanto será conveniente que el lector reconozca sus puntos de partida y los comparta; [...] los métodos usados para evaluar modelan lo que los aprendices creen que es escribir (p. 210, 211, 212).

En el aula, la evaluación se convierte en un proceso complejo tanto para el docente porque ha de instrumentar modalidades que le aporten al alumno información válida y clara para aprender el arte de escribir; y por el otro el alumno asumirá una postura receptiva, abierta ante la evaluación con el propósito de aprender del trabajo propio y desarrollar habilidades para la producción de textos con diferentes finalidades.

En la evaluación formativa, se han de privilegiar modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la tutoría. La primera con la finalidad de que el

estudiante aprenda a controlar de forma autónoma su producción de escritos y los revise y corrija, “da información sobre varios niveles textuales, en diferentes fases del proceso de composición, a través de procedimientos variados” (Cassany, 1999, p. 217). La coevaluación porque permite entre iguales experimentar ciclos completos de comunicación; cuando “leen los escritos de otros y son leídos por otros”, se obtiene información acerca de que todo lo que se escribe no necesariamente es comprendido por otro o se entiende de distinta manera a lo que se quiso decir, ayudando a autorregular los procesos comunicativos (p. 219), al ser lector y revisor se establecen intercambios de información, se construyen opiniones, dialogan, y se rescata la “cortesía como la actitud para dar y recibir opiniones positivas y negativas sobre sus escritos, sin ofender ni ofenderse, usando actos verbales indirectos, lenguaje educado y distante o la autocrítica” (p. 224). La revisión, en sí misma, tiene la virtud de mejorar el escrito cuando el lector se convierte en colaborador del escritor, éste es un asunto de disposición y autorregulación de los estudiantes que se promueve desde las aulas.

La tutoría como una forma de evaluación formativa, en donde la relación en privado entre el docente y el alumno provoque una “interacción genuina entre un aprendiz y un experto, que ofrece andamiajes adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónoma y experta” (Cassany, 1999, p. 231). Bajo este principio, el rol docente no será el de exponer al alumno sino el de ofrecer su voz como experto para la construcción del conocimiento del alumno y que repercuta en su autonomía intelectual porque la cultura escrita no tiene sus fronteras en la escuela, sino que trasciende como competencia para la vida.

El docente en su práctica cotidiana elige cuándo, cómo, para qué evalúa con base en su propia experiencia, en su comprensión de la evaluación, en su interpretación del programa académico y en lo que la institución le demanda; esto configura su modelo de evaluación. A medida que se avance en la confrontación de la función tradicional que ha tenido la evaluación con una función actualizada

en el aula, se asumirá que el proceso evaluativo es parte sustancial de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde este enfoque, las estrategias de evaluación se contemplan en la planeación como actividades que van dando cuenta de la construcción del conocimiento de los alumnos y avistan un cambio en el trabajo dentro del aula. El enfoque sobre el aprendizaje de la lengua escrita y de su evaluación continua manifiestan la intención de transformar prácticas en el aula, pero no sólo basta con la propuesta, transformar implica reflexionar en los cambios para instrumentar acciones.

Para finalizar, se hace referencia al rumbo que el programa de la EB establece. Actualmente, dispone que la evaluación ha de ser formativa para “obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación y la considera como parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 31); los logros de los aprendizajes los define en estándares curriculares con criterios para evaluarlos. Éstos expresan lo que el alumno debe saber y ser capaz de hacer al concluir cada periodo escolar (preescolar, primaria dividido en dos y secundaria) y son el “referente para el diseño de instrumentos que de manera externa e interna evalúen a los alumnos” (p. 46). Los estándares curriculares para la lengua escrita se centran en procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos y orales, participación en eventos comunicativos, conocimientos de las características, función y uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje; en relación a la función sociocultural de la lengua destaca que la habilidad lectora deberá ser “una práctica cotidiana entre los alumnos porque su desarrollo es clave para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela [...] desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis, espíritu crítico, reflexión y diálogo” (p.91).

El Programa de cuarto grado propone tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), para valorar productos y resultados de los alumnos “no sólo el proceso final que sirve para asignar una calificación, sino

como una herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 301); dicho programa indica con claridad la finalidad de cada tipo de evaluación:

para saber qué tan cerca o lejos estamos de alcanzar los aprendizajes es necesario realizar la evaluación diagnóstica; y para saber cómo nos estamos acercando al logro de estos referentes, es indispensable ir monitoreando los avances a través de la evaluación formativa; finalmente, es preciso constatar el nivel en que se alcanzaron los aprendizajes esperados al final del proceso. Esto último requiere valorar tanto el producto final como lo que aprendieron los alumnos a lo largo de todo el proyecto (p. 301).

El PEB en sus disposiciones oficiales destaca la importancia de un modelo de proceso, más que de un modelo de resultado. Esto repercute en el modelo de evaluación de la lengua escrita.

5. Transformación de la práctica educativa

La práctica educativa, como un proceso, involucra pensamientos y acciones de los sujetos en un complejo entramado de saberes que se ponen en juego en el aula. Cuando se pretende transformar la práctica, es necesario comprender que existen diferentes mecanismos, uno de ellos es a través de la reflexión de lo que se hace.

Hablar de práctica educativa es referirse a la acción dirigida por fines conscientes e intencionales. “Existe intención cuando un sujeto actúa de forma persistente para alcanzar una meta [...] no es necesario que el sujeto pueda explicar el fin”. (Bruner, 1984. En Bazdrech, 2000, p. 41), la finalidad de la acción de los sujetos, se puede circunscribir a educar (Bazdrech, 2000).

El aula y la interacción cotidiana con los grupos de alumnos constituyen, en cierto modo, una prueba tanto al “yo profesional” como a los saberes mediados y transmitidos por el docente (Tardif, 2004, p. 39).

En la acción pedagógica, como la denomina Perrenoud (2005) se activa el habitus del profesor en forma de “rutinas” escolares, que no exigen movilización explícita de sus saberes para propiciar las interacciones que desembocan en un algún tipo de aprendizaje; identificar el momento oportuno para actuar de una u otra forma; de microrregular las acciones docentes ante eventos críticos que llevan a desesperarse o centrarse en lo importante; de improvisar ante la urgencia, son

formas de actuar, sin una aparente explicación, condicionada por su habitus, lo que hace que el docente no siempre encuentre la razón de sus acciones.

La génesis de las prácticas educativas, se remite al concepto de habitus entendido “como las disposiciones adquiridas, maneras permanentes y duraderas de los individuos” (Bourdieu, 1997, p. 81), si se piensa que el sujeto actúa de forma espontánea y libre estamos ante una ilusión. Pero el habitus no es un impulso sin saber, señala Perrenoud (2005):

...no funcionamos sin saberes, sin representaciones de la realidad pasada, actual, virtual o deseable, sin teorías acerca de los fenómenos a los que nos enfrentamos y que deseamos controlar [...]. En cualquier acción compleja, de urgencia o rutina, estamos manipulando informaciones, representaciones, conocimientos personales y saberes sociales. El maestro como experto, está procesando, creando, registrando, comparando, integrando, diferenciando, comunicando y analizando informaciones y conocimientos. Todos estos procesamientos están regidos por el habitus (p. 282).

La práctica, ligada a los saberes construidos por el docente, en un proceso social e individual, permanece en el sujeto de forma permanente, y sólo cuando se logra un profundo análisis, se transformará.

Reconfigurar la habilidad profesional, implica construir y reconstruir saberes del profesor, una forma de hacerlo es a través de un proceso reflexivo. Para Bazdrech (2000), la reflexión supone reflejar al sujeto por medio del lenguaje;

...se da en un intercambio entre personas, provoca reconocer el significado y el sentido que se le dan a las acciones. Cuando el yo mira y admira su vivencia la hace significativa al preguntarse por qué es, cómo es, sus causas, sus efectos... todo aquello que la describe y la identifica. Cuando, con base en la reflexión nos contestamos estas cuestiones a satisfacción llegamos a un significado: lo vivido pasa de experiencia a entendimiento, si nos detenemos a verificarla para ver si no es una trampa de nuestra imaginación o malentendido; podremos significar su valor, es decir, valorarla: ¿nos gustó?, ¿la queremos?, ¿la hacemos nuestra?, ¿aprendemos? (p. 35).

La reflexión sobre la práctica educativa, necesariamente, pasa por diferentes etapas que van del reconocimiento de lo que significan las acciones, a través del cuestionamiento de lo que se mira; otorgarle un significado para la persona y la situación concreta; hasta llegar a valorarla desde lo afectivo y lo cognitivo; abre una posibilidad para reconocer los saberes implícitos en cada una de las acciones.

La intersubjetividad, como parte de la reflexión y la transformación, juega un papel importante para facilitar la autoconciencia y autopertenencia (Schutz,

1995, como se citó en: Bazdrech, 2000). En este sentido, la colaboración con otro es importante para reconocer las circunstancias en que se ejecuta la acción para que no quede en el plano subjetivo y pasarla a uno objetivo.

Transformar la práctica educativa, por lo tanto, no es sencillo, ya que entra en juego el *habitus*, la propia imagen, “muchos actos de conciencia se inhiben no porque no puedan despertar un pasado enterrado, sino porque revelarían comportamientos y actitudes poco convenientes respecto a lo que pensamos que somos o quisiéramos ser” (Perrenoud, 2005, p.285). El primer impacto ante la introspección, a veces, es tan fuerte que hay resistencia para la reflexión, y se opta por una formación de tipo instructivo, sólo informativo. Sin embargo, el trabajo que implica reconocer el *habitus* requiere un proceso largo, con acompañamiento, cuyos resultados también son a largo plazo pero que podrán ser transformativos.

En el proceso de transformación es menester que el docente reconozca sus conocimientos profesionales transmitidos o no por instituciones de formación del profesorado (Tardif, 2004). Los saberes profesionales son de tres tipos: disciplinarios, curriculares y experienciales.

Los disciplinarios que integra el docente en su práctica retomándolos de su formación en las asignaturas, son los saberes que dispone la sociedad para los diversos campos del conocimiento (Tardif, 2004). Se trata del dominio de la disciplina como tal, para esta investigación los estudios sobre cultura escrita proponen a la comunidad científica para su discusión los modelos de apropiación, las funciones de la lengua en la educación: lingüística, psicolingüística, sociocultural, la necesidad de un aprendizaje que supone a la lectura y escritura integrada para que el sujeto desarrolle habilidades para la vida y que no necesariamente son comprendidas por los docentes.

Los curriculares expresados en objetivos, contenidos, métodos y discursos declarados en programas y que aparecen como modelos de cultura erudita y de formación de esa cultura (Tardif, 2004), que el profesor debe aprender a aplicar. Al enriquecerse y centrarse en nuevas funciones de la lengua escrita que suponen el

dominio de aspectos instrumentales como la sintaxis, gramática, ortografía, así como de otras que involucran al cuestionamiento, discusión de ideas para tener una postura ante los textos y generar nuevas representaciones, le han planteado nuevos retos a los docentes en su práctica educativa que requiere formas diferentes de enseñar y de evaluar el aprendizaje.

Los experienciales que consisten en saberes específicos basados en el trabajo cotidiano en el ejercicio de sus funciones docentes y de su conocimiento del medio donde los desenvuelve. Estos saberes, brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. “Se incorporan a la práctica individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004, p.30). Se actualizan y adquieren con la práctica y no provienen de las instituciones de formación, ni de los currículos.

En la práctica educativa estos tres tipos de saberes se involucran y determinan, algunas veces los saberes experienciales hacen a un lado los saberes disciplinarios y curriculares por la falta de posibilidad de reconstruirlos cuando se actualizan más en un contexto que se compromete con el cambio, con la evolución y que requiere transformar e innovar la práctica.

La transformación de la práctica se asocia con el término de innovación en el campo de la educación, su uso ha pasado por importantes aclaraciones. En especial se encuentra la que se aplicó a la implementación y adopción de propuestas que, por el simple hecho de aplicarlas, no llevó a una innovación o a una transformación, sino a cambios superficiales y a que los sujetos se convirtieran en consumidores o usuarios, incluso en adoptantes pasivos (Fullan, 2002). La gravedad del asunto radica en “la primacía otorgada a las innovaciones y no a la capacidad de los usuarios para innovar” (p. 4). Por lo tanto, asumir una innovación sólo para aplicarla no es innovar, la innovación ha de venir del usuario que produce y prueba algo, Fullan (2002) reconoce que el cambio educativo ha de tener como punto de partida a los individuos y las instituciones.

Referirse a innovación es hablar de transformación en sentido amplio porque se disemina poco a poco en las ideas para que impacte en las prácticas educativas. Escudero (1988) aproxima el término innovación con la transformación de ideas y prácticas educativas “en una dirección social e ideológicamente legitimada” (p. 88) para potenciar el aprendizaje. La posibilidad de cambio es avalada por una necesidad social, de extremo importante, que anime al aprendizaje de los sujetos y las instituciones. Morin (1999, p. 44) apunta que la “transformación comienza a partir de creaciones, primero locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido a algunos individuos, que incluso parecen desviaciones a la normalidad”, y que en condiciones favorables proliferan. Por tanto, la innovación no supone aplicar propuestas, sino que a partir de una necesidad social, el individuo asuma y a través de un proceso creativo transforme ideas y prácticas educativas.

Las escuelas se han distinguido por ser adoptantes de innovaciones lo que las convierte en consumidoras, llegando a un punto “de regresar a reproducir viejas pautas, y esto de una manera inevitable porque están tan arraigadas que afloran naturalmente” (Delval, 2002, p. 250). Pero es de reconocer que la escuela fue creada para cumplir con una función social de “estabilidad y mantenimiento del orden social” (p. 249) muy eficaz. Por lo que el dilema sigue siendo la lucha por la transformación vs la permanencia, que implica la homogeneización de creencias. Sin embargo, señala Delval (2002) que la vía del cambio sigue siendo la investigación y la innovación.

En las instituciones educativas los principales agentes de cambio y transformación son los profesores, que en ocasiones lo obstaculizan debido a que ven en las reformas amenazas, que suponen más trabajo, incertidumbre en los resultados y con pocas ventajas (Delval, 2002). Con base en ello, se ha de asumir la importancia de trabajar con ellos para instar una innovación venida desde los sujetos en un proceso de transformación de ideas para llegar a las acciones; como proceso lento, continuo, no lineal y a veces sin coherencia (Fullan, 2002) en una

conjunción de desarrollo de capacidades para aprender y reaprender saberes profesionales.

En este trabajo, se adopta la idea de Altet (2005) sobre la necesidad de que el profesor asuma su responsabilidad y adopte un rol diferente, como practicante reflexivo, capaz de analizar su propia práctica, de resolver problemas y de inventar estrategias, en un proceso de formación que integra las aportaciones de otros practicantes y de los expertos; y en donde la teoría ocupa un lugar importante para construir capacidades de metacognición y análisis. Desde esta perspectiva, el cambio no es impuesto, es decidido por el docente en colaboración con el experto cuando analiza su práctica y confronta con teoría para implementar nuevas estrategias de trabajo con el fin de que el alumno construya conocimiento.

La magnitud de comprender la complejidad de las prácticas actuales de la evaluación de la lengua escrita, de acuerdo a lo revisado, y su transformación, atisba un reto importante en el diseño de la metodología que se refiere en el siguiente capítulo que diera cuenta de las prácticas como se dan en un contexto real y que se orientara a un cambio desde la reflexión de los sujetos. A su vez, los referentes teóricos expuestos ofrecieron la pauta para la definición de las categorías de análisis sobre la forma en que se movilizaban las prácticas de evaluación de la lengua escrita de alumnos y su docente en un aula específica, tema también del próximo apartado.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN

La disposición del ser humano para indagar es inherente a su condición. La historia nos muestra cómo realiza sus propias búsquedas de forma intuitiva o sistematizada para encontrar certezas o para reducir incertidumbres (Morin, 1999). La investigación educativa tiene la finalidad de “conocer (describir, comprender) con cierta precisión una realidad educativa, su funcionamiento y las relaciones entre elementos que la configuran; esto facilita posteriormente hacer valoraciones, diagnósticos, predicciones adecuadas de la misma” (Martínez, 2007, p. 18). Además, la investigación da un paso más allá cuando sus fines son transformar realidades, eso lleva a la distinción de dos tipos de investigación: la básica y la aplicada, ambas se complementan, ya que la práctica educativa se basa en teorías y métodos que le ofrece la investigación básica; por otro lado, la dinámica de la práctica reclama ajustes, innovaciones que le ofrece la investigación aplicada y con sus resultados, incrementa “el *corpus* de conocimientos y teorías de la básica” (Martínez, 2007, p.21).

El presente capítulo describe el procedimiento seguido para la investigación aplicada que se emprendió de corte cualitativo utilizando la metodología de estudio de caso con base en ello, se explican las etapas y estrategias de trabajo utilizadas.

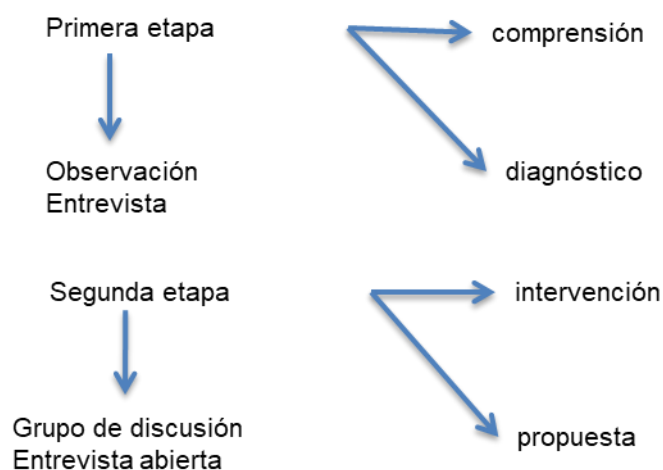
La investigación aplicada se caracteriza por ser cíclica en el sentido de que, al introducir innovaciones, evalúa su pertinencia y factibilidad para alcanzar en lo posible objetivos más altos y complejos. En su implementación se distinguen dos momentos que se consideraron para la investigación que se reporta en este trabajo:

- *Comprensión* de una situación, que consistió en conocer las prácticas de la lengua escrita y las modalidades de evaluación utilizadas como evidencia del aprendizaje de un grupo de alumnos de cuarto grado, ante la propuesta de trabajo de su docente, a través del estudio de lo que dicen y hacen que dio lugar a la elaboración de un diagnóstico de la situación.

➤ *Intervención*, con base en el primer momento, se elaboró un modelo para participar en el desarrollo de actividades en una escuela primaria con la intención de favorecer prácticas de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita que respondieran a las necesidades detectadas a través del diagnóstico.

El análisis de resultados del diagnóstico fue el insumo para elaborar un modelo que atendiera a la problemática detectada. Los hallazgos de la intervención prueban la necesidad de innovar el proceso educativo con cambios paulatinos que implican la reflexión continua de las prácticas de lengua escrita y de evaluación del aprendizaje.

Figura 4. Etapas y estrategias utilizadas en la investigación aplicada



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se representan las características esenciales de la metodología, que más adelante se explica a detalle, trabajada en dos etapas: la primera para comprender a través de la elaboración de un diagnóstico que se realizó utilizando las técnicas de observación y entrevista; y la segunda para intervenir a través de un modelo construido exprofeso y que para evaluar su pertinencia y aplicabilidad se utilizaron las técnicas de grupo de discusión y entrevista abierta para evaluar antes, durante y después de la intervención. Para

finalizar el capítulo se definen las categorías teóricas de análisis que se desprenden del objeto de estudio.

1. Procedimiento de trabajo

La investigación para la transformación tiene como propósito sustancial generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, se sitúa en el contexto del acontecimiento de personas determinadas, tomando en cuenta el mayor número de elementos. Identifica relaciones de una situación puntual, de tal forma que las soluciones al problema se produzcan “bajo el enfoque de pensamiento complejo” (Dugarte, 2006, como se citó en Vargas,2009, p.157). La intervención en la práctica educativa implica reconocer una gama amplia de elementos y sujetos que interactúan y, como consecuencia, aportar una solución susceptible de aplicarse. Por tanto, el objetivo de la intervención es aplicar conocimientos en una realidad concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible (Martínez, 2007). La investigación para la transformación en educación, ante una problemática situada, busca encontrar soluciones asequibles que conlleven a la mejora de calidad educativa.

El estudio se ubicó en el aula que tiene elementos materiales como mobiliario, una arquitectura, cuadernos, libros que tienen una historia; con una estructura de comunicación entre sujetos en donde se dan relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía, dentro de una institución definida por leyes, opiniones, planes de estudio” (Dussel, 1999, p. 31). Se centró en las acciones y los significados que una docente y sus alumnos le dan a la evaluación del aprendizaje cuando enseña y aprenden la lengua escrita, y que se manifiestan a través de sus interacciones en el aula, así como las explicaciones e interpretaciones que realizan de los sucesos que se recuperaron a través de la observación en la práctica y la entrevista para conocer las explicaciones e interpretaciones que se realizan.

Para adentrarse en el significado de los sucesos en el contexto donde se produjeron, es de tipo cualitativo para enfatizar la importancia del escenario donde

se realiza la acción y se producen los sucesos, para comprender realidades sociales y las percepciones humanas, cuando la realidad es construida por personas involucradas en una situación (Ceballos, 2009). En la investigación de corte cualitativo, se construye la comprensión mediante “la descripción densa de las complejas relaciones entre los sujetos” (Stake, 1999, p. 43), en una situación específica, “sus representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada” (Bertely, 2000, p. 34) se rescata la voz de los sujetos (alumnos y profesor) que conforman la cultura escolar donde se realizó el estudio; para dar sustento y encauzar el diseño e implementación de la propuesta que contribuya a la transformación de prácticas educativas de enseñanza y evaluación para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita.

El estudio se suscribió en la perspectiva del interaccionismo simbólico, nombre dado por Blumer en 1937 (Flick, 2004) cuyo centro de interés son los procesos de interacción caracterizados por una orientación inmediatamente recíproca, que hace hincapié en el carácter simbólico de las acciones sociales. Se asienta en tres premisas:

- Los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos.
- El significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros.
- Estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica (Blumer, 1986, p. 2).

El significado de las cosas para los seres humanos “constituye un elemento total, derivado de la interacción social” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 66), en este caso las interacciones en el aula. Para hacer referencia a los significados, se trabajó en conocer los puntos de vista de los sujetos (docente y alumnos) en donde compartieron algunas historias, relatos que tienen un carácter propio, idiosincrático y determinado (Rivas, 1999), como consecuencia de sus conocimientos y de la experiencia escolar, familiar y social que permitieron profundizar en las prácticas cotidianas del grupo.

Los principios metodológicos del interaccionismo simbólico como una perspectiva en la ciencia se resumen en lo que presenta Álvarez-Gayou (2003):

el medio de conocer a los seres humanos y a los grupos para detectar sus interacciones es la investigación naturalista, que implica estar en el lugar donde se presentan las interacciones y donde se encuentran los grupos, ... para explorar la realidad que se estudia y se desconoce en un principio como punto de partida para llegar a una comprensión clara del problema, identificar líneas de relación importantes... y lograr la inspección, que apunta al desarrollo teórico y hacia desentrañar las relaciones y precisar los conceptos acercándose al material desde diferentes ángulos, formularse preguntas y regresando a la valoración (p. 70-71).

Para abonar a los tres elementos anteriores: detectar interacciones en el lugar que suceden, comprender e identificar líneas de relación que al desentrañar a la luz de los conceptos y valorar la situación, se utilizó el método de estudio de caso que consiste en una “práctica regular para estudiar rigurosamente, y paso a paso, los diversos factores que producen desarrollo, cambio o afectan una situación dada de un problema social determinado” (Vargas, 2009, p.162). En el estudio de un caso se transita de “ver” el entorno (el aula) haciendo el esfuerzo por no perder de vista las particularidades y entidad del caso, para alcanzar mayor comprensión (Stake, 1999). Con el estudio cualitativo de un caso, se logró más comprensión, apreciar la singularidad y complejidad de los sujetos y las acciones, así como su conexión con el contexto para ahondar en el conocimiento de las prácticas que se ubican en el aula, el diálogo con y entre los sujetos, así como los productos utilizados para evaluar.

Por la potencialidad de aprendizaje que en sí mismo implicaba el caso que no es una unidad muestral (Gundermann, 2004), se decidió que en un aula de cuarto de primaria, los alumnos, que ya participaron en procesos de evaluación de su aprendizaje interna y externa en los cursos anteriores (ENLACE Y EXCALE), los situaba en una posición particular por contar con experiencias, con expectativas familiares e institucionales y significados que les dan a sus interacciones. Al buscar el caso se encontró a una docente, que en ese momento enfrentaba problemas para evaluar el aprendizaje de sus alumnos e intentaba resolverlos, interesada por participar, lo que detonó su elección.

La docente que participó tenía 8 años de experiencia profesional, es licenciada en Educación, y al momento de hacer el estudio era estudiante de maestría. De su grupo se eligieron a cinco *sujetos focales*¹ (Dyson, 1987) que participarían, al azar sólo en el diagnóstico:

- Emilia (Alumna)
- Mariela (Alumna)
- Leobardo (Alumno)
- Juan (Alumno)
- Alejandro (Alumno)²

Al aplicar las estrategias de investigación, se puso especial interés en entrevistar y observar a los sujetos focales, sin embargo, las interacciones cotidianas permitieron recuperar información de más alumnos en el aula para la construcción del diagnóstico *in situ*, mismas que ayudaron a evitar posibles malentendidos (Vinatier, 2007) de los significados de las acciones y comentarios derivados del trabajo cotidiano relevantes encaminados a la comprensión de las prácticas de lengua escrita y de evaluación del aprendizaje, que en este trabajo consisten en lo que dicen, hacen y dicen de lo que hacen los participantes de la investigación.

Para la intervención, se siguió trabajando con la misma docente, ahora con el grupo de tercer grado porque ya estaban en un ciclo escolar diferente; así como, con todos los docentes de la institución. La estrategia que se implementó para evaluar antes de la intervención los conocimientos sobre lengua escrita y evaluación formativa; se implementó la técnica de grupo de discusión. Después de la intervención, de nueva cuenta se utilizó el grupo de discusión para determinar el impacto del modelo elaborado *exprofeso* para el caso.

¹ Término utilizado para referirse a un grupo concreto de alumnos que trabajan en un aula y un contexto específico estudiados en un tiempo y espacio.

² Nombres ficticios de los participantes para mantener la confidencialidad de los sujetos de la investigación.

1.1. El diagnóstico en la investigación

En la primera etapa de la investigación se utilizaron la observación y la entrevista como instrumentos de recolección de información, para comprender las prácticas de los alumnos focales y la docente en el aula mientras se trabajaba la lengua escrita. A continuación, se describe cada uno de ellos:

Observación. Consiste en “la contemplación sistemática y detenida del desarrollo de la vida social” (Sánchez, 200, p. 100). La pueden realizar las personas que directamente están involucradas con el evento (endógena) o una persona externa al evento (exógena). Mediante la observación se captan los significados de la cultura, las formas de organización, etc. Es importante considerar que el investigador al no ser parte de la cultura escolar de la institución requirió un trabajo denso para alcanzar cierto grado de comprensión, la comprensión que los sujetos focales permitieron. En este sentido, Geertz (1992) reconoce que la comprensión se logra en la medida que fijemos con la escritura lo que se observó en la búsqueda de posibles relaciones e interpretaciones; lo que no queda registrado, no pasó, señala Bertely (2000), por lo que se grabaron sesiones de clase donde se dieron diálogos entre el grupo y la docente, la docente y algún niño en particular y diálogos entre los niños, se recuperaron evidencias de los trabajos producidos en sus libretas que mostraron la forma como construyeron conocimiento, exámenes, tareas que contienen información de la retroalimentación que se efectúa durante la sesión de clase. La observación permitió obtener información de uno de los aspectos de la práctica: lo que hacen en el aula los sujetos mientras trabajan la lengua escrita y cuando son evaluados los niños.

Entrevista. De forma general la entrevista es un “encuentro entre un entrevistado que transmite información y un entrevistador que la recibe, entre ellos hay un proceso de intercambio simbólico” (Vela, 2004, p.66). Es conveniente para profundizar o explorar ciertos temas. Esta estrategia se utilizó en el diagnóstico después de la observación, para transitar del hacer a lo que piensan, en el caso de los niños, y explorar sus ideas, expectativas, experiencias con base en lo que hicieron en clase. En el caso de la docente: transitar de lo que hace a lo que dice

de lo que hace. La entrevista permitió completar la información de lo que no se ve durante la observación, pero se piensa.

Se utilizó la entrevista no estructurada, ya que

...es flexible y el tipo de preguntas es más abierto y libre, lo que permite que sea el entrevistado quien decida parcialmente los puntos, con el fin de “crear” una atmósfera de tolerancia, aceptación y comprensión [...] el papel del entrevistador es generalmente no directivo, pues tiende a desempeñar un papel de receptor pasivo, al mantener las pausas adecuadas entre preguntas e intervenir en lo esencial para orientar la conversación hacia el tema de interés (Vela, 2004, p. 70).

La conversación ofreció un espacio individual al niño para que hablara de sus creencias, dudas, temores (qué dice, qué dice de lo que hace). En las entrevistas con la docente se indagaron creencias y razones por las que utilizaba ciertas modalidades de evaluación del aprendizaje de sus alumnos (qué dice y qué dice de lo que hace) que surgieron de la propia observación. Se realizaron 5 entrevistas, una por cada alumno focal y dos entrevistas en total con la docente después de dos sesiones observadas.

En esta fase, el análisis de los datos se realizó como un proceso en continuo progreso, Taylor y Bogdan (1996) advierten que “la recolección y el análisis de los datos van de la mano, de esta manera el investigador podrá seguir la pista de temas emergentes” (p. 158). Abocarse a un caso concreto en un contexto específico y como parte de lo que implica la investigación de corte cualitativo, no gana en amplitud, sino en profundidad, en la perspectiva cualitativa, “los casos son oportunidades de estudiar un fenómeno de interés” (Gundermann, 2004, p. 268). La información obtenida, da cuenta de la subjetividad de las personas, no se traduce en información objetiva, lo único que se aseguró fue la validez de la realidad subjetiva.

La validez y confiabilidad revisten gran importancia en una investigación de tipo cuantitativo, los parámetros que utiliza para demostrar que reúnen estos criterios son diferentes en estudios que se basan en metodologías cualitativas, que se pronuncian en su lugar, por la credibilidad de la investigación, transferibilidad, dependencia de resultados y posibilidad de confirmación (Gundermann, 2004), que se trabajaron a través de la observación persistente de

la situación en varias sesiones videograbadas y transcritas, donde se incorpora la lengua escrita y la utilización de modalidades de evaluación para garantizar el aprendizaje. De ahí se desprendió el análisis de interacciones que se suscitaron en el contexto del aula, en especial entre los sujetos focales, la forma de resolver tensiones, con el contenido, con la metodología y entre sujetos.

Para validar la investigación, también fue fundamental la triangulación con la intención de “aumentar el crédito de la interpretación y para demostrar lo común de un aserto” (Stake, 1999, p. 98). Ésta requiere la combinación de métodos (Sánchez, 2004); algunas formas son: tres fuentes diferentes (sujetos diferentes con el mismo estatus); la de tres fuentes diferentes (sujetos diferentes con estatus diferente en el contexto de la investigación); tres fuentes diferentes con metodologías distintas (tres momentos diferentes o con tres instrumentos diferentes) (Ketele de y Roegiers, 1994). Para el caso se optó por diferentes fuentes de información (docente, alumnos, evidencias escritas); metodologías diferentes con sujetos diferentes (observación a alumnos y docente, entrevistas a alumnos y docente y evidencias escritas de alumnos), a la luz de un marco teórico y conceptual construido para comprender el caso.

1.1 La intervención para la innovación

La investigación aplicada difiere de la investigación básica en que establece conexión desde el inicio entre teoría y práctica. Está orientada al cambio, a la búsqueda de transformación social, a la producción de conocimiento, este tipo de investigación está comprometida con propuestas que atiendan a las problemáticas que se presentan en el campo educativo; en el caso de este trabajo, el análisis profundo del primer acercamiento a la realidad se realizó a través del diagnóstico, que derivó en la búsqueda de alternativas innovadoras, en el sentido de que impactaran en las prácticas de alumnos y docente respondiendo al enfoque de la lengua escrita y de la evaluación en el PEB. La propuesta de innovación exploró un camino que facilitara el cambio en la manera de comprender la enseñanza y que comprometiera a la docente a introducir acciones para que el aprendizaje se

produzca y logre un acercamiento a prácticas más cercanas al modelo ideológico de la lengua escrita, usando modalidades de evaluación de proceso.

Vale la pena considerar lo que significa innovar en el campo educativo, Fierro (2005) sugiere que es

una modalidad del cambio educativo, un proceso y no un hecho puntual; una respuesta a un problema o necesidad concreta, sustentada o diagnosticada, tiene sentido en un contexto educativo particular; es intencional, planeada y sistemática; el cambio que introduce es de cualidad (p. 10).

Estas ideas reconocen que no todos los cambios en educación son innovadores, que la innovación requiere de tiempo (como proceso), que, como es el caso de esta investigación, parte del diagnóstico y aplica a un caso en particular con elementos claros y sistemáticos.

Además del diagnóstico, que abrió las vetas para la intervención, fue necesario determinar su alcance; en la investigación aplicada se utilizan estrategias metodológicas de evaluación para definir la congruencia de las fases y la capacidad del modelo para atender la problemática detectada. Pérez (2007) indica que la evaluación de un programa ofrece información para apoyar juicios de valor sobre su pertinencia, como proceso debe ser sistemático, controlado y riguroso. Según Hermosilla (2009), las intenciones de la evaluación cubren cuatro fases: un diagnóstico de la situación; en una fase procesual, valora de forma permanente las actividades del programa, la motivación que se genera con la participación, la modificación de estrategias didácticas; en una fase final conoce la satisfacción manifestada por los destinatarios, los resultados logrados; por último en la fase de impacto se obtiene información de las repercusiones a largo plazo de la intervención.

El proceso de evaluación seguido en la investigación consistió en la elaboración de un diagnóstico de la situación, la valoración continua del proceso y una fase final para conocer algunos resultados de la intervención, no se alcanzó la cuarta fase de conocer los alcances a largo plazo de la misma por el corto plazo entre la aplicación y la entrega del documento final.

El modelo de intervención para la innovación de prácticas educativas constó de dos fases, una cristalizada en talleres de formación para el colegiado de la escuela y otra de análisis de la práctica educativa de la docente focal y otro docente que solicitó incorporarse de manera voluntaria. Para cada fase se propusieron el grupo de discusión y la entrevista abierta como estrategias para evaluar, antes, durante y al final de la intervención:

- ✓ El grupo de discusión con docentes de la institución para conocer la disposición y representaciones sobre la lengua escrita y su evaluación en el aula. Esta técnica se aplicó al inicio y al final del taller.
- ✓ La entrevista abierta a cada una de las docentes participantes en el taller de análisis de práctica al final del proceso, como evidencia de la forma de reconstruir su práctica educativa.

Grupo de discusión. La base del grupo de discusión es la conversación (Margel, 2004) tiene como finalidad recuperar la participación activa del sujeto y, hasta cierto punto, libre, para expresar su opinión sobre el sentido de sus acciones vinculadas a su vida cotidiana (Chávez, 2001). La conversación colectiva proporciona información sobre los sistemas de representaciones de los integrantes en relación con los objetos de estudio (Alonso, 2003). Su propósito fue conocer lo que sabían, pensaban, decían que hacían los docentes sobre el tema de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua escrita. El ejercicio se aplicó antes de iniciar el taller con la participación de cuatro docentes elegidos por el director de la escuela.

Las condiciones de aplicación que se consideraron fueron:

- La reunión del grupo para la discusión debe ser un sitio agradable y sin ruido, en una mesa pequeña y baja; y “una disposición de los asientos que no determine ninguna preeminencia en las condiciones del diálogo” (Orti, 1992, p. 200), en el caso de los docentes, el ejercicio se efectuó en la biblioteca de la escuela, cuando no tuvieron clase los niños.
- Se elige un moderador de la conversación que tiene la función de “marcar las pautas sobre las cuales hablar (detonadores)” (Chávez, 2001, p. 95). Sin dar

opinión o dar la palabra a alguno de los participantes, debe ser una persona desconocida para los docentes. La moderadora que participó en la evaluación inicial es experta en dirigir ejercicios de este tipo y no conocía al grupo de docentes, para la evaluación final participaron otro moderador y otros docentes.

- Los detonadores son afirmaciones para desatar la conversación, cuando se agote la cuestión o cambian de tema, se debe lanzar un nuevo detonador. “La intención es que el participante, en un ambiente de iguales, pueda hablar de manera informal” (Margel, 2004, p. 223). La información del ejercicio de discusión se debe guardar en una videograbación para poder efectuar el análisis.

Los detonadores usados para la evaluación inicial fueron:

- ✓ Vamos a hablar de lo que es una práctica social de la lengua escrita.
- ✓ Vamos a hablar del sentido que tiene leer y escribir en la formación integral del alumno de Educación Primaria.
- ✓ Vamos a hablar del papel del libro de texto en primaria para el aprendizaje de la lengua escrita.
- ✓ Vamos a hablar de cómo se evaluará una práctica social de lengua escrita.
- ✓ Vamos a hablar de lo que, como docente, me solicita la institución que evalúe en la lengua escrita.
- ✓ Vamos a hablar de lo que pienso que se debería evaluar en la lengua escrita.

Los detonadores que se trabajaron para la evaluación final fueron:

- ✓ Vamos a hablar sobre las habilidades que pusiste en práctica durante los talleres.
- ✓ Vamos a hablar de las estrategias de trabajo usadas en los talleres que consideras significativas para tu aprendizaje.
- ✓ Vamos a hablar del material de apoyo utilizado.
- ✓ Vamos a hablar de las formas de evaluar que se utilizaron.

- ✓ Vamos a hablar de las ideas que te parecieron oportunas aplicar en tu práctica educativa.
- ✓ Vamos a hablar de las ideas que aplicas en tu práctica como docente.

En ambos casos los detonadores guiaron la conversación, durante el diálogo no fue necesario presentar todas porque los docentes fueron incorporando los temas, para tal efecto los moderadores estuvieron atentos a no coartar su disposición para dialogar.

La estrategia para el análisis de información de los ejercicios de grupo de discusión se construyó con base en el modelo de Hymes (1976) para describir las reglas de interacción social de los participantes en el grupo, las normas de interpretación que se derivan de las participaciones verbales que subyacen a su discurso. Los elementos considerados fueron:

- S setting: Comprende la escena, definición subjetiva de una ocasión
- P participants: orador, emisor, receptor
- E ends: propósitos y metas
- A act sequence: forma y contenido del mensaje
- K key: Clave o tono del evento: tono emocional
- I instrumentalities: canal (verbal, no verbal, físico) formas de lenguaje obtenidas del repertorio comunicativo
- N norms of interaction and interpretation: propiedades específicas
- G genere: tipo de intercambio en relación con el contexto

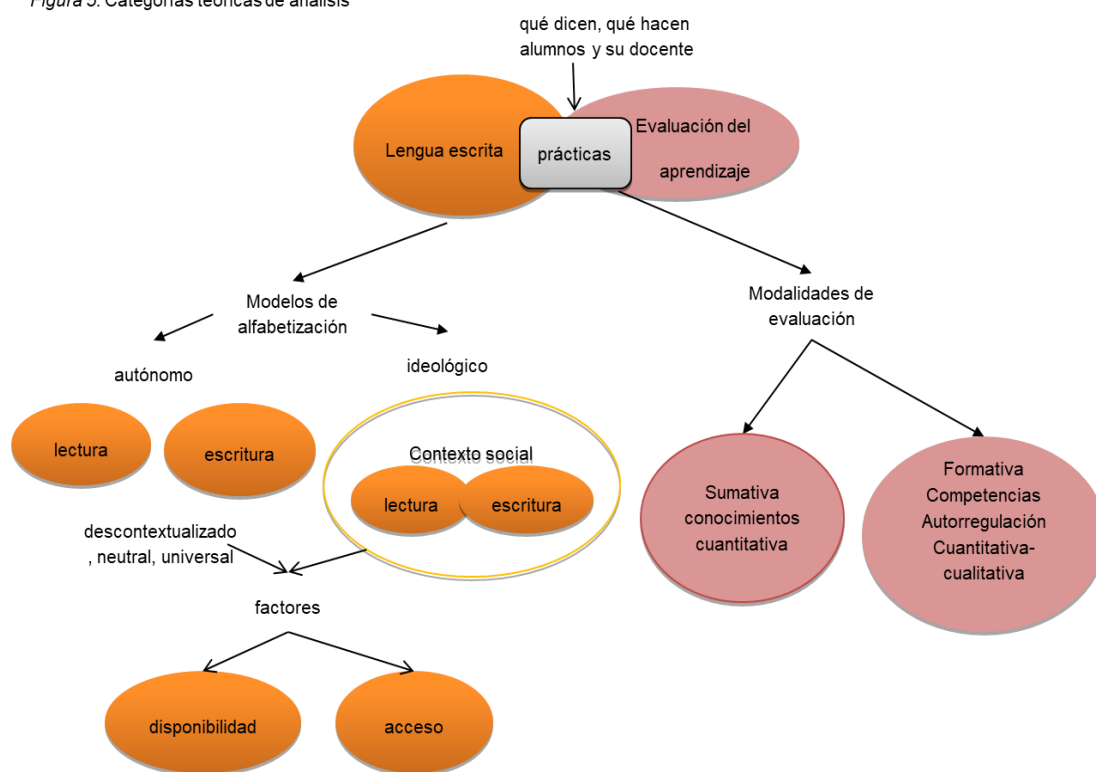
Entrevista abierta. El diálogo con la docente, por medio de la entrevista abierta, se utilizó después de cada una de las aplicaciones de las situaciones construidas para analizar los saberes que ponía en juego en cada situación, sus razones, ideas de lo que los niños y la propia observación le ofrecía. Ésta privilegia el diálogo con los sujetos sobre sus acciones y su posibilidad de reconstruir su sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Se fundamenta en el comportamiento ideal para ponerlo en discusión y analizar sus acciones (Alonso, 2003); se trata de actualizar el discurso del entrevistado y

ponerlo en práctica. Durante la entrevista las preguntas se refirieron a comportamientos pasados, presentes o futuros y a promover la reconstrucción.

2. Categorías teóricas de análisis

Con base en la determinación del objeto de estudio, los elementos teóricos que sustentan este trabajo y la información recolectada en el trabajo de campo se propusieron dos categorías con subcategorías para el análisis de las situaciones construidas durante el trabajo de diagnóstico y para dar sentido a la propuesta de intervención (figura 5).

Figura 5. Categorías teóricas de análisis



Fuente: Elaboración propia

El diagrama muestra dos categorías centrales, de un lado la *lengua escrita* con dos *modelos de alfabetización*: el *autónomo* caracterizado porque el aprendizaje de la lectura y escritura se dan por separado, de forma descontextualizada y considerando a los saberes como neutrales y universales; y el modelo *ideológico* que considera esencial el contexto social en donde se

aprende la lengua escrita como un proceso integrado de leer y escribir (Street, .2006). Cada modelo implica formas de apropiarse, de acuerdo a éstas, el individuo usará la lengua escrita para comprender y participar en la sociedad. Una forma de aproximación a estos modelos en la escuela es a través de dos condiciones que propone Kalman (2002): el *acceso* y la *disponibilidad* para darle sentido y valor a la lengua escrita a través de uso del tipo de recursos materiales en el aula.

Del otro lado, muestra a la *evaluación del aprendizaje*, que, por sus características, se dirige a *resultados* cuando se trata de una evaluación sumativa centrada en la medición de conocimientos construidos, o a *procesos* en el caso de la evaluación formativa, donde se asume la mediación para la construcción de conocimiento (Hoffman, 2010), la posibilidad de autorregulación del aprendizaje (Mottier, 2010) por medio de estrategias cualitativas y cuantitativas; con el uso de *modalidades* que se observen y se obtengan durante el trabajo de campo. Las modalidades las constituyen las evidencias de exámenes, trabajos, tareas retroalimentadas, agentes, momentos y usos de la evaluación.

En el centro del diagrama de forma articulada entre la lengua escrita y la evaluación del aprendizaje se encuentran las *prácticas* definidas en este trabajo, como las acciones de los alumnos y la docente, acompañadas de creencias, sentimientos y expectativas. Referirse a prácticas implicará abordar tres componentes: el afectivo (expectativas, sentimientos, emociones), cognoscitivo (creencias, ideas), y conductual (actividades, acciones); es lo que dicen, lo que hacen y qué dicen de lo que hacen cuando aprenden y enseña lengua escrita y cuando usan modalidades de evaluación.

Para elaborar el diagnóstico se analizaron las prácticas en el aula, que se observaron en actividades concretas donde se desarrolla un tipo de enseñanza y un tipo de aprendizaje, desde el modelo de la situación construida propuesto por Altet (2002, 2005) para identificar las interacciones que se generan entre los alumnos y la docente en una sesión de clase. Según esta autora, las interacciones se gestionan de forma continua haciendo ajustes entre los intercambios de los

integrantes, son inciertas y generan tensiones entre tres dimensiones de la práctica que se analizan: epistémica (construcción de saberes científicos de los alumnos), pragmática (estrategias, propósitos, evidencias, consignas, etc. que la docente propone desde su planeación), relacional (gestión y control de la convivencia, reprimendas), que derivan en negociaciones para buscar cierto grado de equilibrio entre ellas.

A solicitud del director de la escuela primaria, la intervención se diseñó para los siete docentes que integraban la planta docente. En consecuencia, se diseñaron dos fases, en la primera participaron los docentes adscritos a la institución; la segunda fase se centró en las prácticas de la docente focal y su grupo de alumnos para planear, aplicar y analizar las interacciones que se generan en la clase, las tensiones que se suscitan, las que complican o facilitan el aprendizaje, y con base en ello, de forma puntual contribuir con la docente en la reformulación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que integren modalidades de evaluación. Por fortuna, en el camino otra docente -de forma voluntaria- solicitó participar también en esta fase, que finalmente enriqueció los resultados finales.

Aunque la metodología en la investigación señaló el camino ordenado y organizado; en la realidad se presentaron obstáculos como sesiones que no se realizaron debido a las actividades internas que se realizaron en la escuela, durante las sesiones las docentes tenían que salir a solicitud del director para atender algún asunto y dejara solo al grupo; que durante las entrevistas entraran alumnos o hubiera demasiado ruido fuera del aula. Todas ellas se fueron sorteando, conforme se presentaron, porque la investigación aplicada busca soluciones de problemas en contextos reales y éstos son dinámicos.

No se puede hablar de una innovación sin retrocesos, sin reflexión, sin detenerse para repensar qué es lo mejor pero la participación decidida de los sujetos involucrados en este proceso, de sus esfuerzos explícitos, del soporte de la institución, de la negociación continua de tiempos, espacios, temas, entre otros

como ya lo señaló Fierro (2005) piezas indispensables de los procesos dolorosos de la innovación en sentido amplio.

Los resultados de las dos etapas de la investigación se distribuyen en dos capítulos; en el cuatro se presenta el producto de la etapa diagnóstica, que para la investigación aplicada revisten de gran trascendencia porque sentaron las bases para el diseño y resultados de la intervención, que constituyen el capítulo cinco.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS: HACIA LA COMPRENSIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La investigación aplicada en educación asume un fuerte compromiso con la transformación de la labor pedagógica. Transformar significa transmutar, cambiar algo en otra cosa (Real Academia Española, 2014), en la práctica educativa, implica que la labor pedagógica ya no se ejecutará como antes porque pasará a ser algo diferente si cambia lo que se piensa y lo que se espera; se reestructura, pero ¿a qué?, ¿para qué?, ¿bajo qué principios?, ¿cómo se involucran los diferentes actores en la transformación?; preguntas que resulta necesario contestar, reflexionar para que las transformaciones pedagógicas tengan efecto positivo sobre los actores, sean alumnos, docentes, padres de familia, etc.

La historia muestra cambios profundos en la educación que han requerido tiempo, algunos permanecen, otros se han probado y con el tiempo han sido desplazados por prácticas preexistentes. Si en lo formal algunas propuestas de transformación pudieran contribuir a atender las demandas de los estudiantes para la vida en sociedad; en la práctica dentro de las instituciones, en el aula, donde la cotidianidad con sus interacciones, retos, intereses, expectativas se entretajan, no necesariamente conducen a lo esperado.

En este trabajo se habla de transformación no como una alteración, sino como el intento de explorar otros horizontes, cuestionar para qué cambiar y observar, reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace de esa forma con el fin de comenzar a moverse, dirigirse a prácticas únicas y posibles de acuerdo al contexto escolar y social, la transformación como un “cambio cualitativo significativo respecto a una situación inicial [...], cambios en las actitudes, creencias, concepciones, prácticas” (Rimari, s. f., p. 6). En este sentido, se determinó comprender las prácticas escolares de lengua escrita y su evaluación considerando un aula en concreto que ofreciera la posibilidad de observar lo que sucede, dar cuenta de las tensiones que se derivan del trato cotidiano, de las interacciones y de la relevancia pedagógica de la evaluación como proceso que influye en el aprendizaje, desarrolladas en su espacio áulico que una docente

ofreció para mirar con atención desde adentro lo cotidiano y construir un diagnóstico.

Los resultados del diagnóstico hacen referencia a las demandas institucionales, conocimientos, experiencias, motivaciones, temores que asaltan a la docente y que en el aula se materializan, como interacciones, influencias difíciles de prever entre alumnos-profesor-conocimiento. El alumno por su parte muestra también sus conocimientos, ideas, experiencias, motivaciones que ha construido en el contexto familiar, que, sin formar parte de la investigación, se cristaliza en la forma de relacionarse en la escuela y de apropiarse de los saberes científicos, a los que da un significado.

Para esta empresa se utilizó la observación de situaciones construidas por la docente en su aula cuando tiene la intención de trabajar la lengua escrita como práctica social (de acuerdo a lo estipulado por el programa de español); y cómo la evaluación del aprendizaje se convierte en un elemento fundamental que guía las actividades en el aula. El capítulo narra el producto de la etapa diagnóstica en la escuela primaria al permanecer en el campo de marzo a julio del 2014.

El primer apartado aborda las prácticas de lengua escrita analizadas a partir de dos condiciones: la disponibilidad de materiales y el acceso u oportunidades de participación de la lengua escrita (Kalman, 2002); el trabajo cotidiano del aula con el uso de materiales de lectura o de otro tipo, más las interacciones que se suscitan son herramientas sustanciales que dan cuenta de cómo se manifiestan estas dos condiciones. En otro apartado se destacan las prácticas de lectura que se favorecen en el aula de cuarto grado cuando se abordan los géneros literarios y se cierra con los resultados de entrevistas efectuadas a los alumnos cuando hablan del significado que encierra para ellos la realización de prácticas contextualizadas de lengua escrita.

En el siguiente apartado, se analizan las modalidades de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita implementadas por la docente, en donde se destaca el papel de la consigna como referente de la evaluación formativa en el

aula de cuarto grado, las que han sido usadas como mediadoras del proceso, y en especial de resultados, así como las ideas que los niños tienen respecto a la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita. Finalmente, se presenta la tendencia que la docente tiene para organizar a los alumnos cuando se ocupan de temas de la lengua escrita y su preferencia por una organización bidireccional de la clase (Suárez, 1978).

En la etapa de diagnóstico participaron alumnos de cuarto grado y su docente de una escuela pública ubicada en el sur de la zona centro de la Ciudad de San Luis Potosí. La escuela se localiza en un área marginal social y económicamente; cuenta con vías de acceso público. En los alrededores se ubican comercios como vulcanizadoras, renta de maquinaria para construcción, taller mecánico, expendios de abarrotes, entre otros.

La institución está construida en un solo piso alrededor de un patio amplio que comparten todos los alumnos (figura 6). Es de organización completa (un grupo por grado), cuenta con computadoras (alrededor de 10 que funcionan) y biblioteca escolar para todo el plantel. El personal lo integran seis docentes, un profesor de educación física, dos de educación especial (en horarios específicos), un director y dos intendentes. Por ser de tiempo completo, la mayoría de los niños tienen un horario extendido de 8 a 14:30 horas, aunque a la una de la tarde se abre la puerta para que algunos alumnos se vayan conforme a la petición de los propios padres.

Figura 6. Exterior de la institución



Es importante reiterar que los alumnos de cuarto han participado en evaluaciones locales y nacionales, que les da cierta “experiencia” en la evaluación del aprendizaje. El grupo que colaboró está integrado por 25 alumnos: 10 niños y 15 niñas, de ellos 5 son alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) atendidos en diferentes momentos del día por una docente de apoyo. La edad de los niños fluctúa entre 8 y 10 años; en el estudio participaron 2 niñas y tres niños, que han aprobado los grados anteriores y sus calificaciones fluctúan entre 7 y 9 y su docente.

El aula que ocupan tiene 26 pupitres movibles acomodados por filas (5 por 5), en ocasiones colocadas junto a la pared alrededor del salón; hay 2 pizarrones (en dos paredes opuestas del aula) que se usan para escribir y para el periódico mural. La docente tiene un escritorio y silla y un mueble cerrado. En una de sus paredes hay estantes bajos para que los niños guarden materiales y libros de texto, apilados por materia. Ocupa un espacio amplio con buena iluminación y ventilación (R1, 5/III/2014). Le corresponde, a cada alumno, un día de la semana ocuparse de la limpieza del aula, que en el transcurso del día se va ensuciando con papeles en el suelo, basura de sacapuntas y polvo que entra por puerta y ventanas. Los entrapaños donde dejan sus libros están desordenados y las mochilas aventadas, lo que provoca que se tropiecen cuando pasan. En general

los pizarrones tienen información escrita pero no corresponde a la asignatura que están trabajando, los trabajos pegados en la pared también corresponden a otro día y se están cayendo. Cada niño ocupa un lugar asignado por la docente. Los más atrasados o que faltan ocupan la fila del extremo derecho frente a ella, estos alumnos son los que reciben menos atención cuando explica un tema. Cuando los niños trabajan en equipos todos eligen con quien hacerlo, siempre buscan a sus amigos o compañeros de su mismo sexo.

El director de la escuela tiene más de 20 años de experiencia, efectuó estudios de licenciatura en Educación Primaria; al iniciar las gestiones para realizar el estudio en esta escuela se mostró interesado en el tema de la investigación, aunque como condición señaló que no quería que después de realizar la exploración, sucediera como en otras ocasiones que: *“vienen, toman información y no regresan más”* (E1, 18/II/2014). Le aclaré que la intención era precisamente colaborar con la docente para la reflexión de las prácticas de lengua escrita y de sus modalidades de evaluación del aprendizaje para reconstruirlas. Esto le interesó, porque como en sus propias palabras dice: *“no entiendo y no nos explican cómo hay que evaluar”*. Por lo tanto, accedió a que la institución participara.

1. Prácticas de lengua escrita en el aula de cuarto grado de primaria

Las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación son el marco de referencia de las acciones que se realizan en torno al aprendizaje de la lengua escrita, indican que el estudiante:

- *aprenda y desarrolle habilidades para hablar*
- *escuche e interactúe con los otros*
- *identifique problemas y soluciones*
- *comprenda, interprete y produzca diversos tipos de textos, los transforme y cree nuevos géneros y formatos; es decir, que reflexione individualmente y en colectivo acerca de ideas y textos. (SEP, 2011, p. 245).*

El PEB (2011) apuesta por la realización de prácticas sociales de lengua escrita que hagan a un lado, “prácticas escolares basadas en la transmisión de nociones y repetición de definiciones para proponer actividades socialmente relevantes donde los alumnos desarrollen simultáneamente la lectura, la escritura y la

oralidad” (SEP, 2011, p. 247). De esta forma, en el aula el docente de manera intencional utilizaría estrategias que permitan desarrollar las competencias antes mencionadas.

Sin embargo, Hamilton (2000, como se citó en López, 2008) señala que las prácticas, más que sociales, se materializan en escolares como eventos de lectura y escritura particulares y se explican, en parte, por cada una de las decisiones de los participantes “ocultos” que las determinan, como son la institución y sus demandas administrativas y sus recursos, los padres de familia, los propios intereses de los docentes, aunado a las posibilidades de los estudiantes que serán evidencia del modelo de apropiación de la lengua escrita (autónomo o ideológico) y del tipo de evaluación que subyace a las prácticas. Las interacciones entre profesor y alumnos son el punto neurálgico para tener una idea más precisa de la conexión entre lengua escrita y evaluación del aprendizaje.

1.1 Disponibilidad de portadores

Kalman (2002) alude a la disponibilidad cuando se refiere a los materiales para apoyar el aprendizaje, a la calidad del contenido, al origen (si pertenecen al alumno, los provee la escuela o la misma docente) y a la infraestructura para su distribución. En la escuela se traduce en la disposición de libros en aula, en la biblioteca, internet; además de los libros que se tienen en casa.

*Doc*³: *a ver, levanten la mano los niños que traen enciclopedia 1,2,3. Ahora quién trae revistas.*

Maribel: maestra aquí están los Atlas (R 3 20/3/14).

En el momento que la docente les solicitó libros de casa para trabajar en el aula, algunos niños mostraron más interés que otros y se presentaron con revistas recortadas, otros con enciclopedias y uno con un atlas; además, la docente se aseguró que hubiera libros de la biblioteca y de su propia colección personal, todos eran “textos informativos” como lo indica el programa.

Doc: ayer hablábamos sobre los textos informativos, ¿qué recuerdan sobre los textos informativos? ¿quién recuerda? [...] inclusive hablamos de la monografía, ¿qué es ese tipo de texto? [...].

Maribel: estudio [...] estudio del tratado de cierto tema.

³ Se utiliza la abreviatura doc cuando se refiere al docente.

Doc: el estudio o tratado de un tema y[...] eso ya lo vimos[...]las monografías y los escritos que vienen en las enciclopedias son ese tipo de textos,[...] textos expositivos, sí?, entonces que decíamos de que trata un texto expositivo.

Leobardo: sobre un tema.

Doc: nos expone[...]algún tema. Ustedes recuerdan en qué libro o en qué lugar encontramos este tipo de textos?

Maribel: en la biblioteca.

Doc: ¿cómo en qué libros? [...] en la biblioteca sí pero, ¿en qué tipo de libros?

Leobardo: en internet, en la biblioteca.

Doc: sí pero ¿en qué libros?

Leobardo: en enciclopedias.

Doc: ¿en enciclopedias! como las que traemos aquí, y ¿dónde más? En revistas de[...]

Yahir: ¿en revistas de divulgación científica!

Doc: decíamos que en TV notas [...] y en esas no ¿verdad? (R 3 20/3/14).

El trabajo académico en el aula ha de garantizar que el alumno logre un aprendizaje científico por lo que, los portadores de información científica son necesarios para la actividad. En este sentido Kaufman (2007) recomienda que “la selección de lecturas no sólo debe estar sustentada por un afán de transmitir virtudes, buenos ejemplos, sino tomar en cuenta la calidad literaria de los textos; el control absoluto trae aparejado el empobrecimiento del universo de lecturas posibles” (p. 14). Si bien la docente se ocupó de que hubiera diferentes tipos de textos, como actividad previa y para recuperar conocimientos previos utilizó preguntas como detonadores para recordar la diferencia entre los portadores (libro, diario, revista, enciclopedia) con valor científico. Cada pregunta tuvo la finalidad de que el alumno evocara un conocimiento que se caracterizó por ser más bien literal del tema.

De acuerdo con lo observado, en el aula de cuarto grado, hay disponibilidad (Kalman, 2002) de libros de texto y en la biblioteca hay mayor variedad de portadores de lengua escrita, como libros de lecturas, pequeñas enciclopedias y muchos libros de texto. Aun así, los niños deben dominar los procesos formales para disponer de las obras y de internet; el conocimiento y uso de formatos fortalece la participación en las prácticas sociales de lengua escrita, dominarlos es parte de las funciones de la escuela (Kaufman, 2007).

Doc: a ver ¿a qué vamos a la biblioteca?

Maribel: a investigar.

Doc: hemos realizado fichas, ¿verdad? [...] ¿qué tipo de fichas conocen?

Jaime: ficha de (no se entiende qué dice).

Doc: ficha de préstamo, ¿verdad? (escribe préstamo en el pintarrón).

Doc: y ustedes recuerdan ¿qué le ponemos a la ficha?

Ns⁴: síiiii!, nuestro nombre, autor del libro.

Jaime: el grado y grupo.

Doc: okey, entonces el nombre del alumno, sí porque si lo deajo con nada más nombre me confundo y puedo pensar que es el nombre del libro, ¿verdad? El nombre del libro también va [...] ¿qué otra cosa?

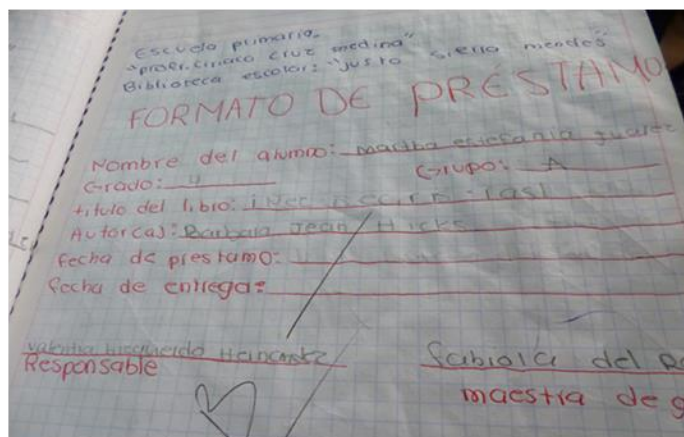
Jaime: fecha de entrega, firma y firma de la maestra, nombre del alumno.

Doc: bien este formato ustedes ya lo conocen, ya están un poquito familiarizados con él, ya lo conocen un poco más porque han elaborado ya fichas con la maestra en la biblioteca.

Doc: hoy que nos toca ir a la biblioteca vamos a elaborar nuestro propio formato, si vemos que este formato ya no nos sirve, pues lo vamos a dejar así, si vemos que el formato de la maestra nos funciona, vamos a continuar con ese, si no le vamos a proponer un nuevo formato (R 2 11/3/14).

En la biblioteca no hay un formato de préstamo, por tanto, la docente aborda los elementos que debe contener y lo dibuja en el pizarrón, este formato es propuesto por todos y lo copian en su libreta (figura 7).

Figura 7. Formato de préstamo bibliotecario



La figura presenta las señales de la revisión que hace la docente cuando un niño pasa a mostrar el ejercicio en su libreta. La práctica realizada consistió solamente en copiar lo escrito del pizarrón e identificar el uso de un formato. Durante la revisión no se promueve diálogo con la docente para verificar la comprensión del tema, se realiza un proceso mecánico de verificación del cumplimiento de lo solicitado. Werstsch, (1993) destaca que en la interacción con

⁴ varios niños hablan al mismo tiempo y sin orden.

el aprendiz, se privilegia el uso de un instrumento mediador que parecería el más apropiado para el caso, incluso la única alternativa posible, aunque, en principio, existan otras posibilidades.

Al apoyarse la docente de portadores que tiene la familia, es una oportunidad para conocer el tipo de portadores disponibles en casa y las prácticas de lengua escrita en la familia. Son enciclopedias o libros de consulta, revistas de interés general de temas no especializados con muchas imágenes y anuncios publicitarios dirigidos a los adultos, según Kaufman (2007) con poco valor literario.

Durante la entrevista, cuando se habla de la disponibilidad con los niños dicen:

E⁵: ¿en tu casa qué tipo de libros tienes?

Leobardo: En mi casa no tengo libros, bueno sí tengo, pero mis papás los tienen guardados y no se acuerdan donde los tienen. Tengo revistas sobre [...] cosas muy interesantes[...] sobre [...] animales [...]

E: ¿entonces no buscas información desde tu casa?

Leobardo: sí, porque me gusta buscar cosas sobre [...] la tierra y lo busco en internet (E4 14/VII/2014).

Al no tener disponibles libros de consulta en casa, en su lugar los sustituye con revistas y la internet, un medio próximo para él y donde puede localizar información que le ayuda a comprender el mundo.

Por su parte otra niña señala:

Maribel: en mi casa me gusta leer las noticias, o un libro de adivinanzas, de números... (E5, 14/VII/2014).

Menciona distintos portadores disponibles en casa, que corresponden a diferentes géneros literarios, además lee algunos, sólo por interés propio.

Los portadores ya no solamente son los libros, los periódicos o las revistas, sino que, tanto en la escuela como en la familia, los niños tienen disponibilidad de las tecnologías para acceder a diferentes tipos de información.

⁵ E se refiere al entrevistador .

1.2 Oportunidades de participación de la lengua escrita

La disponibilidad de portadores es la materia prima para toda práctica de lengua escrita en el aula, la segunda condición es el acceso (Kalman, 2008) que se favorece cuando el estudiante tiene oportunidad de trabajar solo o con otros, con los textos. La docente prepara una situación donde los niños se reúnen por binas para revisar un portador de su interés, en este caso, eligen e intercambian ideas sobre lo que en una vista rápida contiene el portador (figura 8).

Figura 8. Trabajando en pequeños grupos



Doc: ahora vamos a explorar por equipos un texto, vamos a elegir un tema de nuestro interés porque vamos a exponer al grupo este tipo de textos (informativo) y también lo vamos a ir a investigar a internet ... Van a trabajar por parejas, se va a fijar cómo están estructurados, fíjense si hay un índice, revisen como está conformada, ver qué tema les interesa. (R 3 20/3/14).

A partir de la consigna dada por la profesora, las interacciones que se generan en un grupo mientras están revisando una enciclopedia son para leer algunas partes en diferentes hojas:

Uriel: curva, es otra curva.

Juan: el eclipse, ¡ah no! es el elipse.

Uriel: elipse!!!

Uriel: pa... rabola, ... geométrica (siguen pasando páginas).

Uriel: ah ira astronomía, ahh ira la luna, ah mira, hay una...

Juan: an... teojos.

Uriel: los anteojos son estos.

La docente se acerca y les dice en voz alta:

Doc: levanten la mano a ver si ya tienen un tema de interés.

Juan: álzala.

Uriel: (está contando: 1,2,3, hasta 10 sigue otra línea y vuelve a iniciar el conteo) ¡4523!
 Juan: si adivinas te doy un peso.
 Uriel: 4575, más 4575...
 Juan: 5000, tú (se ríen), esta es multiplicación 4675 por 3.
 Uriel: es 14 (Llega la docente con esta bina).
 Doc: a ver su libro, es como un diccionario enciclopédico, ¿verdad?, es de matemáticas.
 Uriel: es de geografía también.
 Doc: ¿y cuál tema les interesa?
 Juan: éste.
 Doc: pero ¿qué es lo que les llamó la atención de ahí? porque es una enciclopedia de matemáticas más avanzadas.
 Uriel: sumas y multiplicaciones.
 Doc: ¿sumas y multiplicaciones... sí? ¿y viene alguna manera diferente de las que conocemos?
 Juan y Uriel: (mueven la cabeza confirmando que es diferente).
 Doc: chéquenla bien, si están convencidos para que me digan porque si no, les doy una revista... ya van a elegir (siguen los niños viendo la enciclopedia).
 Juan: a ver cuántas páginas tiene....ya vamos en la 300!ayyy el ojo... (siguen pasando las hojas) ¿cuál tema?(bosteza).
 Uriel: ¿tienes sueño?
 No: sí me levanté a las 6 (se levantan dejan la enciclopedia y toman una revista) (R 3, 2/3/14).

La actividad anterior muestra que la docente busca el trabajo colaborativo para ofrecer la oportunidad de participar con otros, donde se promueve el diálogo y se privilegia la relación entre lectores y escritores de los textos, los niños reconocen algunos de sus conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos de la lengua (Kalman, 2002). En binas los niños, no sólo cumplieron la indicación de hojear y elegir, sino que se observa un diálogo incipiente sobre algunos temas del portador.

Este caso ilustra que los niños necesitan tiempo para dialogar, para localizar un tema que les resulte interesante, del que tengan algún referente para tomar la decisión de estudiarlo. La docente no observa el proceso al interior del grupo, se centra sólo en el cumplimiento del indicador como forma de evaluar, que es la parte que alcanza a observar, los niños no han elegido un tema, el tiempo apremia y los demás equipos están haciendo mucho ruido. Un factor trascendente para tomar la decisión se dio cuando la docente les dijo que el contenido de una enciclopedia era complicado, que si les era complicado a ellos que cambiaran, esta sugerencia como puede suceder con niños que son dependientes del docente

se convierte en un mandato e inmediatamente dejan la enciclopedia y optan por una revista; el poder que ejerce la docente sobre los niños se revela (Vinatier, 2014, como se citó en Fortoul, 2015) por considerar que no están preparados para comprender el tema.

El propósito de hojear el libro se cumplió, pero la consecuencia fue dejarlo porque a pesar de la disponibilidad del portador, la modalidad de apropiación (contenido, significado y uso) que evaluaron en un ejercicio rápido y práctico los llevó a determinar que no era accesible y decidieron dejar el libro. La participación de la docente se centra en el tipo de portador que utilizan, no en la forma en que están construyendo el conocimiento cuando dialogan, se preguntan, etc.; porque la docente no tiene tiempo de escuchar lo que hacen, en este sentido, la dimensión epistémica se encuentra ausente. En su lugar, queda sólo la dimensión pragmática que atiende al tiempo y a la consigna de elegir un texto.

El acceso y la disponibilidad son condiciones de las prácticas sociales de la lengua escrita (Kalman, 2002). El acompañamiento de la docente es clave para reconocer el tipo de acercamiento a los textos: la claridad y calidad de la consigna, el tiempo del que disponen, incluso el tono del diálogo al interior de los grupos, le ofrecen pautas al alumno para que se genere una forma determinada de apropiación del texto, como se muestra en el siguiente diálogo:

Doc: (dirigiéndose a todo el grupo) fíjense qué vamos a hacer en los equipos: las vamos a hojear, las vamos a explorar, qué contenido tienen las enciclopedias, vamos a escoger un tema de interés....

(deja un tiempo de trabajo por grupos).

Doc: agarren su libreta y empiecen a tomar notas de lo que más les llamó la atención, si quieren hacer un dibujo, si algo no comprendieron para investigar más sobre eso ahora que vayamos a internet...

Juan: (dirigiéndose a su compañero) en tu libreta, en la de español, es la naranjada...

Erika: ¿vamos a escribir todo el libro?

Doc: no léanlo y van a sacar temas importantes.

Emilia: (dicta a su compañera el texto).

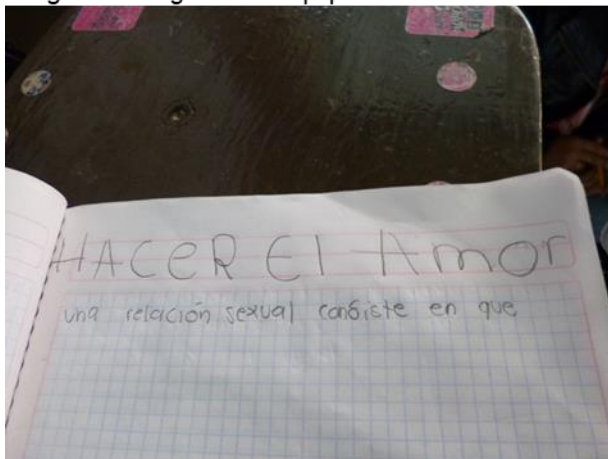
(Otros equipos cercanos a Emilia ven lo que hacen y copian también) (R 3, 2/3/14).

La docente dirigiéndose a todo el grupo y de forma verbal les indica que sacarán lo más importante, también que escriban lo que más le llama su atención,

pero no se acerca con cada uno para observar el proceso de construcción, por lo que cada bina hace lo que le resulta más fácil o comprensible que es copiar, esta acción no requiere ni de leer ni de comprender el texto. El acceso a la lengua escrita es supervisado por la docente, pero no es retroalimentado, no observa el proceso que sucede al interior del grupo, por lo tanto, los niños se apropian de forma mecánica del texto, sin pasar por un proceso de construcción de conocimiento en el que manipule el texto, le asigne significado desde sus propias experiencias y valores.

El PEB (2011) en su programa de Español señala que “la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje será a través de experiencias de la vida cotidiana de lectura, escritura de textos e intercambios orales” (p. 241); lo que implica “abandonar los métodos tradicionales de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura (p. 258), al intentar suplir sus prácticas, la docente busca estrategias de trabajo para que los niños tengan experiencias integradas para apropiarse del lenguaje a través de intercambios orales, lectura y escritura. Sin embargo, se le presentan momentos álgidos y de tensión inesperados, que conducen a volverse a centrar en el control de las conductas, del tiempo que repercute en dicha manipulación y construcción de significados. Las actividades del niño, como consecuencia, regresan a cumplir con un trabajo mecánico. Éste es el caso de algunos equipos como el de Emilia, formado sólo por niñas y que al ver un título que llama su atención, copian párrafos para cumplir con la tarea (figura 9).

Figura 9. Registro de equipo



En otro grupo los niños revisan y consultan otro tipo de portadores:

Armando: (en una revista ve imágenes de mujeres con poca ropa en los anuncios. Se ríe con su compañero).

Doc: tomen notas, apuntes, uno vaya leyendo y otro tome notas.

Doc: (se acerca a un grupo) tomar notas es qué hacían, qué comían, es tomar notas no nada más ver y copiar...

Armando: ¿quién es Hitler?

Doc: un nazi, si no entiendes toma nota...

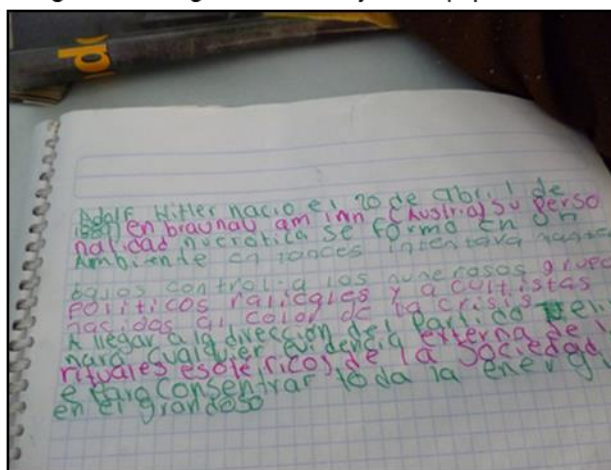
Armando: vamos a hacer un dibujo.

Doc: no es necesario que hagas el dibujo, vamos a buscar a internet, si lo quieres hacer nada más porque sí...

Armando: ¿cómo me salga?

Doc: (asiente con la cabeza) quienes vayan terminando pongan la página y el nombre del libro (pasa entre las binas para ver si escribieron algo) (R 3, 2/3/14).

Figura 10. Registro de trabajo de equipo



En la figura 10 se aprecia cómo el alumno copia lo que dice el texto que está leyendo, se destaca el uso de palabras como “personalidad neurótica” y “rituales esotéricos” sin más explicación, como características del personaje que describe.

Las prácticas sociales de lengua escrita desde el modelo ideológico no son observables directamente e involucran procesos de interpretación inconscientes, valores, actitudes, sentido de las relaciones sociales (Street, 2003), sin embargo, están mediadas por un currículo prescrito con contenidos, tiempos, textos, evaluaciones y condiciones que los limitan, las torna en prácticas escolares. Por eso, en esta actividad situada destaca que todos avanzan al mismo ritmo y verifica que se estén ocupando de las mismas actividades, cuando algún

niño quiere adentrarse a un tema, es tiempo que invierte y eso complica la dinámica, entonces lo apura. En alguna parte del diálogo se da cuenta de que están copiando, pero no detiene la actividad porque se tiene que terminar en un tiempo estipulado, dado que la atención se centra en cumplir con lo planeado.

Werstsch (1993, p. 141) destaca que “la acción está mediada por la persona que actúa con instrumentos mediadores, no se puede centrar exclusivamente en la acción, en las personas, o en los instrumentos mediadores de forma aislada”. En el proceso de aprendizaje, la mediación tiene un papel importante cuando se generan interacciones en el aula dentro de la zona de desarrollo potencial; en donde la acción está mediada por una persona (docente) con instrumentos mediadores, su existencia se vincula con la acción misma en el proceso educativo, el lenguaje social que utiliza como instrumento mediador; que tiene sentido en estos espacios.

1.3 La lectura

Es una parte integral de la lengua escrita, implica desarrollar procesos complejos donde se integra con la escritura y la oralidad; encierra habilidades complejas que un lector va desarrollando como decodificar símbolos, comprender el sentido de los mensajes para, en el mejor de los casos, tener una postura ante estos. Su ejercitación es parte de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El programa de estudios de EB pone especial énfasis en la lectura para que el docente dirija su intervención educativa y que el alumno

...adquiera las capacidades lectoras que le permitan desarrollar el pensamiento y las habilidades superiores relacionadas con la construcción de significados a partir de la lectura, cotejar, diferenciar y clasificar información; relacionar, comparar y evaluar las características de un texto, así como demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar y cotidiano (SEP, 2011, p. 281).

En el aula de cuarto grado se utiliza la lectura individual para contestar ejercicios del libro, para localizar información de un tema. En una situación construida mientras se trabajaba el tema de géneros literarios, la docente utilizó la lectura grupal. Con antelación los niños indagaron la biografía y obra de poetas mexicanos; durante la clase la docente les solicita que lean en voz alta:

D: a ver vamos a escuchar a Francisco.

Francisco: (lee en voz muy baja)

D: ¿cuál era el tema de este poema?, se acuerdan que hace poco escribimos de algunos autores... habíamos visto en la biblioteca algunos poemas...

Mariela: ¡de amor!

D: del amor, del primer amor ¿qué sienten cuando se enamoran?

Clara: maripositas aquí.

D: maripositas verdad?...así como ustedes sienten maripositas, así también Amado Nervo sintió, y no escribió maripositas, pero es para que nos demos cuenta que él también sintió.

Escribe con otras palabras para que rime, vamos a seguir leyendo...

D:(continúa leyendo).

D: (se detiene y pregunta) ¿qué es pertinaz?

Leobardo: ¡sabe!

D: vamos a apuntarlo en nuestra libreta para buscarlo en el diccionario?(R 6, 13/V/2014).

Leer un poema es diferente que leer un artículo de opinión o científico, esto lo intuye la docente cuando conecta la parte emocional con el texto, la estrategia elegida de lectura en voz alta, como mediadora del aprendizaje, es poderosa porque permite que la audiencia se cautive con el contenido que se lee, con la condición de que se elija al alumno adecuado o que el mismo docente asuma el papel. Kaufman (2007) señaló que “a través de su voz (del docente), los niños acceden al mundo de la cultura escrita” (p. 69); la lectura -de acuerdo a este modelo- no es solo de velocidad sino de entonación para transmitir de mejor manera el mensaje del autor. Cuando el niño tiene dificultades para darle la entonación adecuada al mensaje, para utilizar signos de puntuación, puede provocar que no se conecte con el mensaje y que el grupo se distraiga fácilmente.

Esto queda demostrado, cuando solicita que se recupere la información a través de preguntas que los niños no pueden responder, lo que obstaculiza la posibilidad de construir conocimiento. Los obstáculos no detienen a la docente, intenta seguir haciendo participar a los niños, aunque no manifiestan interés.

D: a ver Isabel ya escogiste uno..., busca uno para que nos lo leas.

Renata: (lee otra poesía, leyendo palabra por palabra, sin utilizar signos de puntuación).

Nos: (uno hace un dibujo, una niña lee una fotonovela).

D: ¿ está pequeñito verdad?

D: ¿de qué hablaba?

(Nadie contesta).

D: qué tema era este poema, de qué hablaba...

D: Leobardo, ¿de qué hablaba?

D: se acuerdan

Nos: (silencio) (R 6, 13/V/2014).

Haciendo a un lado uno el propósito de conectar con la parte emocional, intenta que los niños demuestren la comprensión del poema, como un elemento

inherente a la lectura, que también se complica por la falta de habilidad para leer, que no logra conectarse con el mensaje, incluso por su falta de habilidad para atender.

De nueva cuenta la estrategia de que sólo ella interviniera fue insuficiente para comprender el texto, a pesar de que utilizó también otros recursos como localizar información sobre el autor, leer un poema, intentar adentrarse en el significado a través de conectar los propios sentimientos con los que expresa el autor y comprender el significado de las palabras; no fue suficiente para que los alumnos, dieran cuenta de su construcción al contestar preguntas que eran importantes para ella como de su comprensión. En el proceso de construcción el uso de preguntas para explorar el significado del texto es un recurso valioso para guiar la evaluación mediadora, sin embargo, sólo rescatar la misma pregunta y repetirla, no fue suficiente para captar su atención y provocar la reflexión.

En este sentido, el desafío es reconocer “prácticas escolares basadas en la transmisión de nociones y repetición de definiciones para proponer actividades socialmente relevantes para los alumnos” (SEP, 2011, p. 279) de los contenidos prescritos, libros de texto, tiempos y espacios, entre otros que constriñen una práctica social.

1.4 Prácticas en contexto

El modelo que subyace al programa de estudios de cuarto grado de primaria reúne de forma integral el uso de textos vinculados con las experiencias de los alumnos y la recuperación de las funciones psicolingüísticas de la lengua:

el aprendizaje del lenguaje, mediante el involucramiento de los alumnos en el hacer con las palabras, implica poner en primer plano la necesidad de que aprendan a utilizar los textos orales y escritos en distintos ámbitos de su vida, tanto para su presente como para su futuro; y que, al propiciar su uso y reflexión, también conozcan aspectos particulares del lenguaje que se utiliza: la gramática, la ortografía; e incluso, y como consecuencia, algunas nociones o definiciones (SEP, 2011, p. 280).

En el contexto escolar, la lengua escrita cumplirá la doble función de prácticas contextualizadas que a la vez contribuyan al desarrollo de aspectos instrumentales de la lengua. En el último apartado sobre lengua escrita, se

presentan algunas ideas que los niños han construido sobre prácticas que los han conectado con su contexto y no sólo con el conocimiento de la disciplina. Se entrevistaron a dos alumnos, uno de ellos señala:

E: ¿qué actividades te gustan cuando aprendes español?

Leobardo: entrevistas sobre personas que tienen experiencias... únicas.

E: ¿por qué te gusta?

Leobardo: porque se tratan de aventura, misterio (E 4,14/VII/2014).

Por su parte, Mariela coincide con Leobardo:

Mariela: ... mmm cuando hacemos entrevistas (permanece en silencio recordando).

E: ¿qué te gusta de las entrevistas, por ejemplo?

M: lo que los entrevistadores dicen.

E: ¿has sido entrevistadora y qué les preguntas?

M: cómo le ha ido.... este, si va muy bien, si....si hace un esfuerzo para lo que ya tiene

E: qué te califica tu maestra de esa entrevista

M: ¡las preguntas!

E: qué más te califica.

M: pues.

E: alguna vez te califica la ortografía, los signos de puntuación.

M: una vez estábamos viendo porque en la entrevista los signos de puntuación son importantes porque si no sabes qué es..., poner en negro las letras, muchas cosas... (E 5. 14/VII/2014).

Dialogar con personas que conocen sobre temas que a ellos les interesa los vincula con su contexto social, les permite comprenderlo, su aprendizaje trasciende a la sola responsabilidad de cumplir una tarea para obtener un resultado. Los niños integran la oralidad, la lectura y la escritura en este tipo de actividades relevantes. Asimismo, al evaluar el trabajo la niña reconoce que además de la información de la entrevista, la docente le solicita que utilice correctamente los signos de puntuación, las mayúsculas, entre otros aspectos instrumentales. Las situaciones que integran las diferentes funciones de la lengua escrita repercuten en el aprendizaje y se mueven a la dimensión epistémica (construcción de conocimiento), al dar cuenta del tipo de información que obtienen y cómo la relacionan con los aspectos formales. Abonar en esta construcción conlleva favorecer un equilibrio con las dimensiones pragmática (cumplir con un plan de trabajo) y la relacional (mantener el orden), que según Vinatier y Altet (2008) se le escapa a la docente cuando atiende primordialmente las tensiones cotidianas de la interacción en el aula.

2. Prácticas de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en el aula de cuarto grado

La Reforma educativa del 2011 reconoció la amplitud en funciones y usos de la evaluación del aprendizaje. El programa de cuarto grado señala que la evaluación se aplique “a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico” (SEP, 2011, p. 301) y no sólo para asignar una calificación. Por tanto, utilizará tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa como un proceso permanente de mejora del aprendizaje de los estudiantes. El valor de la evaluación formativa se potencia en el programa como recurso importante para el aprendizaje del alumno cuando se eligen y se incorporan en la planeación las estrategias que ofrezcan evidencias del trayecto que día a día recorre el alumno. La evaluación del aprendizaje es un proceso que se planea para que en el propio trayecto de la enseñanza y el aprendizaje se constaten sus avances. Pero, las interpretaciones de la misma y el poco conocimiento obstaculizan su oportuno uso en el aula. En la escuela focal, el director anuncia que a los docentes efectivamente se les ha capacitado sobre las tendencias actuales de la evaluación, sin embargo, las prácticas en el aula distan de centrarse en la evaluación de procesos. Declara:

...la evaluación formativa no la hacen los maestros, no saben cómo hacerla. Es importante pero no sabemos cómo hacerla, tampoco sé si los maestros la usan (E1, 18/II/14).

Las instituciones educativas tienen su propia organización de cómo evaluar, de acuerdo con su interpretación que configura una cultura de evaluación más o menos compartida, la información que proporciona la evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos repercute en ellos y en los docentes, las promociones, premios, distribución de alumnos por habilidad, certificación de conocimientos (Murphy, 2002), así como las decisiones de la conducción de acciones en el aula son el foco de atención de la evaluación del aprendizaje.

Para dar cuenta de las modalidades de evaluación del aprendizaje que se promueven en el aula de cuarto grado, se constató el uso de la consigna como referente de la evaluación formativa, así como el uso de modalidades como exámenes, trabajos, entre otros para mostrar resultados que es lo que más se

favorece. Entrelazado con lo que sucede en el aula se encuentran los significados que los alumnos construyen respecto a la forma, lugar que ocupa en su aprendizaje de las actividades evaluativas que constatan la relevancia de la evaluación sumativa. Aunque se asegure la importancia de la evaluación diagnóstica en los programas, no se localizaron momentos en los que se evidencie este tipo de evaluación.

2.1 La consigna en la evaluación formativa

En cada actividad situada, la docente planea acciones para guiar el trabajo del niño mediadas por una consigna que aclara la actividad. Como recurso de evaluación continua consiste en:

enunciados intencionados por parte del docente durante el diseño y la implementación de una situación, verbales o escritos, para generar condiciones que garanticen la adquisición del saber puesto en acto ... se proponen según las intenciones que planifica el docente para la situación y suscitan cambios conceptuales orientando así el abordaje de la actividad (Saavedra, 2011, p. 72).

Es un elemento esencial en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes cuando aprende a reconocer sus propios procesos de pensamiento. Para avanzar en esta línea, “es necesario que queden explícitos los estándares, los niveles de desempeño esperados, las condiciones de la actividad que puedan contribuir a desarrollar la capacidad de autoevaluación” (Anijovich, 2010, p. 133); de tal forma que el acceso a prácticas de lengua escrita significativas estará condicionado por su claridad.

En la situación construida donde los alumnos trabajaron por grupos un tema que eligieron de los abordados en textos que estaban en el aula a su disposición, la docente focal, da a conocer la consigna de forma oral con ciertas características, precisamente como es oral, la va modificando a lo largo de la sesión, según observa el desempeño de los grupos de trabajo: localicen lo que no comprenden; lo que les llame más la atención; lo más importante; si bien intenta que su intervención contribuya a la construcción del conocimiento, cada indicación implica diferentes procesos cognitivos que trae como consecuencia cierta incertidumbre de los alumnos y dependencia hacia la docente. Por tanto, cada

grupo de acuerdo a su comprensión y habilidades presentó evidencias diferentes como textos copiados, dibujos, etc.

Después de presenciar esta situación, se entrevistó a una alumna para dialogar sobre el significado que tiene para ella, cuando la consigna implica localizar ideas importantes:

E: ¿cuándo la maestra te dice escribe lo más importante tú que escribes?

Maribel: mmmm, primero lo leo, saco lo más importante que dice... y después lo escribo.

E: no todos los niños hacen eso.

Maribel: no, otros niños copian solamente.

E: y a ti quién te enseñó a hacerlo diferente.

Maribel: (en voz baja) mmmm mi papá.

E: ¿con tu papá lees?

Maribel: este, a mi papá y a mí... nos gusta leer... na vez que leímos un cuento le dije que me ayudara con la tarea, entonces me dijo: ¿de este cuento vas a sacar lo más importante?, y le dije que sí. Entonces él me lo leyó y me dijo, mira aquí está el libro y hay cosas más importantes que otras... y las subrayo para que no se me pierda (se sonríe) y vamos juntando todo eso y lo escribimos (E 5 14/VII/2014).

Se destaca cierto tipo de conocimiento de la alumna sobre lo que es sacar ideas principales, habilidad que, como ella misma lo expresa, ha desarrollado fuera del contexto escolar. Ella reconoce que no todos los alumnos pueden hacerlo, aunque localizar ideas importantes en un texto se aprende en el contexto escolar, la docente supone que lo saben, pero en su papel como mediadora del aprendizaje no se da cuenta que sólo rescriben los textos. La consigna, en el proceso de evaluación formativa, pretende “ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos en tanto aprendices” (Anijovich, 2010, p. 130); otorga el rol central en el proceso de aprendizaje y evaluación al alumno porque le facilita identificar sus fortalezas y debilidades, definir criterios claros específicos y compartidos, empero el papel de guía del docente es esencial para dar cabida a desarrollar su autonomía.

Los criterios de la consigna y la forma de presentarla, son propuestas del docente que quedan plasmadas en su planeación forma parte de lo que dice que hace; aunque las interacciones que se derivan del planteamiento de ésta, muestran que el trabajo de la docente se centra en que se cumpla, no en como la interpretan para guiar su proceso. El mayor número de interacciones entre alumnos y docente se ubicaron en la dimensión pragmática por la importancia que

se le da a que cubra la consigna en tiempo, a pesar que el camino recorrido por los niños no los conducía al logro del propósito. Mientras que la consigna no se comprenda, el alumno no se puede dedicar a la tarea central que es la construcción del conocimiento (polo epistémico). En la medida que la docente aclare para sí y para los alumnos, lo que se espera de la actividad y el tipo de evidencia que se producirá y colabore con ellos en su construcción, la atención del niño se concentrará en su aprendizaje. Recuperar esta condición es prioridad para que la evaluación formativa cumpla con su función de construir procesos, no sólo de focalizar resultados.

2.2 Prácticas de evaluación sumativa

Este tipo de evaluación, en el programa de cuarto grado vigente, tiene como finalidad constatar si se lograron los propósitos planteados al inicio; “conviene considerar los productos y los aprendizajes esperados” (SEP, 2011, p.304), es importante para la certificación de conocimientos. En la escuela focal las prácticas de evaluación final se manifiestan de forma más contundente al final del bimestre, cuando se utilizan los exámenes por asignatura, en fechas establecidas por la dirección todos los niños se someten a la aplicación de cuestionarios dosificados en un cuadernillo por temas y asignaturas, que compraron al inicio del ciclo escolar. Los docentes califican, promedian con otras actividades y entregan resultados para que quede constancia en el formato de evaluación emitido por la SEP. El docente realiza ajustes y dosifica los temas propuestos en los cuadernillos elaborados por expertos. Con esto se asegura la homogeneización de los rasgos individuales de los alumnos, establecidos en el examen y los resultados respaldan y justifican el trabajo realizado en la escuela (Foucault, 1976).

En la entrevista, la alumna informa que la docente utiliza varios instrumentos para asignar una calificación a su aprendizaje, el examen prescrito, el trabajo en los libros de texto, la conducta de los niños entre otros:

I: ¿Para calificarte nada más te toma en cuenta el examen?

L: Pues, toma en cuenta el examen, conducta y trabajos también, tareas...

E: ¿a qué te refieres con conducta?

L: Sobre cómo nos portamos, este...si no hacemos travesuras (E 4,14/VII/2014).

Cuando el principal instrumento de evaluación es el examen, la escuela cae en otorgarle el poder de control (Foucault, 1976). La evaluación es tan poderosa que puede “repercutir en el alumno directamente, pero también en las instituciones más cercanas a la persona y a la sociedad” (Santos, 2003, p. 15). La docente refiere:

E: Sobre la evaluación ¿qué me puedes decir?

Docente: bueno, a algunos niños a veces en los exámenes no les va muy bien, no salen mal pero no salen excelente a pesar de lo que saben. Entonces cuando tienen examen yo checo cuál tienen mal y les hablo y les pregunto y sí saben, entonces sube su calificación. De hecho, Emilia, Maribel, Leobardo, tuvieron reconocimiento. Otros niños, trato de hacerles cuestionamientos orales, porque no tienen trabajos y su calificación sería muy baja (E 1, 4/VI/2014).

Si bien, la docente reconoce que el instrumento base para evaluar es el examen, también muestra interés porque los alumnos obtengan una buena calificación utilizando alternativas para que el niño demuestre su dominio de los temas evaluados, el significado en la acción y en las ideas está en el mismo sentido: centrado en resultados.

Lo constatan las ideas de los niños, cuando en grupo hablan de la evaluación, incluso se refieren a los padres de familia:

M⁶: Vamos a hablar de lo que hacen cuando presentan un examen.

A: estudio mucho.

Angela: estudio mucho hasta que me lo aprendo.

Leobardo: mi mamá me convence para que estudie.

Renata. a mí me convencen porque si no me regañan y me castigan.

Adela: sí, porque si repruebo me castigan la Tablet (R8, 10/VII/2014).

Lo que dice la docente sobre la importancia del examen, lo confirman los niños, a través de ellos se les asigna una calificación y pueden acceder a un reconocimiento social y simbólico (Bourdieu, 1986). Debido a su importancia, los niños se preparan para presentarlo:

Ernesto: La maestra nos pone las respuestas y las tenemos que estudiar, y así. Las respuestas en una libreta. Apunta en el pizarrón las preguntas y nosotros las copiamos, las preguntas y las respuestas (E6, 16/I/2015).

Anteriormente se habló del estudio antes del examen, éste consiste en memorizar la información para reproducirla en el examen, provocando un aprendizaje repetitivo o memorístico. El significado que los niños otorgan a las prácticas de

⁶ M moderador de la entrevista grupal.

evaluación se relaciona más con elementos externos como castigo, premios más que con relevancia en su aprendizaje, con dependencia hacia los adultos más que con autorregulación emocional y cognitiva. Este tipo de prácticas dificultan la construcción del conocimiento.

Como señal de retroalimentación del trabajo de los niños dentro del aula, se encuentra cuando están trabajando en pequeños grupos y la docente aprovecha para los que terminan se formen a un lado del escritorio para que muestren sus libros y cuadernos contestados correctamente:

Emilia: (Se acerca con la maestra, le entrega su cuaderno).

D: (Ve el cuaderno) ¿no es cierto qué?, ¿todo lo que ofrece.

Emilia: Ajá.

D: Regresa a tu lugar para completar.

Álvaro: Permanece formado en espera que le revisen, la maestra le revisa con señales en su trabajo, se lo devuelve y lo ve) ¡juju! lo tengo bien.

Domingo: (Sentado en la tercera fila, está solo trabajando, quedan pocos niños y se dice a sí mismo) ¡ánimo, ánimo!

Urbano: (De pie le revisan el trabajo y dice en voz alta) ¡uy! (levantando las manos). (R1, 5/III/2014).

Para los niños el proceso de revisión consiste en que les den la indicación de lo que está bien y lo que está mal con una señal anotada en la libreta o en el libro. Durante la revisión el niño permanece en silencio, observando qué le escribe en su cuaderno, aunque la docente a su vez mira al resto del grupo para que sigan trabajando. Es poco probable que, en este momento, surja un diálogo entre la docente y el alumno:

E: ¿Cómo es la revisión?

Ernesto: el que acaba, bueno todos acaban y la maestra pone una fila para que le vayamos... y nos revisa.

I: Cuando ya estás con la maestra para que te revise ¿qué pasa en ese momento?

Ernesto: Cuando me revisa, nada más veo cuánto me saqué y ya. A todo pone palomitas y si está mal nos pone tache. Si está mal tengo que, este... leer más veces a ver si entiendo y ahí, si le entiendo ya le pongo (E 5, 16/I/2015).

Otra alumna refiere:

E: Cuando te acercas a que te revisen tu libro, ¿qué pasa ahí?

Karen: Pues me dice muy bien, toma y vete a sentar, o si no hay veces que nos dice saquen su libro, aquí van a hacer esto, aquí van a hacer esto y esto (E 6, 16/I/2015).

Aunque los niños sólo demuestren entusiasmo porque ya acabaron, si se sienten enfadados cuando al revisarles les dicen que está mal y tienen que corregir:

M: vamos a hablar de lo que sienten cuando la maestra les dice que está mal hecho su trabajo.

Leobardo: me siento triste porque...

Rita: siento coraje (R8, 10/VII/2014).

Al concluir la revisión, el niño regresa a su lugar a corregir lo que esté incorrecto, en este proceso trabaja de forma individual para descubrir la respuesta correcta:

Leobardo: Pues la maestra nos lo revisa y después de que nos lo revisa... nos da oportunidad de corregir, y ya después vamos a que nos lo revise otra vez y ya nos las revisa y las que tengamos bien pues... ya.

E: Ah claro, lo corriges y luego ya lo entregas.

L: Sí (E 3, 14/VII/2014).

Respecto al tema de revisión de trabajos, Mariela reflexiona:

M: Bueno.... mmmm.....me dice que está mal,.....yo lo entiendo, lo vuelvo a hacer una y otra y otra vez y sigue mal pues no importa lo hago otra vez.

E: Pero ella te dice en qué está mal?

M: Mjj.

E: Cómo te das cuenta en qué estás mal.

M: Si es ejercicio puede ser de matemáticas pues le vuelvo a contar y a contar.

E: Y si es un ejercicio de español...

M: Mmmm de español, este en las respuestas que pongo.... a veces el libro, bueno, nos pone... viene un texto y tienes que leerlo, y en la otra hoja te vienen preguntas, te preguntan del texto, y a veces me equivoco (se sonríe) y lo leo otra vez (E 4, 14/VII/2014).

Para algunos niños, equivocarse es parte de su proceso de aprendizaje que se reduce a localizar el error de acuerdo a una clave de respuestas “correctas”. Para otros, es la “autorización” de la profesora para continuar con otra actividad; esto a su vez provoca, como se constató en la observación que los niños se presten los libros para copiar las respuestas correctas y entregarlo.

Aunque el PEB (2011) abogue por una evaluación continua para retroalimentar el trabajo o se señale, como ya apuntó Cassany (1999), la necesidad de utilizar diferentes instrumentos, momentos, agentes evaluadores de la lengua escrita, las prácticas de evaluación no ayudan al niño a construir su conocimiento porque se centran en resultados más que en procesos, se concluye que el tipo de evaluación más promovida es la final o sumativa a través de actividades de corroboración de respuestas correctas en los libros, libretas y exámenes revisados exclusivamente por la docente (heteroevaluación) al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, estas prácticas son promovidas en toda la institución y aceptadas por los padres de familia.

3. El papel de la organización del trabajo en clase.

El PEB destaca que en el campo formativo de lenguaje y comunicación se aspira a que los

alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos. (SEP, 2011, p. 48).

El acceso a la lengua escrita está mediado por las interacciones con otros, en el aula la estrategia que favorece las interacciones para el desarrollo de las habilidades comunicativas es el trabajo colaborativo. En el aula de cuarto grado cuando se trabaja en pequeños grupos, la docente lo determina por medio de una actividad:

D: Ok, vamos a realizar el barco, caminando por todos lados yyy el barco estaba con 4.

(Los niños gritan, se mueven y se buscan niños y niñas separados. Sigue el juego).

D: Ahora el barco se salva con 3.... Ahora se salva con 4.... Ok, a ver con el equipo que están con ese van a trabajar.

Nos: Uuuuuuhhhhyyy.

D: A ver vamos a guardar silencio. Okey vamos a decidir somos el equipo 5, verdad? El equipo 3 van a ir a pedir empleo, a empeñar dos son clientes y otros son los que trabajan ahí.

D: Fíjense bien porque los que son clientes va a ir pasando por todos los lugares, vamos a decidir (grita, hay mucho ruido). Quien es la casa de empeño...

D: Sssssshhhh les voy a repartir hojas para que escriban... Eyyy siéntate por favor, aquél equipo me escucha, shhhh antes de comenzar vamos a ver qué tipo de formatos se elaboran... (R 2 11/III/2014).

Mientras hacen el movimiento los niños mueven bancas, se ríen, gritan, como consecuencia la docente también grita y los calla; en voz alta da la consigna a todo el grupo, sin verificar que la hayan escuchado. Cuando están en pequeños grupos, la docente se acerca para preguntar y supervisar el trabajo de pie, dedicando uno o dos minutos por equipo. En algunos grupos los niños corren por el salón, se pelean entre ellos, esto altera a la docente y les da la siguiente indicación:

D: Miren los noto algo distraídos así es que nos vamos a formar en el lugar de las filas

Nos: nooooo.

D: Coloquen las sillas en filas. Nos vamos a nuestro lugar, ya shhh (R 2 11/III/2014).

Vinatier y Altet (2008) han indicado que la negociación con el grupo contribuye al orden y a la construcción del conocimiento, cuando en la planeación se indica el aprendizaje esperado y el procedimiento para alcanzarlo, el docente puede enfrentar la tensión en el polo relacional para privilegiar el polo epistémico. A pesar de esto, los niños reconocen beneficios del trabajo colaborativo, como los que señala Mariela:

M: A mí me gusta trabajar en equipo, pero que cada uno opinara, que eso contaría y podría hacer la respuesta, todos en equipo.

E: Pero ¿no lo hacen ya así?

M: Bueno cuando a veces estamos en equipo les digo, tenemos que hacer esto y esto todos denme su opinión para poder hacer bien el trabajo con las opiniones de todos... sí dan sus opiniones a veces, junto todas las ideas y hago una conclusión...

E: ¿A todos les gusta trabajar así?

M: A todas no... A veces a ellas no les gusta que yo trabaje con ellas porque ellas se juntan y solo quedan platicando, a mí eso no me gusta.

E: ¿Qué crees que la maestra debería hacer?

M: Separarlas, ponerlas en separado con alguien más para que ya no platicuen y ponerlas con alguien más para que trabajen... mmmm porque cuando te sientes incómoda con esa persona pues no haces bien el trabajo. (E 5 14/VII/2014).

Por otro lado, Leobardo dice:

L: A mí me gusta trabajar en equipo y que todos opinaran.

E: ¿Esto no sucede en tu clase?

L: Pocos opinan, yo les digo qué hacer. Si todos investigamos descubrimos nuevas cosas que antes no habíamos aprendido, que no sabíamos.

E: ¿Qué debería hacer la maestra?

L: Creo que deberíamos hacer exposiciones, que se vea más adentro del tema. (E 4,14/VII/2014).

Los niños valoran el trabajo colaborativo porque permite el debate, el descubrimiento, la confrontación de ideas para arribar a un producto, sin embargo, cuestionan la integración de grupos y distribución de actividades, necesarios para el aprendizaje. Los espacios de diálogo y de colaboración fortalecen al lenguaje que es social por definición, para Cassany (1999).

las actividades que aíslan al estudiante y que prohíben el diálogo y la respuesta con interlocutores contradicen el uso del lenguaje y el beneficio que produce la interacción social [...] porque se comparan puntos de vista, se verbalizan procesos, se mejoran textos (p. 211, 213) .

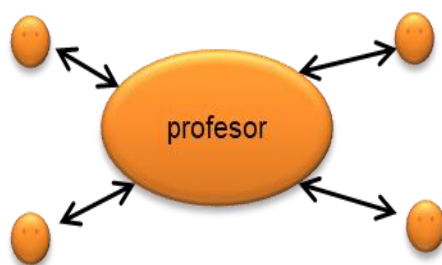
Las interacciones entre pares promueven espacios de coevaluación; en el aula estos espacios construidos podrían acercar más a una práctica social del lenguaje,

sin ser el contexto donde en realidad suceden la lectura y la escritura, aunque se llegan a desvalorizar, por temor a perder el control del grupo.

3.1 La clase bidireccional

Una de las formas más comunes de distribuir a los niños en el aula es en filas, esto contribuye a que la docente regule la conducta de los alumnos en una relación bidireccional: “el profesor habla, el estudiante pregunta, el profesor pregunta, el estudiante responde, el estudiante pregunta, el profesor responde” (Suárez, 1978, p. 145).

Figura 11. Diagrama de interacción entre alumnos y docente



Fuente: Elaboración propia, con datos de: Suárez,1978

Como aparece en la figura 11, el centro de la clase es la docente que controla las interacciones entre los niños, evitando el ruido que se genera cuando trabajan en pequeños grupos y disminuye la tensión en el polo relacional. Lo importante en este modelo es que la docente hace preguntas que requieren una respuesta concreta como nombre de autor, fechas, obras, etc.; y el alumno contesta conforme a un patrón establecido en el contenido o en el texto de referencia. Los niños que participan generalmente son los mismos y la docente tiende a dirigirse a ellos.

D: Vamos a comenzar con Amado Nervo, las puras preguntas para ver qué autores, la primera pregunta.

Silvia: ¿Dónde y cuándo nació? Tepic Nayarit en (no se entiende lo que dice)

D: ¿en qué país nació?

Leobardo: México.

Silvia: Estudió en Paris.

D: Entonces se fue a París ¿a estudiar qué?

Nos: (Silencio).

Yahir: ¿Cuáles fueron su influencia? De Europa...

D: Ya ven no sólo leyó a Latinoamericanos sino también de Europa.

Yahir: ¿Qué escribió? (no contesta).

D: A ver, ¿otra pregunta? (R 6, 13/N/2014).

Este esquema de trabajo permite la dirección del grupo en un solo sentido, sin embargo, la práctica social del lenguaje no se favorece haciendo que el polo epistémico y el aprendizaje del alumno se reduzca a memorización. Aunque el niño indague sobre el autor solamente copia párrafos y selecciona alguna de sus obras. Durante la clase no se profundiza en el tema; las interacciones son para demostrar que contesta las preguntas, más que en el proceso que le llevó la construcción de su respuesta (Vinatier, 2008). La construcción de procesos complejos de aprendizaje no se da, el nivel de conceptualización es más bajo a medida que el docente sólo solicite el copiado de la información o el responder preguntas, más que demostrar una operación cognitiva de alto nivel como sintetizar, argumentar, deducir (Vinatier, 2008); prevalece el dar una respuesta correcta más que el proceso de construcción que realiza el alumno para analizar el poema, como parte de la tensión del polo pragmático y el polo relacional.

La consecuencia de la clase bidireccional es que el alumno conteste preguntas sobre un tema del libro de texto:

D: Siéntense bien.

No: Maestra ahora sí puedo ir al baño.

No: Yo maestra...

D: Vamos a continuar ahora sí, Antonio oye, ¿por qué no te vienes acá un ratito?, por qué no... tú Urbano...

D: Bueno página 263, ya... Los efectos del calor y los materiales, quién me ayuda a leer, Gabriel...

D: Ya Urbano... saca tu libreta... ehhy Antonio...

(Se oye a un alumno que está leyendo con un volumen bajo, deletreando cada palabra, hay menos ruido).

D: Fíjense ahorita que es tiempo de calor nos podemos dar cuenta de los efectos que causa el calor en las cosas o en las personas o en los objetos.

D: ¡Ya Leobardol

D: ¿Qué pasa con una nieve, o con un hielo que sacamos al sol cuando tenemos una paleta?

Renata: Se derrite ...

No: Se evapora.

Maribel: Se va derritiendo poco a poco, porque le da mucho tiempo el sol, se va derritiendo poco a poco...

D: Yo me acuerdo que hace tiempo veíamos que de los techos escurría agua, se acuerdan, que amanecía el piso mojado en la mañana, por qué, qué pasaba en la noche, del techo escurría agua...

D: ¿Qué pasaba? en la noche llovía...

Renata: Era como hielo.

D: En la noche hacía tanto frío que en la noche el agua se congelaba, y luego qué pasaba cuando salía el sol.

Jaime: Se evaporaba.

D: Primero se derretía, se hacía líquido... y luego qué..., se hacía charco y luego qué...

Clara: se evaporaba.

D: ¡Se evaporaba!

D: Ese efecto pasa con el calor, ese mismo efecto pasa con nosotros...si salimos tantito y andamos corriendo, ¿qué nos sucede?

Álvaro: Sudamos.

D: Sudamos también porque nuestro cuerpo pues también libera ese líquido que tenemos...

D: Y a todos los objetos les pasan cosas con el calor. Por ejemplo, tú vas y... bueno a lo mejor ahora no le pasa nada porque no le ha dado mucho el sol ...pero cuando hace mucho, mucho calor vas y tocas un barrote, y qué pasa.

Álvaro: Está caliente.

D: Pues nos quemamos ¿verdad? (R5, 29/IV/2014).

La estrategia bidireccional contribuye a mantener el orden y la atención de los alumnos en la misma tarea, aunque la docente sólo pregunte y el alumno conteste de forma precisa. Según Meinardi (2010) las respuestas cortas con ideas denominadas “*ad hoc*” son aquellas en las que alumno ante una pregunta, busca una respuesta entre un repertorio de respuestas conocidas; es una respuesta que “le sirve para salir del paso” (p. 140) que no invita al diálogo o a la reflexión. En este tipo de prácticas, el niño no tiene oportunidad de mostrar su comprensión y de profundizar en el análisis del tema, solamente de contestar preguntas.

4. La lengua escrita mediada por las modalidades de evaluación

Durante el trabajo de campo se efectuaron siete sesiones de observación de situaciones construidas por la docente focal, con la autorización del director de la escuela y de los padres de familia para grabar cada ocasión. El tiempo que se permaneció en el aula fluctuó entre 40 minutos hasta 2 horas 30 minutos, según el tiempo destinado para la actividad desde el inicio hasta el final. En una observación más que se realizó no se pudo utilizar la información porque estaba en práctica un alumno de la Normal de Estado. Las entrevistas realizadas fueron: una con el director de la escuela, dos con la docente focal y cuatro entrevistas a los alumnos focales. No se pudo realizar entrevista con los cinco porque en ocasiones no asistían.

El proceso de construcción del diagnóstico consistió en buscar las líneas que mostraban donde se encontraba el problema y se contestaban la pregunta de investigación relacionadas con la primera etapa de la investigación:

- ¿Cómo se determinan las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente en el aprendizaje de un grupo de alumnos en primaria?

La observación dentro del aula se realizó en consenso con la docente cuando trabajaba el campo del lenguaje y la comunicación o cuando trabajaba en otras áreas como ciencias naturales o historia donde las habilidades de la lengua escrita (leer y escribir) eran necesarias para avanzar en el contenido; se utilizó la videograbadora y la grabadora para recoger las interacciones entre los niños y las interacciones de la docente en los grupos de trabajo; ahí se pudo constatar la forma de discutir los temas, la calidad y manera de intervenir de la docente en el trabajo colaborativo de los niños. La interacción para dar las consignas, para guiar el trabajo acorde a lo planeado y obtener evidencias. La repercusión en las actividades del niño cuando existe la presión del tiempo. En fin, los factores externos que van condicionando la manera en que el alumno construye su conocimiento y que repercute en las habilidades que pueda aprender y desarrollar.

Por otro lado, las entrevistas contribuyeron a dar sentido a lo que sucedía en el aula con lo que los niños pensaban. Aquí fue importante no sólo la colaboración de los alumnos focales sino de todo el grupo, que en distintos momentos hizo aportes significativos al trabajo de recolección y de triangulación de los datos recabados por las técnicas e instrumentos aplicados.

En el ejercicio se estableció la comparación entre lo que se hizo en el aula, lo que dijeron los alumnos y lo que dijo la docente, acudiendo al soporte de la teoría. No toda la información recabada se utilizó para elaborar el diagnóstico pero cabe hacer mención que el tipo de prácticas analizadas se realizaban de manera reiterada.

Al establecer una relación entre lo que dicen los alumnos, con lo que dice la docente y lo que sucede en el aula en las actividades situadas, se ha podido determinar que las prácticas de lengua escrita están mediadas por la disponibilidad de recursos materiales en la escuela, en especial el uso del libro de texto; por la forma en que se dirigen las actividades para que los niños participen en las actividades que les propone la docente y cómo las ejecuta, y por la forma en que se privilegian modalidades de evaluación que más que atender a la construcción de conocimiento atienden a dar cuenta de los resultados de este aprendizaje.

Con base en las categorías de análisis, se llegan a las siguientes conclusiones, respecto a la lengua escrita:

- Las condiciones para la enseñanza de la lengua escrita propuestas por Kalman permitieron reconocer en relación a la disponibilidad cómo la docente prioriza el uso del libro de texto con sus ejercicios. Aunque algunas ocasiones utilizan textos que traen los niños de casa, los de la biblioteca y de la docente. Cabe destacar que los niños aportaron revistas con muchas imágenes, anuncios, ya recortadas y con poco contenido científico; en la biblioteca hay libros que no están distribuidos por temas y sobresalen los de texto. Existe poca disponibilidad de uso de internet. También se destaca que los niños en casa tienen pocos libros y frecuentemente usan más internet cuando hay conexión disponible.
- En relación al acceso consistente en las oportunidades de participar en eventos de la lengua escrita donde el sujeto comparte con otros lectores y escritores para aprender a leer y escribir, se constató en el aula de cuarto de primaria que, en efecto, algunas actividades como el trabajo en binas se realizan pero las escasas habilidades de lectura y escritura de los niños, dificultó la comprensión, atención y elaboración de producciones. Si bien, sus posibilidades son limitadas por sus saberes previos e intereses, llega a influir también la claridad de la consigna, el tiempo que se le da y el uso de estrategias de contención del grupo, más que de diálogo que dé cuenta de la construcción del conocimiento que los niños realizan.

- Como evidencia de la comprensión de textos, la docente pregunta el significado concreto de las palabras, sin conectar con el párrafo que trata.
- En el proceso de lectura en voz alta un niño lee, los demás siguen con la vista y la docente interpreta el significado. Cuando ella considera que es una palabra nueva pregunta si la conocen, de lo contrario la anota en el pizarrón para que después la busquen; los niños no hablan de lo que comprenden, sino escuchan lo que la docente les dice sobre el texto.
- La escritura se limita a contestar y hacer los ejercicios del libro de texto, copiar lo escrito en el pizarrón, en los casos que hubo trabajo en equipo lograron sacar algunos párrafos y copiarlos en su libreta. El niño no es invitado a expresar lo que piensa, a reconstruir las ideas y construir las propias sobre temas curriculares, esto conlleva a la producción de textos (Kress y Bezemer, J. 2009).
- La participación de los niños, en distintas sesiones de clase, es para consumir ideas mediadas por portadores como revistas, algunas enciclopedias y la mayoría de las ocasiones por los libros de texto que ofrecen cierto tipo de información para dar respuestas concretas con poca reflexión de la lectura que confirman la escritura de oraciones cortas sin construir ideas propias, pero apropiadas para una evaluación de conocimientos.
- Las evidencias de trabajo en el aula, las interacciones entre alumnos y docente son oportunidades para confirmar que las prácticas de lengua escrita se componen de elementos rudimentarios de la lectura y la escritura como localizar palabras, identificar su significado desvinculado del entorno del texto, contestar preguntas elaboradas por otros, escasa manipulación de ideas y discursos propios que ofrezcan señales de su comprensión e interpretación.
- Los niños reconocen algunas actividades que les permiten desarrollar prácticas sociales de lengua escrita cuando entrevistan a personas que los conectan con su contexto social y les brinda la oportunidad de conocer a personas de su comunidad, ellos guían el diálogo y conectan con la lingüística cuando aplican reglas para armar el guion de la actividad. El rescate de estas actividades fortalece el sentido de la lengua escrita como práctica social.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, el despliegue de actividades responde al modelo de resultados y no de procesos, a continuación, se resumen algunas conclusiones:

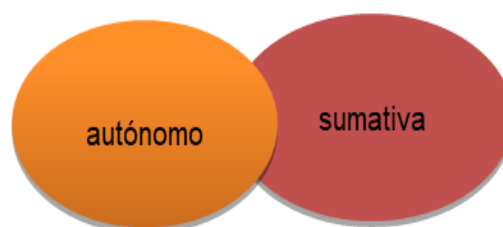
- La certificación de conocimientos es un determinante del aprendizaje de la lengua escrita, ya que el niño aprende a responder a los ejercicios del libro para salir bien calificado, concluir un trabajo y saber contestar pruebas que requieren el dominio de habilidades de repetición principalmente.
- El instrumento más usado para evaluar es el examen elaborado por editoriales que les ofrecen a la escuela y que contienen pruebas bimestrales con contenidos estipulados en el currículo, administrados por bimestre. Aunque otros instrumentos son también, las evidencias de los ejercicios y actividades realizadas en la libreta, cuestionarios en libros de texto y la observación de la docente de las conductas del niño, aprobar un examen sigue siendo la principal preocupación de alumnos, docentes y padres de familia.
- El agente de la retroalimentación es la docente porque identifica aciertos y errores; por lo tanto, sólo utiliza la heteroevaluación del aprendizaje.
- El fin de la evaluación es acreditar el avance del alumno al final del periodo, sin que muestre indicios de una evaluación de procesos porque no hay seguimiento al proceso de construcción del conocimiento del niño debido a que no se observaron situaciones donde se escuche al niño, por lo que se concluye que no hay evaluación formativa.
- Los alumnos asocian la evaluación con calificación, que coincide con lo que expresa la familia en especial en la recompensa o castigo ante el resultado; así mismo, para el alumno es claro que una evaluación implica un examen de conocimientos recuperados al pie de la letra. No aprecia otro tipo de evidencia de su aprendizaje.
- La docente utiliza consignas para guiar el trabajo de los alumnos, la forma de hacerlo es oral y parece que no es muy precisa, ya que a medida que transcurre el tiempo y la repite va cambiando su sentido, lo que provoca que al alumno se le dificulte lo que hace. Los alumnos dependen de la indicación oral, por tanto, hay pocas oportunidades de autoevaluar su trabajo.

Las prácticas como se entendieron en este trabajo se refieren a lo que dicen y hacen los sujetos cuando aprenden y evalúan la lengua escrita. El análisis de lo que hacen los sujetos en el aula se efectuó basado en el modelo de análisis de las situaciones construidas en el aula desarrollado por Vinatier y Altet (2008), que hablan de las tensiones en tres dimensiones: pragmática, relacional y epistémica que se generan al interior del aula cuando se está trabajando un contenido específico, algunas conclusiones por dimensión que se localizaron son:

- Las interacciones que corresponden a la dimensión pragmática se concluye que la docente planea previamente actividades fundamentadas en los aprendizajes esperados y el contenido estipulado en el libro de texto, más que en los conocimientos previos, y destina un tiempo a cada actividad. En la práctica, el tiempo se rebasa por lo que se manifiesta una urgencia por ajustarse a él, se observa el control del tiempo y de las conductas de los niños, más que de la construcción del conocimiento.
- En las interacciones de la dimensión relacional: Se destaca un interés exacerbado por el orden y la disciplina, debido a que en la institución es un tema al que todos deben atender, como lo señala el director:
“el docente no puede perder el control del grupo” (E9, 18/VIII/2015);
por tanto, continuamente se asoma a las aulas, inquietando a la docente que interrumpe la clase para callar o sentar a los niños que se desplazan por el aula.
- En la dimensión epistémica: Al intentar resolver o atender las tensiones que se derivan de las dos primeras dimensiones, se deja a un lado la esencia del trabajo en el aula: el aprendizaje de los alumnos y la construcción de saberes científicos. Mantener un ambiente de disciplina provoca que las actividades encaminadas a que el alumno aprenda se vean interrumpidas u obstaculizadas; los niños al estar continuamente supervisados no ponen atención al tema, se percibe la necesidad de concluir más que de aprender. La supervisión externa al alumno poco favorece el desarrollo de la competencia de trabajo autónomo y autodirigido, porque el alumno solamente se compromete cuando la autoridad (docente, director) interviene.

En el aula de cuarto grado, se identifican prácticas funcionales porque se enseña y aprende en y para la escuela (Rockwell, 1991, como se citó en Seda, 2008), están delimitadas por un currículo con tiempos determinados, contenidos, materiales de estudio (libros de texto) y resultados deseables. Para evaluar se utilizan instrumentos no diseñados por la docente y por formatos de evaluación que solicitan un aprendizaje que privilegia el resultado, la memorización y la descontextualización, para certificar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Figura 12. Engarce de modelo de lengua escrita y de evaluación como resultado del diagnóstico



Fuente: Elaboración propia

Como consecuencia el modelo pedagógico derivado del diagnóstico (figura 12) muestra que las prácticas de lengua escrita son descontextualizadas de la vida social como una habilidad técnica y neutral (Street, 2006), y se separan de las intenciones del currículo vigente. Por el otro lado, las modalidades de evaluación del aprendizaje se centran en resultados, y se acoplan con dispositivos disponibles como el libro de texto que deriva en un acceso al conocimiento descontextualizado y con escasas oportunidades de reflexión, durante el proceso de aprendizaje la retroalimentación es nula porque el interés se localiza en el producto. Así mismo se practica la heteroevaluación, en consecuencia, el estudiante tiene poco control sobre sus avances.

La problemática localizada en relación al tipo y uso de las modalidades de evaluación de la lengua escrita y los resultados que provocan, ofreció la pauta para elaborar una propuesta de intervención que atendiera los obstáculos para que el estudiante se aproxime a la lengua escrita de forma imbricada con el apoyo de estrategias de evaluación que le permitan controlar y construir su propio

aprendizaje. En el siguiente capítulo se explican las pautas del modelo, la población a la que se aplicó y los resultados derivados de su implementación.

CAPÍTULO V. LA INTERVENCIÓN: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MODELO DE INNOVACIÓN

La investigación educativa no puede ser ajena a las transformaciones sociales, económicas y políticas, Schmelkes (2001) señaló que la ciencia educativa estudia la transformación intencionada de personas, grupos, instituciones, sistemas, ya que el hecho educativo es un fenómeno cambiante y dinámico. La condición humana, en sentido amplio implica construcción (Fierro y Fortoul, 2017), es de esperarse que el docente como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma, cambia en algún sentido a veces no previsto. La formación docente es el centro de la propuesta que se diseñó pensando en el profesor como ya lo señala Poggi (2017) “un sujeto de aprendizaje en la dimensión intelectual, práctica y relacional, sin desconocer que tiene lugar en el marco de condiciones institucionales y sociales, de carácter situado” (como se citó en Fierro y Fortoul, 2017, p. 6). En este sentido, la propuesta de intervención consideró como referente el enfoque de los planes y programas de estudio de la EB que apuesta por el aprendizaje autónomo y autodirigido acompañado de la evaluación formativa como un proceso de mejora continua y retroalimentación para que el estudiante desarrolle y fortalezca competencias para la vida, así como la integración de la lectura y escritura para construir, discutir, crear ideas que le permitan al alumno no sólo incorporarse a la sociedad sino intervenir de forma activa y usar la lengua escrita para sus propios fines (Farr, 2009), saltando el límite de la frontera académico. El reto consistió en ofrecer alternativas para integrar el uso de modalidades de evaluación formativa para promover la lengua escrita.

El modelo propuesto es un tipo de intervención para la innovación en procedimientos didácticos, significa que a través de la reestructuración de actividades se logren desempeñar nuevos roles al interior del aula, que muestren diferentes formas de interacción entre alumnos y docente y variación de instrumentos didácticos (Rimari, s. f.) para la enseñanza y evaluación de la lengua. A diferencia de la primera etapa de la investigación de diagnóstico, en la segunda,

después de conocer al colegiado de la escuela y a solicitud del director, así como de la importancia que tiene para construir conocimiento en equipo donde se influyen mutuamente, amén de su disposición en la primera entrada al campo, con sus preguntas, diálogos, intereses, entre otros; se vislumbró otro escenario y un reto mayor: favorecer la construcción de saberes disciplinares de un grupo de docentes y reconstruir las habilidades *in situ* de una docente para mostrar la importancia de la integración de los saberes disciplinares con los experienciales.

En el prototipo se distinguen dos aristas, la primera dirigida al cuerpo docente que colabora en la institución para fortalecer la formación sobre el enfoque de la lengua escrita y de la evaluación continua; la segunda involucra de forma particular a dos profesoras (la focal y una más que de forma voluntaria se sumó al trabajo), para que a través de la reflexión de su práctica, desde el enfoque interaccionista (Vinatier y Altet, 2008), analizara el contenido de las interacciones de alumnos y docente en actividades situadas; en un proceso profundo de reconocimiento para reconstruir las prácticas en el aula, por medio de la confrontación entre acciones, ideas, expectativas que modifiquen las estrategias en el aula en favor del aprendizaje del alumno y empoderamiento de su conocimiento y formación continua.

El capítulo se divide en tres apartados, en el primero se describen las dos fases del modelo, sujetos a los que se dirigió, el soporte teórico para seleccionar las modalidades de taller y de análisis de actividades construidas y el procedimiento para implementarlo. En el segundo, se presentan los resultados de la implementación del taller de formación para docentes que se desarrolló en 4 sesiones de trabajo y los resultados derivados del análisis de actividades construidas de dos docentes; para cerrar en el tercer apartado se muestra los resultados de la valoración final de ambas fases a través de un grupo de discusión y de entrevistas abiertas con las docentes.

1 Diseño del modelo de la intervención

El propósito general de la intervención fue:

- Contribuir a la transformación de prácticas de enseñanza y evaluación que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita de alumnos de primaria.

El modelo construido consta de dos fases que se ejecutaron de forma paralela:

- La primera dirigida al colegiado de docentes de grado y de apoyo que labora en la institución, consistió en 4 sesiones de trabajo grupal para valorar a la lengua escrita como práctica social y su evaluación formativa como parte del saber disciplinar de base que todo docente debe conocer y abordar el saber curricular en relación a estrategias de acción que favorezcan el desarrollo de competencias de lengua escrita estipuladas por la EB poniendo especial atención a las modalidades de evaluación para la construcción del conocimiento de los alumnos.
- La segunda consistió en el diseño de actividades de dos docentes, *exprofeso* para recuperarlas como actividades situadas de lengua escrita y sus modalidades de evaluación del aprendizaje, en un proceso que va desde la planeación y ejecución, para recuperar conocimiento disciplinar sobre el enfoque de la evaluación del aprendizaje y de la lengua escrita, y probar estrategias de trabajo en el aula; en el análisis posterior, descomponer las actividades realizadas en elementos propuestos por el enfoque interaccionista de Altet y Vinatier (2008) que le permitieran mirarse desde afuera, reflexionar sobre lo sucedido, identificar sus ideas, temores, etc. para reconstruirlas con los elementos que considerara necesario plasmados en un nuevo diseño, buscando la articulación entre las variables: aprendiz, situación, docente (Altet, 2002, como se citó en Fortoul, 2015).

El modelo tuvo como escenario la misma institución y se efectuó de diciembre del 2014 a marzo del 2016, se finalizó sólo por la necesidad de hacer un corte, no de concluir el proceso de reconstrucción de prácticas singulares que se van generando día a día. En la figura 13 se representa el modelo con sus fases

Figura. 13. Modelo para la intervención



Fuente: Elaboración propia

Responde a las necesidades de formación permanente de los docentes, detectadas en la evaluación inicial, en torno al estudio de dos temas que aborda el currículo de EB (2011):

- la lengua escrita como práctica social desarrollada en todos los campos del conocimiento para que a través de la aproximación didáctica el alumno se convierta en un usuario de los tipos de cultura escrita que la sociedad en este momento valora y reconoce (Meek, 2004).
- el uso de modalidades de evaluación formativa del aprendizaje de la lengua escrita, para que el estudiante se empodere de su conocimiento y desarrollo de sus habilidades.

Para la primera fase, los contenidos y tiempos para responder a la necesidad de profundizar en el conocimiento del enfoque de la lengua escrita y uso de estrategias de trabajo en el aula, así como de la evaluación formativa se gestionaron con el director. El taller se constituyó de actividades colaborativas para recuperar y en algunos casos aprender los saberes disciplinares y curriculares (Tardif, 2004) necesarios en la labor educativa de acuerdo al enfoque de los programas de estudio.

La segunda fase del modelo es el trabajo individual con docentes centrado en las necesidades y características de sus alumnos, contenidos, momentos del ciclo escolar para planear, ejecutar y analizar situaciones construidas desde las interacciones y las tensiones que se generan en el contexto áulico para construir conocimiento, mediadas por interacciones de convivencia y por el compromiso de los docentes derivado de su función por abordar contenidos en tiempo y forma.

1.1 Caracterización del taller de formación para docentes

El docente, como profesional de la educación, es el experto con habilidades que le permiten saber-estar, hacer y ser en relación a cuestiones pedagógicas y sociales; por tanto, las habilidades que desarrolla son de orden cognitivo, afectivo, conativo y práctico (Altet, 2005). Su saber lo construye en la interacción de conocimiento e información, implica una parte de lo que el sujeto ha integrado y la información de orden social. En efecto, el saber no sólo es información, ni conocimiento por separado, sino una forma de conducirse, de pensar y ver el mundo y actuar en consecuencia. El saber docente lo usa en su trabajo profesional, aunque la formación profesional puede impactar sólo en tener información, sin construir conocimiento, ni saber.

Al fungir como mediador de la cultura y de los saberes escolares, la función del docente va precedida por una formación que puede caracterizarse por ser informativa, que transmite a los alumnos, con una visión estrecha de la enseñanza. Sin embargo, como profesional “no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales; es un actor, es decir un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer proveniente de su propia actividad” (Tardif, 2004, p. 169) en contexto. Una parte importante en la formación de los docentes es contar con espacios para que socialice el conocimiento, exponga sus puntos de vista y experiencias, además de trabajar con el saber científico y escolar dentro de su propia organización institucional, como señala Bolívar (2001, s/p) “personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes y, como tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar

tales metas, respondiendo a las demandas del entorno”. La formación docente, así pensada, se convierte en un espacio para compartir, reflexionar y aprender de manera práctica y continua de forma colaborativa, con base en las propias necesidades y las de los alumnos. Las capacidades docentes para dirigir la clase y el dominio de los contenidos juegan un papel esencial (Bolívar, 2010) en el contexto áulico.

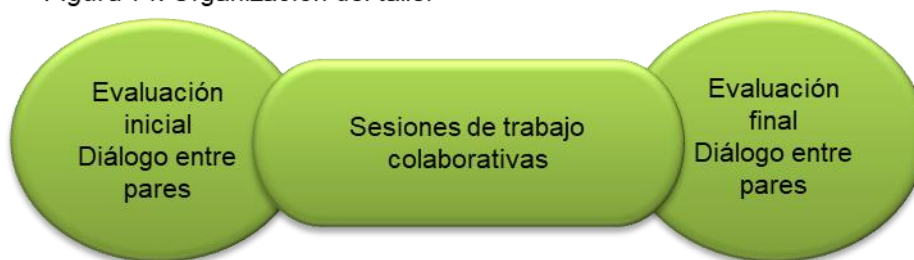
El currículo actual enriquecido y centrado en funciones de la lengua escrita más allá de aspectos instrumentales como la sintaxis, gramática, ortografía y adentrarse en el cuestionamiento, discusión de ideas, construir una postura ante los textos, generar ideas, en donde la evaluación continua cumplirá una función más compleja que sólo verificar el aprendizaje, centrada más bien en la construcción del conocimiento del alumno, que forzosamente implica modificar el lugar que ocupa el en el aula para asistir más bien al alumno, plantea nuevos posicionamientos en los conocimientos, ideas, acciones de los docentes; en este sentido, el taller se pensó como un espacio para adentrarse en el enfoque de la lengua escrita y la evaluación formativa.

El concepto de taller surge en la Edad Media como un espacio donde se aprende un arte, donde se obtiene un adiestramiento práctico, a la vez que se aprende el arte liberal como la actividad intelectual (Santoni, 1994); es un espacio en donde se aprenden los secretos del artesano, si éste es lo suficientemente hábil para descubrirlos. El taller poco a poco se fue transformando en el espacio no sólo de adiestramiento práctico sino que adoptó la forma donde se aprendían “conocimientos más habilidades” (Santoni, 1994, p. 58). Extendida la metodología a la educación se localizan varias concepciones para el trabajo en el aula y en la formación de docentes. En la propuesta diseñada para la intervención, “el taller apuesta a ser el centro de actividad teórico-práctica que nutre la docencia y la elaboración teórica para convertir la práctica en científica” (Porcenski, 1977, como se citó en Maya, 2014, p. 14); en este sentido, en el taller se promovió la imbricación de la teoría con las formas de llevarla a la práctica, así como de la reflexión, “no como una proposición de buenas intenciones, sin contribuir a

transformar” (Reyes, 1977, como se citó en Maya, 2014, p. 19), sino como una posibilidad de integrar la reflexión de la práctica y su integración con la teoría para contribuir a la transformación en el trabajo del aula.

El plan de trabajo (figura 14) estuvo precedido por una reunión con docentes para localizar las coincidencias y diferencias en sus saberes curriculares y experienciales sobre las prácticas sociales de lengua escrita y el proceso de evaluación formativa. A través de la técnica de grupo de discusión, cuatro docentes seleccionados por el director de la institución dialogaron sobre estos temas; ello permitió conocer lo que saben sobre el enfoque del programa oficial, lo que dicen que hacen y lo que piensan; esta actividad fue de gran valor porque se tuvo la oportunidad de conocer a los participantes, cómo nombran los conceptos, cuál es su nivel de dominio y aplicación de los mismos con el fin de diseñar contenidos y estrategias de trabajo pertinentes para el taller (evaluación inicial). Los resultados de este ejercicio se presentan en el anexo uno.

Figura 14. Organización del taller



Fuente: Elaboración propia

La evaluación inicial fue la base para diseñar cuatro sesiones de trabajo que en conjunto tuvieron el propósito de:

- Analizar de forma colaborativa el enfoque del programa de español y de la evaluación del aprendizaje para determinar la correspondencia entre enfoque, requerimientos institucionales y modalidades de evaluación (instrumentos, momentos, formas de organización, tipos de retroalimentación, criterios) y desarrollar habilidades para reconstruir las propias prácticas buscando las propias pistas de un empoderamiento de su labor profesional.

La modalidad de taller contribuyó a experimentar con estrategias que involucraran a los docentes en actividades de lectura, oralidad y escritura significativas; a utilizar la evaluación formativa como parte de las actividades de enseñanza que les aportaran ideas para favorecer el desarrollo de competencias de acuerdo al PEB (2011), para mostrar a los docentes la importancia de la lengua escrita como actividad social donde se involucren los estudiantes en actividades donde se escribe y se promueve el diálogo y la colaboración en el aula, así como definir actividades que se relacionen con su vida real (Yate, 2013), y que resultaran atractivas. Al concluir las sesiones, se efectuó otra reunión con cinco docentes que participaron, para evaluar la pertinencia de los temas y estrategias del taller, por medio de otro grupo de discusión cuyos resultados se muestran en el anexo dos.

1.2 Análisis de actividades situadas

La base de la metodología utilizada para la fase de trabajo personal con las docentes fue la reflexión de la práctica. Perrenoud (2004) aplicó el término *reflexión* al campo de la formación docente y señaló que consiste en pensar cuando se está fuera del impulso de la acción, cuando el docente no está en la acción, sino que hace un ejercicio personal e introspectivo sobre lo que ha pasado, lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción, y agrega una dimensión que vincula la reflexión con saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta;

la reflexión está dominada por la retrospectiva cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez [...] puede capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos para utilizarlos en otras circunstancias; [...] está dominada para la prospectiva cuando en el momento de la planificación de una actividad nueva o en la anticipación de una actividad o problema inesperado, utiliza experiencias transferibles (p. 35-36).

La reflexión implica una mirada distanciada de lo que se hace y de la conciencia de las razones, los sentimientos, los resultados o consecuencias de esas acciones. Pero no sólo es mirar sino también qué mirar, Vinatier (2014, como se citó en Fortoul, 2015) advierte que cuando el docente pone atención sólo en lo

que hace mal, genera una sensación de que no sabe hacer bien su trabajo y limita su posibilidad de crecimiento profesional intentando cambiar sin tener claro para qué. Por tanto, en el modelo se buscó primero que las docentes recuperaran una visión global de la situación, señalando los momentos de la situación e identificando desde su propia perspectiva los momentos críticos, los principios que se ponen en movimiento cuando actúa (conceptualizaciones implícitas); esto es, utilizar una mirada constructiva, de la situación, poniendo especial atención en las interacciones de los sujetos que participan en la actividad y cómo el contexto les va dando forma.

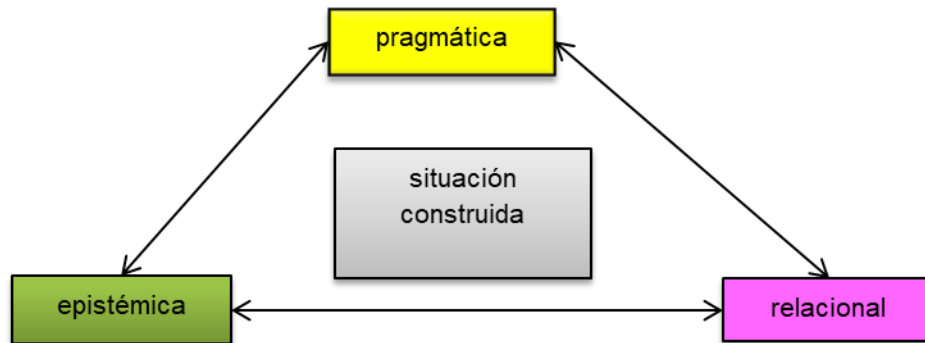
El enfoque que proponen Vinatier y Altet (2008) se concentra en desarrollar la capacidad para

observar la articulación de los saberes y la práctica, los desajustes, la forma de atenderlos y reflexionar sobre lo que se hizo, por qué se hizo, para qué se hizo en aras de la mejora continua de las actividades situadas (p. 47).

Más que aprender cómo enseñar “bien”, el centro de la reflexión es reconocer y valorar cómo se enseña, qué se hace bien, qué mal, desde la propia experiencia para decidir los cambios que podría introducir; implica un proceso acompañado de reconocimiento, diálogo, confrontación personal para reconstruir prácticas, que al docente no le parezcan pertinentes para atender el aprendizaje de los alumnos. En el caso del modelo, se buscó que las herramientas para desarrollar otro tipo de prácticas se las ofreciera el taller de formación.

El corazón del análisis se localiza en el sentido de las interacciones que se generan en el aula, para tal efecto Altet (2002) propone “el estudio articulado de los procesos de docencia y aprendizaje en procesos interactivos contextualizados” (p. 10) en tres dimensiones o polos de la práctica (epistémica, relacional, pragmática), que gestiona el docente conjuntamente con el aprendizaje de los alumnos y la conducción de la clase, en este caso, de la lengua escrita y de las modalidades de evaluación formativa (figura 15).

Figura 15. Dimensiones de la actividad construida



Fuente: Elaboración propia. Adaptación de: Vinatier y Altet, 2008

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente “estructura una secuencia didáctica para que el saber avance en determinada dirección” (Vinatier, 2014, p.5).

Las autoras señalan tres direcciones por el tipo de interacción que se produce entre alumnos y docente. La gestión en el aula de las interacciones que se suscitan cuando el docente plantea una consigna, aplica una metodología de trabajo, retroalimenta, incluso cuando verifica el aprendizaje del alumno son rasgos de la *dimensión pragmática*; implica el ordenamiento de pasos para que ésta avance y “las mediaciones empleadas por los maestros para propiciar en los alumnos la apropiación de saberes” (Fierro y Fortoul, 2011, p. 5).

Al poner en marcha lo que el docente planea y moviliza sus recursos para propiciar el aprendizaje, surgen interacciones que dan cuenta de la forma que el alumno construye un saber en un espacio y tiempo determinado “hacia unidades de sentido progresivamente más complejas y de proyectos de acción” (Fierro y Fortoul, 2011, p. 5), ubicadas en la *dimensión epistémica* del “qué y cómo lo aprende, la devolución de los problemas a los alumnos a través de preguntas pertinentes, las razones de su argumentación” (Vinatier, 2007, 43), esto es el diálogo entre alumno y profesor, alumno-alumno mientras dialoga, interioriza y reconstruye sus propios esquemas de conocimiento.

Por último, las interacciones que corresponden al reconocimiento y atención del docente de las necesidades, demandas de los alumnos y sus

respuestas (Fierro y Fortoul, 2011), se ubican en la *dimensión relacional*, son las “interacciones subjetivas e inter-subjetivas” (Vinatier, 2014, p. 5) entre docente y alumnos que dan señales del orden y disciplina, de las normas de comportamiento que se manifiestan en el contexto áulico a través de palabras, señas, tonos de voz que pueden llevar a alterar el rumbo de la clase.

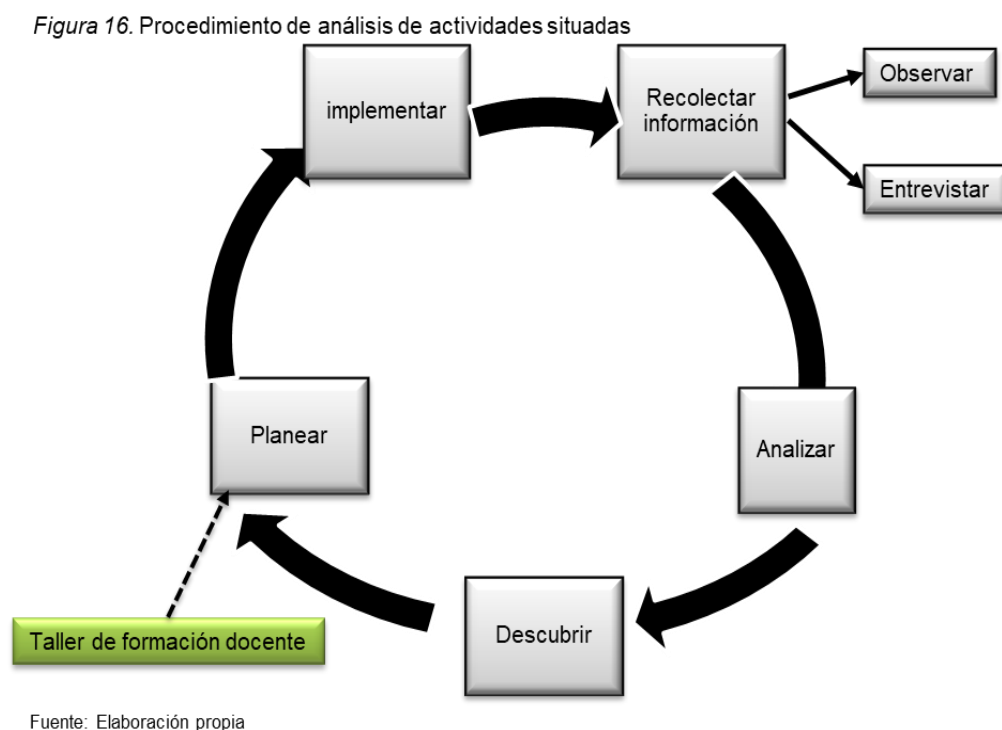
Por medio de flechas, en la figura, se muestra como las interacciones se mueven entre estas dimensiones (polos); la práctica educativa depende de las interacciones, reacciones significativas entre el docente y los alumnos y crean incertidumbre por lo que suceda, se presentan ajustes y tensiones entre ellas antes, durante y después de la clase (Altet, 2008). Ante estas tensiones, el docente en la clase gestiona los imprevistos, busca soluciones cuando se presentan problemas que irrumpen en la construcción del conocimiento o cuando las estrategias planeadas no ayudan a obtener el aprendizaje esperado, de tal forma que se desplazan, continuamente entre las dimensiones o polos de tensión en busca de equilibrio.

Con el análisis de la práctica, desde una situación construida, se intentó recuperar las tensiones que surgieron entre los polos, cómo y para qué se sobredimensionó uno en detrimento de los demás, porque en la clase “no se hace lo que uno quiere sino lo que la interacción permite” (Vinatier, 2014, p. 6). Este procedimiento, exigió utilizar la observación en el lugar, entrevistas con algunos de los actores que participaron (alumnos) y recuperación de trabajo para contar con un panorama circunscrito de interacciones y decisiones.

El modelo planteado se construyó considerando la propuesta de Vinatier y Altet (2008), las aportaciones de Fortoul y Fierro (2014), con los ajustes que la propia experiencia abonó al trabajo y que contribuyeron a recuperar y dar cuenta del saber experiencial de los docentes como saberes específicos que desarrolla en la práctica y que se basan en su trabajo cotidiano, en el conocimiento del contexto y que la propia experiencia valida (Tardif, 2004). La importancia del análisis de las interacciones *in situ* rebasa el reconocimiento de lo que sucede en el aula, y se dirige a la reconstrucción de la práctica, en este caso con el apoyo de

un experto y la formación continua del docente que favorezca la construcción de su saber disciplinar y curricular.

El procedimiento seguido se divide en actividades previas realizadas por el investigador para preparar el escenario del análisis y las reuniones para la reflexión, reconstrucción de la práctica entre el investigador (como mediador) y cada docente (figura 16).



1. Recolectar información:

- *Observación de la actividad situada.* Se acuerda con la docente la observación de una situación planeada con antelación, donde se trabaje la lengua escrita y con modalidades de evaluación formativa. Se prevé una duración aproximada de una hora.
- *Recopilación de evidencias de aprendizaje de los alumnos.* Solicitar trabajos que se produjeron en la clase.
- *Minientrevistas a alumnos* (Fierro y Fortoul, 2014; Fierro, 2015). Después de la observación de la situación construida, se entrevista a dos estudiantes, por 7

minutos aproximadamente, para conocer la lógica de trabajo desde su mirada, sus ideas, expectativas, necesidades atendidas y aprendizajes logrados. Esta información se da a conocer a la docente para ofrecerle otro elemento más de análisis de su clase.

- *Transcripción de registros de la sesión y las minientrevistas.* Este momento es para reproducir lo más cercano posible lo sucedido, en especial se colocan todas las interacciones que se pueden recuperar a través de la grabación realizada, no es sinónimo de descripción, porque lo que interesa es lo que se dijo y cómo se dijo, cuando, para qué, con quién o qué pasó con el otro. Una descripción rescata lo importante, una transcripción tiene la obligación de recuperar todo. En el primer acercamiento a esta información se numerarán todas las interacciones.

2. Analizar:

- *Primera reunión de diálogo.* Reunión entre mediador y docente para hacer una primera aproximación global, en esta reunión se coloca en el centro del análisis la actividad situada con todos los diálogos y participaciones logradas en la sesión y que se pudieron recuperar en la transcripción. Se espera que el docente mire desde sus saberes y precisamente el mediador fungirá como guía, asistente del docente.
- *Lectura de la transcripción* por parte del docente, para iniciar el diálogo que en primera instancia se concentra en la reacción ante la transcripción; con preguntas acerca de: lo que se hizo, lo que motivó, lo que representó, los tiempos y contenido para hacer un bosquejo de los pequeños bloques que constituyeron la sesión denominados episodios, la forma en que resolvió cada uno. Se trata de una lectura comprensible, no evaluativa (Vinatier, 2014).
- *Identificar las dimensiones de la práctica.* En la transcripción, el docente secciona las interacciones por episodios que se distinguen por “los cambios de tema y/o de los cambios de estructura de la actividad” (Sánchez, 2005, p. 152); a continuación, identifica por colores las interacciones que corresponden a cada dimensión de la práctica (pragmática, relacional, epistémica) y se contabilizan.

3. Descubrir:

- *Aproximación particular.* Contar las interacciones por dimensión y episodios para identificar entre qué dimensiones se presentan tensiones, cómo se resuelven, se gestionan, cuáles valores subyacen a la actividad, entre otros. Vinatier (2014, como se citó en Fortoul, 2015) señala que en esta etapa al localizar tensiones entre las dimensiones, se trabajará con el sentido que se le da al suceso, por medio del cuestionamiento al docente sobre cómo y para qué se le dio esa importancia a la dimensión y la relevancia de las condiciones contextuales de la actividad.
- *Recuperación de la información obtenida en entrevistas con alumnos.* Se le presenta a la docente la transcripción de las dos entrevistas hechas a sus alumnos después de la sesión de la clase, como un elemento más de análisis de la actividad situada.
- *Explicitar los principios de acción.* La finalidad del análisis es “encontrar los sentidos de la actividad y cuando se encuentra, se tiene acceso a los principios de acción del profesor de dos tipos: centrados en la resolución de la situación y centrados en los valores que maneja” (Vinatier, 2014); porque en las acciones hay conceptos que requieren ser descubiertos (Vergnaud, 1990) que se incorporan en forma de esquemas, que se automatizan progresivamente y se descubren mediante el análisis de la acción. Éste es el momento, en donde el docente explicita aquellas ideas que ha construido sobre la docencia desde sus conocimientos teóricos, desde su experiencia como educador; donde emergen los saberes profesionales “

trabajados, elaborados, incorporados al proceso de trabajo docente, que sólo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores los construyen, modelan y utilizan de forma significativa. El trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes (Tardif, 2004, p. 189).

En este momento de la reflexión conviene que el docente exprese por escrito en un párrafo claro sus ideas que guían de forma reiterada sus acciones, no lo que pasa en clase como única ocasión.

4. Planear:

- *Propuesta de acción ajustada* (Fierro y Fortoul, 2014, Fierro, 2015), consistente en elaborar una nueva planeación considerando sus propias apreciaciones, ideas, compromisos hacia el aprendizaje de los alumnos con base en los descubrimientos. En la propuesta, se busca que el docente recupere tres tipos de saberes desarrollados por Tardif (2004): los saberes experienciales, formados por las representaciones personales construidas en el desarrollo de su actividad educativa, de los curriculares conformados en los programas como contenidos, objetivos, métodos que los profesores deben aplicar y de los disciplinarios constituidos por los enfoques teóricos de la disciplina del conocimiento, que construye en la formación continua a través de los talleres.

La formación docente desde este arquetipo se entiende como un proceso recursivo, ese es el sentido de presentarlo en círculo y con flechas sin fin. Sustenta el sentido de una actividad permanente del docente, sin soslayar la formación en aquellos saberes curriculares y disciplinarios de los que no se han apropiado y que corresponden con los modelos de cultura erudita actualizados y de formación para esa cultura, para integrarlos y proponerlos en el aula para el aprendizaje centrado en el alumno.

2. Resultados

Las dos fases del modelo diseñado, se distribuyeron en el tiempo como se muestra en el siguiente cuadro:

Figura 17. Cronograma de actividades

Docente 1 Análisis actividades situadas	Diciembre 2014	Mayo 2015					3 noviembre	26 noviembre
Docente 2 Análisis de actividades situadas							3 noviembre	26 noviembre
Taller para docentes			12 Junio 2015	3 julio 2015	10 julio	9 octubre		

Fuente: Elaboración propia

En la figura 17, de color gris se muestra la fase de análisis de actividades situadas, en donde participaron dos sujetos: docente 1 (focal desde el estudio diagnóstico), con cuatro sesiones de trabajo; la segunda participante es docente de la institución que después de los talleres se interesó por formar parte del estudio, con ella se efectuaron dos sesiones de trabajo.

El taller para docentes (de color verde) se distribuyó en cuatro sesiones: tres en periodo vacacional, la cuarta, después de la aplicación de la evaluación diagnóstica PLANEA al inicio del ciclo escolar 2015-2016.

Los resultados de la intervención que se describen a continuación se dividen en dos partes, en la primera se presentan los resultados de cada sesión del taller. En la segunda parte se presentan los resultados de los análisis efectuados de cada situación construida.

2.1 Taller formación para docentes

Como se anunció, el taller se dirigió a todos los docentes de la institución; en este apartado se describe la secuencia de actividades de cada sesión de trabajo, las imágenes que se utilizaron como elementos que contribuyeron a la participación de los docentes, además que, como se señala más adelante, en la evaluación del

taller, uno de los aspectos más importantes fue el uso de imágenes con poco texto y significativas para ellos, que contribuyó a que se interesaran. Asimismo, el uso de estrategias de trabajo cooperativo, de coevaluación entre pares, de uso de textos y videos atrajo su atención en el desarrollo de los temas. Siguiendo el esquema de la secuencia formativa que propone Giné (2006) de la acción educativa se planeó cada sesión en tres fases: inicial, de desarrollo y de cierre, con actividades de enseñanza y evaluación para favorecer el aprendizaje.

Sesión uno

En la primera sesión, el director presentó a la ponente y el propósito del taller, después se realizaron las actividades planeadas. En total duró una hora y se efectuó el 12 de junio del 2015, con la participación de diez docentes: seis de grupo, tres de apoyo y el director.

El objetivo fue: reflexionar sobre algunos elementos de la lengua escrita como práctica social desde el enfoque actual. Las actividades diseñadas tuvieron la intención de que los docentes se percataran de que la habilidad para leer y escribir se adquiere en la cotidianidad. Los aspectos que en el diagnóstico fueron nodales para diseñar la parte didáctica de la sesión como usar consignas escritas y expuestas para ser consultadas, coevaluación para valorar y comprender el trabajo del otro, cuentos que además de leerlos y comprenderlos, discutirlos, conocer datos contextuales de los autores; al mismo tiempo trabajar diferentes funciones de la lengua en una misma actividad. Se utilizaron imágenes que fueran pertinentes al tema y se les preguntaba lo que les evocaba cada una, poemas, datos biográficos y una presentación para rescatar la función de la lengua escrita. Para el cierre, se les planteó en plenaria preguntas con dos intenciones la primera para hacer una síntesis de los temas declarativos, por el otro, sobre el tipo de estrategias implementadas durante la sesión, en la formación docente corren en paralelo el saber disciplinar con el saber didáctico. El cierre es el momento de recuperarlos, de tal manera que no se guarden como una experiencia más, sino colocarlos a su disposición para ser manipulados, desmenuzados, discutidos y

confrontados con su saber profesional. La formación docente ha de ser pensada para la transformación de esquemas de acción.

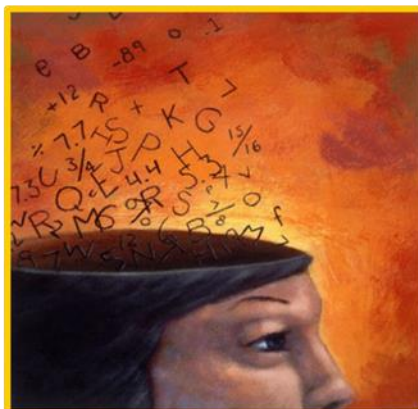
La mayor participación se dio mientras trabajaban en grupos pequeños, en plenaria algunos bajan la voz o no quieren hablar; se destacan tres docentes (entre ellas la docente focal) que dan la pauta de participación. Hasta el cierre de la sesión, el director hizo la invitación para continuar con otros temas.

Secuencia de acciones:

El director introduce el taller mencionando que la temática se relaciona con las necesidades que se descubrieron y para dar información se ha diseñado el trabajo, presenta al monitor e inicia la sesión.

Figura 18. Título de taller

Taller
¿Para qué la
lengua escrita?



Antes de iniciar propiamente la primera sesión, se presenta el título del taller acompañado de una imagen (figura 18), con la finalidad de que la observen y conecten con saberes previos. Para la presentación de la imagen se les cuestiona sobre su significado y su posible conexión con la lengua escrita, qué les evoca y cómo lo conectan con la lengua escrita. Además se les pregunta que en dónde desarrollan la lengua escrita. Ellos inmediatamente responden que en la materia de español. En la siguiente diapositiva, se le solicita a un docente que lea el propósito y señale que comprende del enunciado (figura 19).

Figura 19. Presentación del propósito del taller

Reflexionar sobre algunos elementos de la lengua escrita como práctica social desde el enfoque del plan de estudios de educación básica (2011)

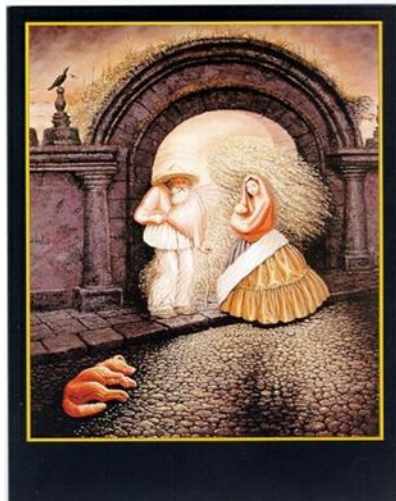


Una de las razones de presentar el propósito es que, en este caso el docente aclare para sí lo que puede encontrar en el taller, además de escuchar desde el primer encuentro lo que sus pares interpretan.

En la actividad inicial se presentó una imagen (figura 20) que observaron con detenimiento para contestar a las preguntas que tuvo como propósito centrar la atención de los participantes en la sesión.

Figura 20. Actividad de inicio de sesión

Localiza las figuras humanas en el siguiente cuadro
¿Cuántas son?
¿Cuáles son?

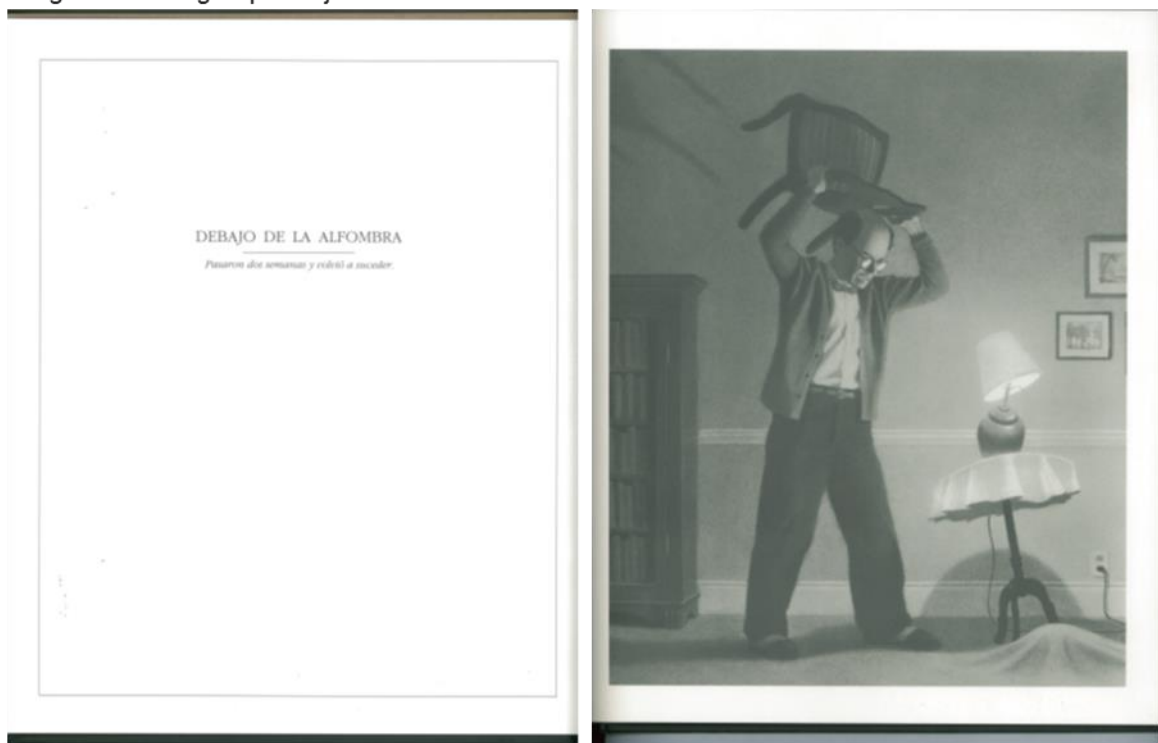


El diálogo dio pauta a que los participantes se involucraran con el tema de forma lúdica y a utilizar la descripción oral como una habilidad de la lengua escrita, el docente utiliza el lenguaje de forma exuberante o parca de acuerdo a sus propias experiencias, lo importante es comenzar un ambiente para la participación, sin juicios.

Actividades de desarrollo:

1. Se le entregó a cada profesor una imagen del texto: Chris van Allsburg (1996). *Los misterios del Señor Burdick*. México: FCE, para que la observaran y escribieran un párrafo sobre ella. La consigna de la actividad se presentó en una diapositiva, sólo se leyó y se aclararon las dudas:
 - Observa la imagen y escribe un párrafo, utiliza la frase de inicio que se te ofrece.
 - En binas compartir con un compañero atendiendo a los siguientes puntos:
 - valoro: ¿qué aspectos positivos te impresionaron o llamaron tu atención del escrito de tu compañero?
 - agradezco: ¿a través de la narración de qué te puedes dar cuenta?

Figura 21. Imagen para ejercicio de escritura libre



Nota: La imagen está acompañada de un posible título y la forma de iniciar la narración. Fuente: Chris van Allsburg(1996). *Los misterios del Señor Burdick*.

Cada docente eligió una imagen que presentan situaciones comunes como la que se muestra en la figura 21, incluye un título y una guía de inicio para

la estructura de la escritura, este caso comienza: *Pasaron dos semanas y volvió a suceder...*

En la primera parte, utilizaron la escritura para contar una historia, al terminar se reunieron con el compañero más cercano para valorar el trabajo en pares (coevaluación). Durante el ejercicio el monitor pasó a escuchar lo que comentaban. Algunos comentarios derivados del ejercicio fueron:

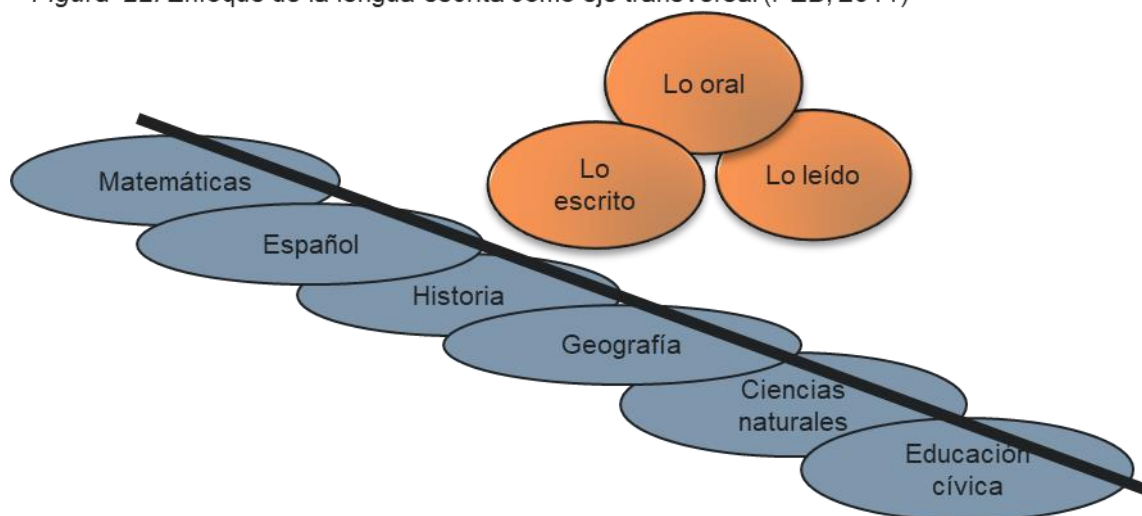
...a mí me encantó la imagen que me tocó porque esa imagen, pensé esa soy yo (S1, d3).

...muy bonitas las imágenes todas, son muy frescas y escribimos diferentes cosas, aunque nos tocaran las mismas imágenes (S1, d4).

Las intervenciones muestran que una imagen tiene la virtud de conectar con el contexto de cada sujeto, En este ejercicio los docentes reconocieron su capacidad para expresar sus ideas a partir de una imagen sencilla, así como la posibilidad de entablar un diálogo a partir de ellas.

A continuación, se explicó el enfoque de la lengua escrita en el PEB (2011). Con la figura 22 se trata de mostrar el cruce transversal de la lengua escrita en todas las asignaturas.

Figura 22. Enfoque de la lengua escrita como eje transversal (PEB, 2011)



Es importante destacar que el uso y aprendizaje de la lengua escrita es compromiso de todas las asignaturas, porque se escribe, habla y lee en todos los contextos. Por tanto, es más una riqueza promoverla en cualquier ámbito, de esa manera se gana también en significatividad para el alumno.

La figura 23 recrea el concepto de cultura escrita que el PEB (2011) asume y lo relaciona con lo que señala autores como Meek (2004):

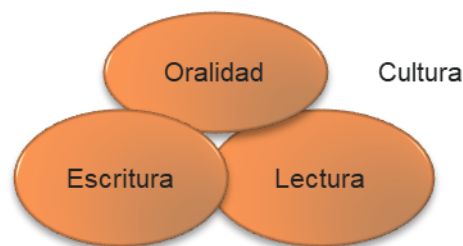
Figura 23. Cultura escrita desde el enfoque curricular

- PEB (2011)
 - El niño se convierte en usuario de la Cultura Escrita cuando es capaz de:
 - Hablar, escuchar e interactuar con los otros.
 - Comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos.
 - Transformarlos y crear nuevos géneros.
 - Interactuar con los textos y otros individuos.
 - Reflexionar sobre ellos.
 - Identificar problemas y solucionarlos.

Una cultura escrita poderosa incluye la capacidad, el hábito de tener una postura crítica y de emitir juicios (Meek, 2004)

Como se muestra en las figuras (23 y 24) se utilizan referencias bibliográficas, para demostrar al docente que detrás de lo que aparece en el PEB hay un enfoque teórico que sustenta cada una de las áreas del programa, a pesar de que no se reconozca en el programa.

Figura 24. Cultura escrita



- La cultura juega un papel importante en el desarrollo de competencias de lectura, escritura y oralidad.
- No es la misma para todas las personas.
- Ni es invariable: se relaciona con los cambios y los valores sociales e influye en todos los campos.
- El nivel de cultura escrita se asocia con un nivel social (Meek, 2004).

La estrategia favoreció el diálogo, en donde los docentes demostraron sus conocimientos sobre el tema. Aunque, no esperan a que se les explique, un docente dice:

...esta imagen significa que cada persona le va a dar [a algo que parece que se mueve en el piso], todas las personas interpretamos diferente porque un texto puede tener un significado para mí, pero para la maestra tiene otro, eso depende de su cultura, y ahora si comprendo un texto, yo lo voy a poder explicar de forma oral y también voy a poder escribir de él, dependiendo de lo que yo vaya haciendo en lecturas, en ciertos contenidos (Sesión 1 d5).

...nosotros producimos un texto cuando nos pidió que describiéramos la figura, igual podemos hacer con los niños (S 1, d1).

...se van moviendo esquemas cuando leemos, hablamos y escribimos (S1, d5).

Las ideas expuestas por los docentes denotan una conexión entre las actividades propuestas y los saberes disciplinares presentados en las figuras 22 a 24.

2. Después se les presentó la siguiente consigna en diapositiva:

- Leer los poemas
- Localizar y subrayar de dos colores diferentes: los verbos conjugados y los sustantivos que se utilicen
- Reunirse en binas para compartir el significado de cada poema
- Identificar el país y elementos de la época histórica en que fue escrito cada poema, con base en la información que se les presentó en diapositivas.

Figura 25. Poemas para actividad en sesión

Botella al mar

Pongo estos seis versos en mi botella al mar
con el secreto designio de que algún día
llegue a una playa casi desierta
y un niño la encuentre y la destape
y en lugar de versos extraiga piedritas
y socorros y alertas y caracoles.

Mario Benedetti

Rosa divina

Rosa divina que en gentil cultura
eres, con tu fragante sutileza,
magisterio purpúreo en la belleza,
enseñanza nevada a la hermosura.

Amago de la humana arquitectura,
ejemplo de la vana gentileza,
en cuyo ser unió naturaleza
la cuna alegre y triste sepultura.

¡Cuán altiva en tu pompa, presumida,
soberbia, el riesgo de morir desdeñas,
y luego desmayada y encogida

de tu caduco ser das mustias señas,
con que con docta muerte y necia vida,
viviendo engañas y muriendo enseñas!

Sor Juana Inés de la Cruz

Mientras se leía para el grupo, se entregaron dos poemas con el nombre del autor en la parte final: Mario Benedetti y Sor Juana Inés de la Cruz que se seleccionaron porque uno es contemporáneo y la otra es una autora que se incluye en el programa de EB (figura 25), después de leer y localizar verbos y sustantivos en cada poema, se reunieron con un compañero.

En los primeros ejercicios parecía que había claridad sobre la consigna, leyeron e identificaron formas verbales y sustantivos comenzaron a mostrar inseguridad con sus compañeros porque los revisarían y podrían encontrar errores. La evaluación de su saber les generó tensión, por lo que el monitor intervino y cambió la dinámica para no poner en evidencia a los docentes que se equivocaron, en plenaria se invitó a identificar las palabras y que en su trabajo los localizaran y señalaran. Se les informó que la modalidad de evaluación utilizada era formativa y como tal buscaba retroalimentar, guiar el proceso, no calificar, ni juzgar el resultado del ejercicio, las actividades de coevaluación se insertan en la fase de desarrollo para tener ocasión de fomentar la regulación de los sujetos

(Giné, 2006). Aunque no era la intención del ejercicio, se pudo corroborar un hecho importante, el docente piensa que si alguien revisa su trabajo, lo califica, de forma exclusiva, no ha conocido otra idea de la evaluación.

Cuando intentaron localizar el significado del poema, se encontraron ante un problema, no lo podían explicar, aunque en el aula lean con los niños poemas como el de Sor Juana Inés de la Cruz, no se habían detenido a encontrar para ellos el significado. En las participaciones que se rescatan a continuación, señalan que la presentación de datos contextuales contribuyó a dar sentido a la actividad.

...me costó trabajo entender el poema de Sor Juana (S1, d2).

...tiene que ver la época, pues es más sencillo de entender el de Mario Benedetti (S1, d3).

A mí me gustaron los dos y me identifico con los dos (explica el significado para el docente) (S1, d1).

...en la Rosa Divina, se habla de la mujer (S1, d4).

En esta actividad se aspiró a recuperar las funciones de la lengua escrita evaluadas por PISA (INEE, 2012), por lo que en la actividad final de esta fase, se presentó una diapositiva (figura 26) con las distintas funciones.

Figura 26. Competencia lectora

- El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) señala que la competencia lectora implica que el alumno **desarrolle habilidades cognoscitivas, prácticas y afectivas** en relación a **diferentes tipos de textos** para que lleguen a ser significativos en su vida personal y social.

Dimensiones:

- **Lingüística:** porque “la lectura consiste en decodificar el significado ubicado en el texto (INEE, 2012, p.5), esta dimensión requiere del código que lo da el conocimiento de las letras, las palabras, las frases y oraciones”. En esta dimensión se ubica el aprendizaje de la gramática y la ortografía.
- **Psicolingüística:** “en la lectura, el significado se encuentra en la mente de quien está leyendo y no tanto en el texto, son necesarios los **conocimientos previos** del lector para anticipar, inferir sentido, verifica hipótesis” (INEE, 2012). El lector se apropia del texto de forma significativa.
- **Sociocultural:** “porque leer significa reconocer no sólo el contenido de los textos, sino identificar la autoría, la intención y el interés de quien los escribió” (INEE, 2012, p.8). El lector ubica el texto en el contexto que se dio y establece relación con su propio contexto.

Se invitó a la lectura de la diapositiva para que identificaran como las actividades de la sesión se planearon para ejemplificar cada una de las funciones. El procedimiento es inverso, en lugar de sólo presentar las funciones, es importante que los docentes se den cuenta cómo la planeación de actividades entrelazadas pueden abordar diferentes funciones, porque en la realidad el lenguaje se presenta integrado, y eso es precisamente lo que le da valor como una práctica contextualizada.

3. Actividad de cierre:

En la fase de cierre se seleccionan estrategias que permitan recapitular el proceso (Giné, 2006), en esta ocasión se les presentó en diapositiva una imagen que tuvo como propósito conectar conocimientos a través de dos preguntas para dialogar y concluir la sesión (figura 27):

Figura 27. Cierre de la sesión



Para recordar

- ¿Qué dimensiones de la comprensión lectora trabajamos?
- ¿Cuál fue el papel de la consigna en los ejercicios?
- ¿Cómo se evaluó?

A la primera pregunta los nueve docentes asistentes relacionaron cada sección de la actividad con algunas de las funciones de la lengua escrita:

...las tres, cuando buscamos los verbos y los sustantivos fue la lingüística (S1, d3).

...la psicolingüística darle un significado, cuando interpretamos la información (S1, d4).

...la sociocultural cuando ubicamos el contexto del autor y cuando lo relacionamos con nuestro contexto (S1, d1).

A la segunda pregunta un docente respondió:

Cuando la consigna está presente: podíamos voltear a verla, sin necesidad que nos estuviera repitiendo (S1, d6).

De ahí se derivó una explicación sobre la importancia de que la consigna sea clara para todos y que, al estar expuesta se pueda consultar, lo que facilita el trabajo autónomo de los estudiantes.

En relación a cómo se evaluó, las respuestas fueron:

...con la participación, con la observación en el ejercicio de pares (S1, d2).

...la interpretación, lo que decimos, o que nos revise el ejercicio contestado (S 1, d1).

En este ejercicio no se habló de la coevaluación como parte de las acciones para evaluar el proceso de comprensión de los temas.

Para finalizar se les solicitó la realización de comentarios finales:

Pues que, en un tiempo corto, se alcanzó a revisar mucha información, y además participamos y fue significativo (S1, d5).

Con esta intervención se recuperó un aspecto importante de la sesión, reconocer que un tema planeado puede llegar a ser significativo y que a pesar de permanecer en la sesión por dos horas les pareció corto, faltó profundizar en la afirmación, desde la mirada del monitor, tiene que ver con el cambio continuo de actividades que favorece la concentración.

Después de que salieron los docentes el director señaló:

...espero que nos demos cuenta no de lo que hacemos sino de lo que dejamos de hacer (S1, director).

En general, en todas las actividades la participación fue continua, se observa que la actividad la disfrutaban. Algunos alumnos de la institución entraron al salón y querían participar, por lo que el monitor entregó material y dio una consigna oral al niño para que realizara el ejercicio de describir una imagen por escrito, en esta actividad los niños pusieron mucha atención, aunque no hubo evidencia de lo elaborado.

Es necesario identificar con claridad los propósitos de las actividades para que la consigna realmente se conecte con él. Los géneros literarios requieren acercamientos de diferentes tipos, en este caso la poesía, es una oportunidad para involucrar contenidos no sólo de tipo cognitivo sino que se puede involucrar

lo emocional, en este sentido el planteamiento de la consigna sólo se propuso que comprendieran un texto y no apreciarlo, la intervención mediadora (Hoffman, 2010) lo permitió.

Sesión dos

La siguiente sesión se efectuó el 3 de julio, en esa ocasión, los niños salieron más temprano de clases para que los docentes pudieran participar. Al inicio, los profesores estaban distraídos platicando entre ellos, una imagen de inicio contribuyó a que se interesaran en las actividades de la sesión. Participaron 8 docentes, la sesión duró una hora. La primera actividad llevó más tiempo de lo planeado por el interés que mostraron, debido a esto no se concluyeron todas las actividades planeadas.

Secuencia de acciones:

- 1- Se presentó el tema, con la justificación sobre la importancia de las TICS en relación al desarrollo de habilidades de la lengua escrita con el uso de una diapositiva que presenta el diálogo de padre e hijo que en una caricatura como ejemplo del uso de la tecnología (figura 28) que atrajo la atención de los docentes de forma inmediata.

Figura 28. Imagen para inicio de sesión

Las TICS y la lengua escrita



La atención se dirigió al diálogo entre los protagonistas de la caricatura de forma suscitan y se procedió a presentar el propósito de la sesión en otra imagen (Figura 29).

Figura 29. Propósito de la sesión dos

Valorar el potencial de las TICS para favorecer las competencias comunicativas de los alumnos



El título de la sesión y la presentación del propósito fueron suficientes para atraer la atención de los docentes.

1. Actividad de inicio:

Para recuperar conocimientos adquiridos la sesión anterior, se utilizó un ejercicio basado en el uso de redes sociales. Se les preguntó si tenían un grupo en red en su celular y quiénes estaban, después se les solicitó que todos se integraran para realizar la actividad que se dispuso en una diapositiva (figura 30), que leyó el monitor:

Figura 30. Actividad de desarrollo sesión dos

- Ubicarse en diferentes lugares en la escuela
- A través de whatsapp dialogar con su grupo sobre las tres preguntas finales de la sesión anterior:



- ¿Qué dimensiones de la comprensión lectora trabajamos?
- ¿Cuál fue el papel de la consigna en los ejercicios?
- ¿Cómo se evaluó?

Al incorporar el uso de redes sociales, se atendía a una demanda expresada por los docentes en la evaluación inicial a través del grupo de discusión, en donde expresaban que los estudiantes ahora se interesaban por

otras formas de acceder a la lengua escrita. En esta actividad la intención fue que se comunicaran y recuperaran los conocimientos adquiridos de la sesión anterior.

Trabajaron por binas porque no todos tenían celular o no sabían usar redes sociales, se distribuyó en salones diferentes a cada equipo. Al principio no dialogaban, pero después se reían, comentaban cara a cara y se comunicaban por la red. Subieron imágenes y aprovecharon para dialogar de otros temas. Al concluir el tiempo, regresaron al aula y comentaban que al principio no se acordaban de la información, pero el diálogo entre todos ayudó a recordar.

Recuperaron la información, y mencionaron cómo se evaluó en la sesión anterior:

...hubo observación, nos dejó hablar, hubo coevaluación cuando estábamos en binas (S 2, d 3).

...me sentí muy a gusto, hablamos de los sentimientos (S2, d4).

La actividad de evaluación diagnóstica, se caracterizó por la participación colaborativa de los docentes, de forma original ellos recuperaron contenido declarativa y actitudinal, además de crear el ambiente propicio para la construcción de los conocimientos subsecuentes. La formación profesional implica más que obtener información, participar en espacios de aprendizaje creativos, que los impulsen al movimiento no sólo físico sino de ideas. Las modalidades de evaluación se reinventan y se integran al proceso educativo.

2. Actividad de desarrollo:

La actividad tuvo la intención de desarrollar conocimientos de tipo declarativo y actitudinales para identificar las ideas principales. Primero se les solicitó a los docentes que leyeran un texto corto sobre la importancia de internet en la educación para identificar las ideas principales. En el diagnóstico se detectó que los alumnos presentaban problemas para localizar las ideas principales de un texto, habilidad fundamental a construir en educación primaria, por eso fue importante incorporar este contenido.

La consigna se presentó de la siguiente forma (figura 31):

Figura 31. Consigna de la actividad de sesión dos



- Leer de forma individual el texto de Morin, E. (2011) "las vías de reforma e Internet"
- Señalar las ideas principales del texto.
- En plenaria:
 - ¿qué significa sacar las ideas principales?
 - ¿cómo trabajamos con los niños para que aprendan a localizar las ideas principales?
- Mapa de ideas del texto elaborado por todos los maestros en el pizarrón.

Edgar Morin, de nacimiento Edgar Nahum, filósofo y sociólogo francés de origen sefardí. Fecha de nacimiento: 8 de julio de 1921 (edad 93), París, Francia.

Como en la primera sesión, al introducir un autor, se ofrecieron algunos datos relevantes antes de iniciar la actividad y se les pidió que agregaran más datos biográficos. Se les preguntó ¿quién es Edgar Morin?, no hubo respuesta; aunque no haya respuesta por lo menos el docente puede buscar en el tejido de sus conocimientos algo relacionado, más allá de una respuesta correcta la intención fue hacer la primera conexión entre el autor y el lector.

El texto que leyeron es de cultura general con un total de 495 palabras, tardaron 10 minutos en leerlo, mientras leían volteaban a platicar, se regresaban en su lectura, entre otras acciones. Durante el ejercicio el monitor permaneció en silencio, en el proceso de la evaluación mediadora se está en la etapa de admiración (Hoffman, 2010), en el sentido de "mirar con curiosidad y detenimiento la convivencia con el otro, con la curiosidad del que mira para saber cómo es"(p. 82), no para juzgar.

Al finalizar, se les solicitó que comentaran las respuestas a las preguntas, si bien con anterioridad su participación fue activa, en el trabajo académico, los docentes muestran un conocimiento básico, cuando se les pregunta ¿qué significa sacar las ideas principales?, sólo uno intervino:

Es sacar la idea que nos lleva a ese texto ¿verdad?, la idea principal y de ahí las secundarias hacer una relación (S 2, d3).

En la siguiente pregunta también hubo una participación ¿cómo trabajan para que los niños aprendan a localizar las ideas principales?:

...haciéndoles preguntas de acuerdo a lo que quieren saber (S 2, d2).

...ajá con preguntas (S 2, d1).

Qué preguntas le haría de este texto:

¿Qué conoce sobre internet? ah bueno son conocimientos previos (S 2, d2).

...a través de preguntas: por ejemplo, les gustan las ballenas entonces preguntas como: ¿conoces una ballena?, ¿qué es una ballena? (S 2, d 4).

Los docentes no recordaban de qué trataba el texto, ya que las preguntas no correspondían al contenido. En general se les dificultó realizar el ejercicio, hasta que emergió la intervención de la docente focal:

Pues es que, a mí esa parte me ha costado trabajo, porque cuando les dices a los niños que saquen la idea principal, ellos casi casi quieren que les digas qué escribir. A veces lo que hago es decirles a ver lee el párrafo, cierra el libro y me vas a decir de qué se trató (S 2, d1.).

Otros docentes contribuyen de la siguiente forma:

Yo les pregunto qué entendieron, qué me pueden platicar sobre el texto, y de acuerdo de lo que me vayan diciendo vamos sacando un resumen entre todos, después de la lluvia de ideas de todos, les digo que escriban con sus propias palabras lo que les quedó, lo que comprendieron, no me lo transcriban. (S2, D5).

Yo lo que hago es que primero leo el texto, saco preguntas, para que contesten, y después les digo que expresen que comprendieron de lo que escribieron, pero también vamos leyendo por párrafos y que expliquen lo que van entendiendo, al mismo tiempo; pero a lo mejor lo que me falta es que saquen la idea principal (S2, d6).

...les piden que escriban palabras en el pizarrón, y a partir de ello hacerles preguntas S2, d5).

...por medio de cuadros sinópticos (S2, d 2).

Poco a poco fueron aportando formas de trabajar, no porque las utilicen en clase, sino que se las propusieron en otros cursos; aunque en ningún momento señalaron que a ellos mismos se les dificultaba localizar las ideas principales.

Por fortuna, la siguiente actividad requería de la participación en colaboración para elaborar un mapa de ideas del texto leído. Al inicio los profesores se quedaron sentados, hasta que comenzaron a pasar, leían lo escrito y pasaron a plasmar sus ideas conectando con las anteriores. Nuevamente, se les pregunta cuál es la idea principal, sólo a través del mapa de ideas se detonaron algunas ideas, que entre todos formularon. La estrategia de algún modo,

contribuyó a que recordaran algunas ideas como parte incipiente de la construcción de conocimiento. El momento de la reflexión (Hoffman, 2010) en el proceso de evaluación mediadora, requiere no sólo hacer conjeturas sobre el aprendizaje, en este caso, además de la observación se tenía el mapa incompleto de ideas que recordaban; este tiempo es necesario para la innovación, lo que hubiera implicado planear sesiones, donde el docente estuviera practicando este tipo de habilidades.

Para finalizar se presentaron características de los niños desde la perspectiva de Cassany y Ayala (2008) como nativos digitales, se leyeron, se comentaron y relacionaron con las características de sus alumnos (figura 32).

Figura 32. Características de los nativos digitales según Cassany, D. y Ayala (2008)



Los nativos digitales

Características:

- Los nacidos a principios de los 90s son nativos digitales porque les rodea un contexto de las tecnologías, las conocen, las usan.
- Son niños y jóvenes que tienen el síndrome de la impaciencia: consumen y gozan brevemente.
- Se aburren con facilidad.
- Gestiona varias tareas al mismo tiempo.
- Multimodalidad: manipulan todo tipo de documentos: escritos, videos, fotografías y son capaces de crear, porque usan recursos tecnológicos.
- Establecen conexión entre aprendizaje y juego.
- Utilizan las redes sociales: para enviar mensajes, tienen contactos interculturales e intraculturales.
- Empoderamiento: si rompen relaciones verticales de poder, cuando propone, indaga, argumenta Web 2.

...los niños sólo consumen la información que les pedimos, copian y pegan (S2, D5).

...pues tengo que empezar conmigo para que mis niños no sólo sean consumidores (S2, D1).

De todas las ideas contenidas en la diapositiva sólo se lograron dos participaciones, pero sin hacer referencia al contenido, sino nuevamente a señalar la problemática que encuentran con sus alumnos.

3. Cierre:

En la actividad de cierre sólo se pudo hacer una pregunta con la finalidad de que expresaran una idea principal de la sesión, a través de la pregunta: ¿Qué idea se llevan el día de hoy?

Yo quiero con mis niños mucha formalidad, y veo que mis compañeras les dejan ser, yo les prohíbo traer celular, y voy a dejarlos que usen, voy a observarlos, voy a dejarles actividades (S2, d2).

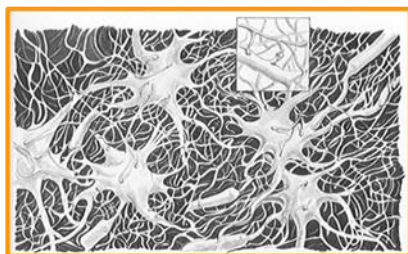
D4: yo les dejaba a los niños que trajeran su Tablet, su celular, y es satisfactorio que les gustan, ya no lo he hecho y ahora me doy cuenta que le debo dar la confianza y estábamos risa y risa, nos pasábamos imágenes pero también estábamos aprendiendo, entonces yo lo puedo usar así (S2, d3).

D1: no nos queda de otra que aprender, tener las ganas y hacer cambios e innovar en el aula (S2, d1).

D2: me gustó mucho el juntar la información en un cuadro sinóptico porque todos participamos y ya aquí está la información (S2, d2).

El momento del cierre se convierte en un espacio de reflexión sobre el empleo de estrategias para desarrollar competencias que implican el uso de la lengua escrita, como conclusión es necesario reconocer que al pasar directamente de la lectura a la escritura se tienen menos posibilidades de comprender, en la medida que se utiliza como puente la oralidad, le ayuda al niño a construir su conocimiento y expresar por escrito sus ideas. Para finalizar, por primera ocasión se les solicitó a los docentes una búsqueda de información como actividad previa a la siguiente sesión (figura 33):

Figura 33. Consigna para siguiente sesión



Para recordar

- Buscar una imagen en Internet que evoque el uso de la tecnología para el desarrollo de habilidades de la lengua escrita.
- Escribir una justificación de por qué se seleccionó.

Sesión tres

La sesión duró una hora treinta minutos, se efectuó el 10 de julio, para entonces los niños ya estaban de vacaciones. Se le dio continuidad al tema, ya que no se habían concluido las actividades. Arribaron 8 docentes, pero participaron 7, a diferencia de las anteriores sesiones en donde eventualmente se incorporaba el

director, en esta ocasión no participó. Los docentes estaban organizando la biblioteca con el fin de prepararla para el siguiente ciclo escolar. La actividad de inicio, nuevamente, llevó más tiempo de lo previsto, sin embargo en ella los docentes muestran la importancia de las actividades lúdicas y la importancia de las redes sociales.

1. Actividad de inicio:

Debido a que se continuó con el tema de la importancia de las TICS, se utilizó la misma estrategia pero ahora con otro contenido y otros fines. La consigna de la actividad de inicio fue (figura 34):

Figura 34. Consigna para actividad de inicio de sesión tres

- Ubicarse en diferentes lugares de la biblioteca.
- El grupo a través del whatsapp elaborará un cuento que contenga diálogos, imágenes, voz. La oración de inicio deberá contener el sustantivo árbol o árboles (tiempo 10 minutos).
- En el aula de medios:
 - ¿de qué trata el cuento?
 - ¿qué habilidades se trabajaron en esta actividad?
 - ¿qué adecuaciones le podemos hacer a esta estrategia para usarla con los alumnos que ya son nativos digitales?

Los docentes disfrutaron y participaron por binas desde la biblioteca para tomar fotografías de imágenes de libros, otros en los salones para tomar fotografías o videos de los libros que tenían en su aula. Al terminar el tiempo, en el salón compartieron el cuento que construyeron y al hablar de las habilidades mencionaron imaginación y coherencia. En relación con las adecuaciones de la estrategia para aplicarla con los niños, señalaron:

Sí se puede, por ejemplo armar una obra de teatro entre ellos. Si hay contenidos que se pueden (S3, d5).

A lo mejor si no tienen celular, se puede adecuar, por ejemplo, bajar imágenes, imprimirlas y armar un cuento entre todos. O usar sólo imágenes si no saben escribir (S3, d1).

Las aportaciones presentadas se enfocan a responder la tercera pregunta, acerca de la aplicación de TICS como recurso para el aprendizaje, aunque no se refirieron a las habilidades que trabajaron.

2. Desarrollo:

La primera actividad consistió en compartir la imagen que localizaron en internet como actividad previa de esta sesión. Al principio se quedaron callados y una docente que no tiene celular y poco usa la tecnología, presentó una imagen que ya traía impresa y la presentó: consistía en un artículo que localizó y leyó para el grupo donde refería la importancia de internet, después se le preguntó por qué seleccionó la imagen, aunque en realidad no era una imagen era un artículo corto y compartió su idea. Los demás comenzaron a buscar en su celular. Cada docente refirió lo que expresa su imagen, algunos traían una fotografía propia y compartieron por qué era significativa. Hubo conclusiones como:

...la tecnología es un recurso que usas, pero no hay que dejar que te use (S3, d2).

...no podemos dejar que nos domine (S3, d1).

En relación con la estrategia, se concluyó que:

...yo puedo usar una imagen y decirles a los alumnos que la describan de forma oral, verdad? (S3, d5).

La idea expresada por el docente hace referencia al uso de la estrategia con los estudiantes; no obstante, el monitor señala que la estrategia permite al docente recuperar conocimientos de los estudiantes, como parte de una evaluación diagnóstica.

La siguiente actividad tuvo la intención de trabajar la habilidad para escuchar, y seguir la idea en una conversación oral, por tanto, las preguntas formuladas se enfocaron al contenido que se aborda en la entrevista. Se les presenta una entrevista en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador) con Daniel Cassany (noviembre, 2012), donde refirió la vinculación entre tecnología y los retos para el aprendizaje de la lengua escrita para los niños de la época actual. La consigna se presentó con la siguiente imagen (figura 35):

Figura 35. Consigna de actividad de desarrollo



- Ver el video que se encuentra en youtube titulado: Escribir bien es comunicar bien, con eficacia.
- ¿Qué preguntas se pueden formular a partir de lo visto en el video?
- Discutir y contestar las preguntas en binas.
- En plenaria contestar a la pregunta:

Daniel Cassany escritor, profesor e investigador universitario español. Licenciado en filología catalana y doctor en filosofía y letras, es profesor titular en la Universidad Pompeu Fabra, con un perfil de Análisis del discurso (fecha de nacimiento 3 de diciembre de 1961)

- ¿De qué nos quiere convencer?
- ¿Lo logra?, ¿por qué?

Después de la entrevista con duración de 13 minutos, escribieron preguntas relacionadas con el tema de la conversación. La dinámica elegida para esta actividad se fundamenta en el Modelo de Filosofía para niños (FPN) que busca desarrollar la capacidad de pensar de manera crítica y creativa, impulsando la elaboración de preguntas creativas que tienen eco en el grupo. (Tébar, 2005).

En todo el Método de FPN late una insistencia por las preguntas. Ya es importante que el niño, desde los 6 años se formule preguntas y busque sus respuestas junto a otros. El «arte de preguntar» se va a convertir en la tarea esencial del mediador. Este laboratorio elemental, que es la clase, se torna trascendente porque el alumno halla en esta confrontación con las ideas, las de su novela (o texto leído), las de sus compañeros y su Profesor, el mejor gimnasio donde su mente se ejercita en el análisis, la deducción, la abstracción, la síntesis...(p. 105).

El acercamiento a un texto en este caso, fue diferente, más que preguntar la idea principal, tener la oportunidad de desmenuzar el texto a través de preguntas diseñadas por ellos mismos, de todo aquello que alcanzaron a descubrir. El cambio en la dinámica, la construcción del conocimiento se centró en pensar qué podían preguntar sobre el tema, más que informar lo que comprendieron del mismo.

A continuación se les solicitó que escribieran en el pizarrón las preguntas formuladas. Al inicio los docentes no participaron, hasta que la docente focal pasó a escribir una pregunta, de ahí cuatros profesores escribieron preguntas de los siete asistentes. A continuación, el monitor reiteró los pasos del procedimiento

usado hasta el momento: lectura de un texto o presentación de un video para que el niño pase a escribir preguntas, después se ordenan por la importancia que el propio grupo decidiera, para invitar al diálogo y reflexión de los temas.

Las preguntas fueron:

- ¿Qué son los portadores de texto?*
- ¿Cómo podemos aprender a escribir aparte de la lectura de libros?*
- ¿Cualquier persona puede escribir? o sólo los grandes literatos*
- ¿Cómo podemos formar buenos lectores?*
- ¿Cómo podemos hacer uso de la tecnología para la escritura y la lectura?*
- ¿Se puede comunicar con personas de otras partes del mundo?*

De la lista se seleccionaron algunas preguntas que fueron las que se abordaron por binas. Durante el ejercicio se centraron en las preguntas seleccionadas y se discutieron hasta llegar a acuerdos; el video aportó elementos para reconocer el compromiso del desarrollo de la lengua escrita con la intervención de la tecnología y la necesidad de incorporar otras estrategias para su enseñanza, se comentó la importancia de usar la tecnología.

Algunas de las aportaciones de los docentes sobre las preguntas formuladas contribuyeron a identificar los temas centrales de la conferencia: Una docente menciona:

...pues así como lo estuvimos trabajando, no? aquí, se me viene a la mente las imágenes podemos estar trabajando la escritura, en la lectura así como el video, las imágenes, las grabaciones de voz, bueno se han usado muchas cosas que los niños se pueden llegar a emocionar mucho. es que necesitan algo diferente no queremos dejarlo en un salón (S3, d5).

A la pregunta relacionada a formar buenos lectores algunas ideas fueron:

Yo casi no uso la biblioteca, pero mi propósito es llevarlos más a la biblioteca para formar buenos lectores (S3, d 4).

...llevarles diversidad de libros, no sólo yo leerles, sino que más bien que ellos elijan (S3, d1).

...lo interesante es que nos vean a nosotros como lectores para predicar con el ejemplo (S3, d2).

Después del diálogo, los docentes se recomiendan libros interesantes.

A la pregunta de qué nos quiere convencer Cassany (2012), algunas de las participaciones fueron:

...de que tenemos muchas herramientas (S3, d5.)

...de que tenga la habilidad de buscar y localizar a personas que se encuentran en otros lugares (S3, d6).

...al principio se hablaba de la oralidad, y dice que se despegaba mucho lo oral de lo escrito y no nos quiere convencer de que lo que está a tu alrededor lo puedes escribir y te puedes comunicar bien a través de las redes sociales (S3, d1).

El cuestionamiento tuvo como propósito conectar sus saberes experienciales con los disciplinarios para buscar alternativas que promuevan el aprendizaje de los alumnos, en un proceso prospectivo de su práctica educativa.

3. Cierre:

En la última actividad, se pretendió que los docentes reconocieran las estrategias de evaluación formativa implementadas, se pegaron tres hojas en el pizarrón para que mencionaran las estrategias que se usaron para evaluar las actividades de las tres sesiones anteriores, separando: antes, durante y al final de cada sesión, como lo propone la evaluación formativa. Los docentes se paralizaron y apareció de manera abrupta esta pregunta:

... ¿cómo formativa? (S3, d 5).

En principio nadie participó, aunque el papel del moderador sea esperar que se alguien tome la palabra en su lugar, todos permanecieron en silencio, por tanto se procedió a dar una breve explicación que contribuyó a que una docente dijera: yo sí sé y pasó al pizarrón, los demás permanecieron en silencio y de nueva cuenta alguien dijo: bueno que ponga general, lo que no se les permitió.

Fueron anotando, mientras tanto el monitor se acercó a algunos docentes a preguntarles, ¿qué se hizo en esta ocasión?, ¿qué se hizo al inicio?, ¿qué se hizo al final?, preguntas que detonaron el recuerdo y más allá de eso la relación entre la evaluación formativa y el tipo de modalidades implementadas. Se animaron y escribieron otras ideas en el pizarrón.

De la lista que presentaron se distribuyeron en instrumentos (observación, mapas, preguntas) y tipos (autoevaluación, coevaluación), momentos. Como cierre

se les informa que la evaluación formativa es parte del enfoque del PEB (2011). El cierre provocó un aprieto, más que de no saber, de equivocarse al contestar.

El papel del mediador, en la formación de profesores requiere considerar “la fuerza de las ideas que sustentan en sus acciones y el contexto donde se da su práctica, sus creencias consolidadas y el entorno profesional son puntos de partida para el nuevo aprendizaje, así como obstáculo para éste” (Hoffman, 2010, p. 89). El conocimiento pedagógico tiene un sustento experiencial que dificulta el reconocimiento de conceptos, sin embargo, a través de preguntas sobre las actividades, de forma individual, les permitió reconocer muchas de las acciones de evaluación formativa realizadas. En este cierre se conectó la parte teórica con la práctica realizada en la sesión.

Al término de la sesión, no hubo otra invitación para trabajar con los docentes sino más bien para asistir a una reunión de presentación de resultados de la evaluación PLANEA, que dio pauta para otra intervención.

Sesión cuatro

Esta sesión se realizó el 9 de octubre, cuando había iniciado el ciclo escolar 2015-2016, después de aplicada la prueba diagnóstica PLANEA y de haber vaciado los resultados en formatos establecidos por instancias superiores. El director pensó que los resultados los tendría que entregar a la Inspección, pero le informaron que más bien debía usarlos en la escuela. Esto lo confundió y contribuyó a que solicitara una sesión para revisar los resultados; con base en esto se planeó la última sesión de una hora con el propósito de:

Analizar las funciones de la evaluación para determinar el uso de los resultados de la evaluación diagnóstica PLANEA. El tema de la sesión realmente era muy valioso para los fines de esta investigación, porque especialmente se abordaría la evaluación diagnóstica en el contexto de la evaluación integral.

1. Actividad de inicio:

Se les preguntó lo que sentían cuando escuchaban la palabra evaluación: las respuestas se enfocaron a la evaluación docente:

...miedo (S4, d3).

...rechazo (S4, d2).

...inseguridad, qué tenemos que hacer para subir evidencias (S4, d5).

Estas intervenciones muestran como la idea de evaluación permea al resto de la institución, ya los estudiantes en entrevista para el diagnóstico habían coincidido en esta idea, que va conformando una cultura escolar. Aunque las razones pueden ser diferentes, ahora pero se han construidos a lo largo de su vida escolar y profesional. Ésta fue la única actividad de inicio, que de inmediato los conectó con el tema que se abordaría en la sesión.

2. Desarrollo:

Las actividades propuestas en esta fase respondieron al poco tiempo que se disponía y a la amplitud del contenido desde lo que el mediador pretendía abordar, por tanto, se inició con la definición la palabra evaluación inherente a la condición humana (figura 36):

Figura 36. Elementos distintivos del proceso de evaluación

Evaluación

Actividad humana supone:

Comparar, medir con respecto a un modelo

Valorar los resultados de una acción

Es *continua*

Se puntualizó el proceso continuo que implica evaluar, ya que se realiza en todos los momentos de la vida. A continuación, se entró de lleno al proceso de enseñanza y aprendizaje, con la presentación de tres momentos de la evaluación. Los docentes no tuvieron problema para señalar el nombre de los tipos de evaluación (figura 37).

Figura 37. Momentos de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje



Esta imagen introdujo los nombres y momentos en que se usan en el aula. Para abordar las características y funciones de cada tipo de evaluación, se utilizaron imágenes de actividades humanas cotidianas: sembrar (figura 38) o construir edificios, se les mostró la primera para que dialogaran sobre lo que observaron:

Figura 38. La evaluación con relación a actividades humanas



...veo señores que están en el campo, veo matorrales, seco, no está sembrado todavía (S4, d 2).

...están preparando el lugar (S4, d 7).

En la diapositiva localizan que las personas hacen un reconocimiento del campo y lo preparan para la siembra, valoran sus condiciones antes de iniciar.

Después de conectar la evaluación diagnóstica con una actividad humana se presentó la figura 39 que muestra el papel de la evaluación diagnóstica en el campo educativo.

Figura 39. Lo sustancial de la evaluación inicial



Recuperando la imagen, un docente resume.

...entonces vamos a identificar los conocimientos del ciclo anterior para conectarlos con el nuevo ciclo (S4, d7).

Para la evaluación formativa se utilizó una imagen donde suben las personas que están sostenidas por otras (Figura 40); a la pregunta qué ven los docentes señalan:

Figura 40. Imagen de apoyo que evoca el papel de la evaluación formativa



...van acomodando, al mismo tiempo para que los niños puedan subir (S4, d3).

...qué quieren llegar a la meta pero se requiere de los que están en la parte de abajo para que puedan llegar (S4, d5).

...como maestros es el trabajo que hacemos con los niños, como que tiene un objetivo, si hablamos de evaluación formativa, es el camino que se recorre, está la llegada pero es el punto de partida (S4, d1).

Los docentes localizan su función de apoyo y acompañamiento en las personas que se encuentran en la parte inferior, mientras que los alumnos como protagonistas de la imagen, van construyendo su aprendizaje encaminados a una meta.

En la figura 41 los docentes aprecian:

Figura 41. La evaluación formativa como parte de las actividades humanas



Evaluación formativa

rectificar

...son los cimientos, se va dando la forma (S4, d3).

En la figura 42 se representa la actividad de la siembra cuando las personas revisan y toman decisiones sobre lo que se sembró y crece, como parte de un proceso de valoración permanente. Un docente observa:

...si vamos bien, si no hay plaga, quitar la plaga (S4, d 5).

Figura 42. Evaluación de proceso en diversas actividades humanas



Evaluación formativa

tomar decisiones

Cuando se presenta la figura 43 que explica el papel de la evaluación formativa en el campo educativo, y señalan:

Figura 43. Lo sustancial de la evaluación formativa



...entonces en la construcción, lo que hago es también verificar, ¿verdad? lo que hago no es que esté mal y rectificar (S4, d 7).

El comentario aclara el sentido que cada imagen le ayuda al docente a disipar dudas, conectar con distintas actividades humanas coloca el interés del docente al centro, ya para algunos es más significativa una actividad que otra.

El último tipo de evaluación se presenta acompañado con las siguientes imágenes (figura 44):

Figura 44. Evaluación final hacia el éxito en las actividades humanas



...una obra ya terminada, algo de lo que se va construyendo, paso a pasito, éste es el resultado de esta construcción (S4, d5).

...para que salga bien todo (S4, d7).

La evaluación sumativa como parte de un proceso buscará corroborar el recorrido exitoso, como lo muestra la imagen y las puntualizaciones que acompañan a la imagen.

La evaluación sumativa a diferencia de las dos anteriores, expresa con número el logro alcanzado, se aclara que sólo en este tipo de evaluación se cuantificará (figura 45).

Figura 45. Grado designado de la evaluación final



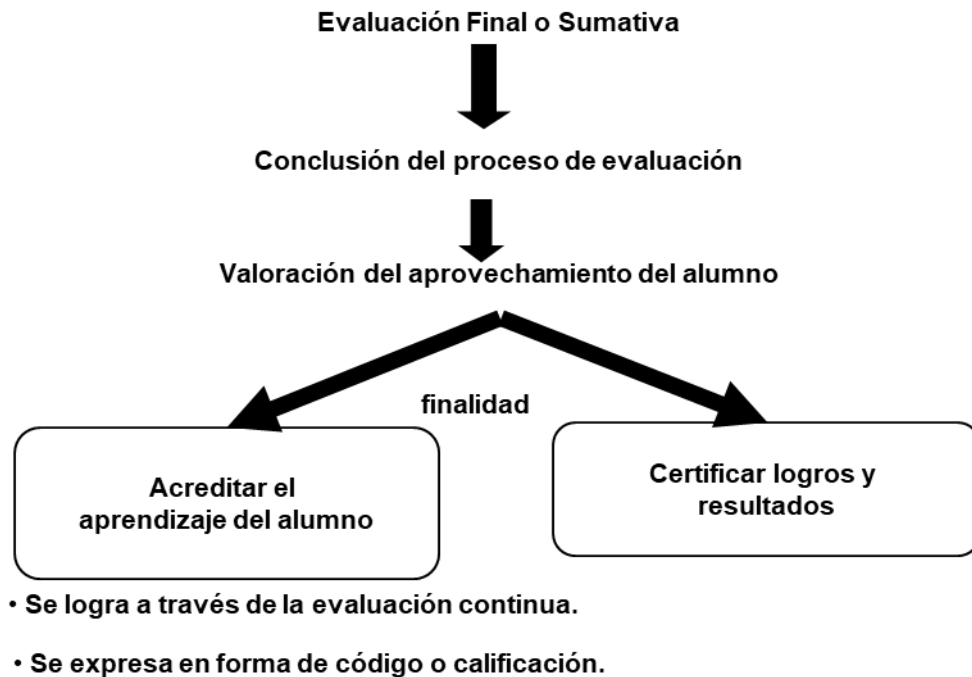
...medición (S4, d7).

...en la sumativa se mide (S4, d3).

Y lo descubre una docente, como se señala en la participación anterior.

Para resumir este tipo de evaluación se termina con la siguiente imagen (46):

Figura 46. Lo sustancial de la evaluación sumativa



Con esta imagen se les pregunta a los docentes: ¿por qué le damos importancia a la evaluación sumativa?

...la importancia de la evaluación sumativa es porque certifica (S4, d1).

En la pregunta ¿por qué los programas se ocupan más de la evaluación formativa?, responden:

...porque el enfoque es cualitativo (S4, d1).

...es que la formativa nos lleva a los estándares de calidad (S4, d7).

...es que a veces no nos fijamos en el proceso (S4, d 4.)

La participación de los docentes en esta parte del desarrollo fue puntual, la sucesión de imágenes conectadas con actividades humanas les permitía relacionar todas ellas con los momentos de la evaluación educativa. Se ocuparon pocos minutos, hubo poca participación pero sustancial, ya estaban colocados los conocimientos indispensables para adentrarse en el tema central de la sesión, la evaluación diagnóstica.

En la siguiente actividad se realizó un ejercicio con problemas de la evaluación diagnóstica PLANEA . A cada docente se le entregó un texto extraídos

de periódicos, pequeños cuentos, etc. con ítems de opción múltiple de la prueba PLANEA (2015, *Español*, cuarto grado). Los ejercicios son el niño demuestra su comprensión al contestar reactivos de opción múltiple.

Después de resolver el ejercicio se les preguntó: ¿qué comentarios tiene sobre la realización del ejercicio?:

...las preguntas nos hacen pensar, creo que se tiene que comprender bien la lectura (S4, d3).

... ¿cómo un niño llega a comprender una lectura? (S4, d2).

...lo que hago en estas situaciones es platicarles, cambiar tono de voz, según la historia; para que al niño le llame la atención (S4, d5).

...se tiene que desmenuzar la información (S4, d6.)

¿Qué sintieron en este ejercicio que acaban de hacer?

...al momento que me la dio, miedo, pero después la leí tranquilamente (S4, d3).

¿Consideran que los ejercicios son complejos de acuerdo con las habilidades de los niños de esta escuela?

...pues es alto, a mí me tocó un artículo de periódico (S4, d3).

...lo interesante es que el niño conozca otras palabras, por ejemplo (S4, d5).

...de lo que dice el texto se puede generar una discusión con los niños sobre el texto, y las alternativas que presenta (S4, d5).

Ante esto, otros docentes asienten y comienzan a encontrar aplicación de estos ejercicios, ya que no sólo son números sino información que ellos van a utilizar como diagnóstico:

...algo importante es que dicen los niños no viene ahí, y es que no lo vas a encontrar directamente (S4, d5).

...es que sí es cierto el ejercicio te hace regresar (S4, d6).

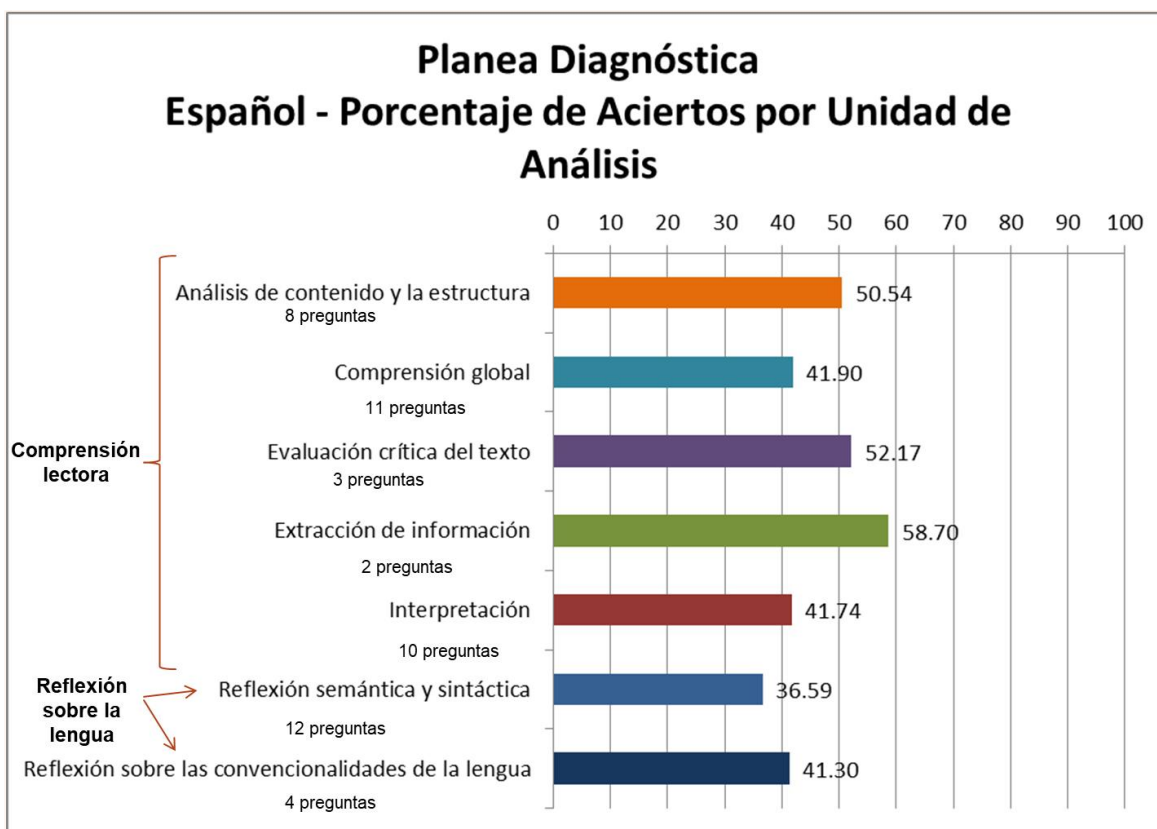
Anteriormente, sólo el docente de tercer grado, era el único que conocía las preguntas de la prueba, porque estaba en la aplicación, pero los demás no tenían acceso a ella. El propósito de esta prueba como parte de la evaluación diagnóstico es conocer el nivel de conocimientos previos y tomar decisiones, no darle una calificación al alumno.

La actividad permitió que los docentes hablaran de algunas emociones provocadas por este tipo de evaluaciones, además, como un instrumento de

evaluación diagnóstica, la prueba pueda convertirse en una valiosa estrategia de trabajo en el aula para construir las habilidades de lectura y escritura que el programa intenta desarrollar en el alumno y no como mecanismo de represión.

La figura 47 contiene la gráfica de resultados de cuarto de primaria que muestra el nivel de desempeño de los alumnos, no más alto del 50.54% de respuestas correctas. Por el tema que ocupa al taller, se destacaron dos unidades de análisis: Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua con sus elementos y total de preguntas:

Figura 47. Resultados grupo de cuarto de primaria 2015



Se explicó cada parte de la gráfica y se les informó que los resultados presentados provienen de la calificación que realizó la docente de grupo y del vaciado que realizó de la información que se presenta en la figura 48. En éste se clasifican las preguntas por unidades de análisis, las respuestas se transforman en el número uno o cero, en color amarillo aparecen las respuestas incorrectas por alumno que

participó y en gris las correctas, cabe señalar que tanto la gráfica como los formatos de vaciado fueron proporcionados por el director, ya estaban en la escuela pero no los habían usado, como se señaló con anterioridad se pensaba que se debían enviar no usar como evaluación diagnóstica.

Figura 48. Resultados por pregunta, por alumno

Análisis de contenido y la estructura									Comprensión global									
2	5	6	24	36	39	44	45	9	14	19	25	28	29	31	32	33	37	48
1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0
0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0
0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1
0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1
0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1
1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1
0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1
1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1
0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	10	8	15	12	14	13	9	11	6	10	10	8	5	10	9	12	16	9
52.2	43.5	34.8	65.2	52.2	60.9	56.5	39.1	47.8	26.1	43.5	43.5	34.8	21.7	43.5	39.1	52.2	69.6	39.1
50.5									41.9									

Al presentar esta diapositiva la docente de grupo, señaló que había sido mucho trabajo, la pregunta es para qué se hace.

Se les interrogó ¿de ahí que se debe hacer?:

...identifiquemos bien cuáles son los aprendizajes esperados (S4, d2).

La prueba que se aplicó se encuentra en la escuela así como el manual para su empleo que los docentes desconocen. La siguiente actividad fue para relacionar las temáticas del programa de español con los asuntos abordados en la prueba. Se presentaron las tablas de contenido y aprendizajes esperados de español de cuarto grado (integran primero a tercero), las plantillas de respuestas correctas, el procedimiento para elaborar un diagnóstico y los posibles usos de los resultados. De ahí se derivaron participaciones como:

...yo puedo abordar el tema de muchas maneras, lo importante es manejar ejercicios que les van a pedir en un examen donde el niño va a ser autónomo (S4, d3).

...ellos obtienen la información por sí solos. Porque si le estoy repitiendo la consiga continuamente no los ayuda a ser autónomos (S4, d4).

A la pregunta: ¿qué pueden hacer con estos ejercicios?, los docentes señalaron:

...ponerlos en práctica, ponerlos a reflexionar, a leer, porque no saben leer las indicaciones, ahí no puede uno lograr la autorregulación. (S4, d1).

...tal vez pueda trabajar unas de manera grupal (S4, d3).

...bueno yo uso los libros de lectura, me voy renglón por renglón (S4, d5).

...darle a cada una de mis compañeras los exámenes de ENLACE por ejemplo para que los practiquemos con nuestros alumnos. (S4, d5).

...es que nosotros pensamos que estamos pensando que les enseñamos a los niños a comprender, pero a lo mejor es muy lineal, y no es así... nos puede servir de guía, hablan de las imágenes que hemos dejado de lado, y el tipo de interrogantes para que no den sólo respuesta directa, sino que hagan un juicio. Sí no son conocimientos son habilidades (S4, d 8).

La participación de los docentes muestra, por un lado, el interés que produjo la información, el uso de imágenes en las presentaciones, la importancia de implementar estrategias de evaluación continua para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos y del uso de la pregunta para promover no sólo la reproducción de conocimientos sino la promoción de habilidades para reflexionar y construir respuestas complejas que denoten construcción de conocimiento.

Cierre

Para concluir la sesión se les propuso la siguiente pregunta con la intención de integrar lo revisado y con una visión prospectiva de lo revisado:

¿Qué se llevan de esta sesión?

...yo trabajo con cuestionarios, el error es hacer preguntas tal cual, no directa, sino cambiar nos hacen reflexionar acerca de... (S4, d5).

...me di cuenta que es muy necesario el diccionario, para que si no saben [una palabra] buscarla (S4, d3).

...de qué manera propiciamos un lenguaje que nos hemos apropiado y no lo usamos, leer lecturas que hacen de su contexto (S4, d8).

...hacer interrogantes (S4, d2).

...yo quería expresar una experiencia (S4, d1).

...yo vi importante la evaluación, debo enseñarles a autorregularse (S4, d1).

...hemos tipificado los exámenes que mandan, pero yo creo que cualquier [examen] que tengamos {hay que} sacarle jugo, no nada más es hacer algo que nos piden, sino que nos

sirva como un valioso material, y también aquí nos presenta cómo los van a evaluar y cuáles habilidades nos piden. (S4, d8).

Emergen temas importantes, al conectar la práctica con la información tratada en la sesión. En el diagnóstico los niños entrevistados señalaban que estudiaban para los exámenes con cuestionarios que repetían al pie de la letra, en estas intervenciones precisamente emergen las estrategias para aprender, que generan sólo la memorización de información, también surge lo que se buscaba en la sesión: pensar en la evaluación diagnóstica como un recurso en la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque la sesión cuatro se diseñó con menos actividades de trabajo colaborativo, el tema de evaluación cautivó a los docentes, se involucraron en el diálogo, en las reflexiones y propuestas que hicieron, de los temas del taller, en especial la sesión generó expectativa e inquietud: Ellos han tenido pocas oportunidades de abordar este contenido en sesión de formación permanente, lo que es importante considerar ya que se ha dejado al final para la revisión y en contadas ocasiones para la discusión.

Al finalizar las cuatro sesiones, se efectuó el segundo ejercicio de grupo de discusión que tuvo la intención de evaluar la pertinencia de los temas, las estrategias de trabajo implementadas en el taller. Los resultados se encuentran en el anexo dos. Las conclusiones derivadas hasta el momento de este ejercicio y del análisis por parte del investigador se resumen a continuación:

- El taller para los docentes más que informativo, permitió la puesta en práctica de diferentes habilidades, en la evaluación destacaron la importancia de la observación, la lectura de comprensión de textos, el uso de redes sociales para desarrollar la lengua escrita, la reflexión de temas como el uso de la tecnología como herramienta en las actividades cotidianas. Cabe señalar, que un taller involucra la participación, en este caso de los profesores, por tanto el reconocimiento de poner en juego habilidades, demuestra que se cumple con el propósito asignado a esta metodología.

- De acuerdo a la experiencia del taller, los docentes señalan la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo con los alumnos que permita el diálogo entre pares para contribuir a desarrollar habilidades afectivas y sociales como el respeto, compañerismo, tolerancia, entre otros, como ellos lo vivieron en las sesiones de trabajo. La formación profesional debe reconocer que no sólo se centra en el aspecto cognitivo, sino que como personas integrales se involucran relaciones sociales, afectos que obstaculizan o contribuyen en el aprendizaje.
- Reconocen la importancia de algunas estrategias de trabajo utilizadas en las sesiones, destacaron: la redacción de textos, localizar elementos gramaticales en el mismo texto para integrar diferentes funciones de la lengua escrita; lectura e interpretación de poemas. Así como destacan la importancia del diálogo como herramienta para comunicar ideas.
- Fue importante el respeto por el tiempo de aprendizaje de los docentes.
- El taller les permitió realizar análisis de su propia práctica, involucrarse en lecturas especializadas, interesarse por el uso de la tecnología y aprender a respetar a los demás.

A partir de lo expuesto por los docentes, el taller logró su finalidad de integrar la teoría con la reflexión de su práctica, en este sentido, la fuerza del taller residió en la participación más que en la persuasión (Maya, 2014), así como en la determinación de transformar sus prácticas. Por otra parte, el taller consideró las necesidades de los profesores en esta escuela, en un momento determinado del ciclo escolar, lo que favorece la percepción de ellos sobre la formación, así como el uso que se dé a los temas que se revisaron. La resistencia al cambio es uno de los principales obstáculos en la formación, a menos que localicen algo útil, “sólo están dispuestos a cambiar si ven alguna buena razón para hacerlo” (Delval, 2002, p. 254). Las prácticas en el taller han de cumplir no sólo con enseñar un enfoque teórico o estrategias para enseñar, aprender y evaluar sino han de mostrar las razones por las que hay que cambiar.

La formación docente tiene como parte de sus propósitos la construcción de diferentes tipos de saberes uno de ellos son los procedimentales y actitudinales. Un elemento innovador del taller fue siempre distribuir la sesión en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre con actividades diferenciadas, de acuerdo al esquema planteado por Giné (2006), como un proceso de construcción del aprendizaje de los profesores. En relación a las actividades de inicio, es importante considerar que no sólo son para rescatar conocimientos previos, sino para conectar al participante con las ideas que se trabajarán en la sesión, en ocasiones parecerán desvinculadas, sin embargo es muy importante que se piense con claridad el propósito para que todas las actividades resulten significativas, si no se logra, el docente puede pensar que está perdiendo un tiempo valioso que podría estar ocupando en otra actividad.

Aunque hubo reconocimiento de los docentes de las bondades del taller, eso no exime de revisarse y reflexionar sobre las estrategias de trabajo, las reacciones de los docentes ante las actividades, las preguntas que fueron importantes para provocar la participación y cuestionamiento de los participantes, el papel del formador como mediador, se mantiene en revisión continua, “fijarse en la práctica educativa para analizarla y poder tomar decisiones que la puedan mejorar, es tanto o más importante que el diseño *a priori*” (Giné, 2006, p. 7).

El siguiente apartado que presenta el análisis de las situaciones construidas en las sesiones es de importancia para el fortalecimiento de sus habilidades y el ajuste a las necesidades, además que es la continuación de una formación profesional permanente.

2.2 Las tensiones derivadas de la práctica educativa

El docente en una situación construida trabaja con base en una planeación previa y durante la actividad, emerge su esencia, denominada invariante del sujeto (Vinatier 2012) formada por su historia personal, sus creencias, experiencias que se manifiestan en la situación y que con la propuesta de trabajo se negocian al interior del aula con los alumnos, denominada invariante situacional (Vergnaud,

1990, como se citó en Vinatier, 2012) que da como resultado intercambios e interacciones entre los sujetos y el contenido. Éstos generan tensiones (Vinatier y Altet, 2008) entre el conocimiento científico que se construye (polo epistémico); la disposición del alumno para el trabajo, los conflictos, el orden (polo relacional); y la misma ejecución del plan que se manifiesta en las actividades, uso de recursos y del tiempo, consignas y modalidades de evaluación (polo pragmático), lo que da como resultado una búsqueda de equilibrio continuo entre los polos.

En este apartado se presentan los resultados de la segunda parte de la intervención, en donde, las docentes implicadas planearon una sesión de clase, la implementaron, se grabó y se transcribió todo el proceso, colocando especial atención en las interacciones; después de cada sesión grabada, se realizaron entrevistas con dos estudiantes (minientrevista). Con esta información integrada, se realizaron las sesiones de análisis que contribuyeron paulatinamente a la reconstrucción de acciones que involucraran al desarrollo de la lengua escrita y el uso de modalidades de evaluación continua e integral que se plasmaron en nuevas planeaciones que se pusieron en práctica. En total se efectuaron seis análisis, en primer término, se presentan los resultados de la docente focal y en segundo, los análisis de otra docente participante en la intervención.

2.2.1 Docente uno

Primer análisis

Al momento de realizar el primer análisis la docente focal trabajaba con tercer grado de primaria, en un grupo de 14 alumnos, en la sesión trabajó un proyecto donde integró tres asignaturas: Español, Formación Cívica y Educación artística. La sesión tuvo una duración de hora y media; de acuerdo al tipo de actividades se dividió en 5 episodios, en el episodio I realizó un ejercicio para introducir la actividad:

la primera actividad que hice la de los dos círculos concéntricos era para que no hablaran siempre con los mismos, lo que yo veo es que siempre juegan con los mismos, entonces lo que yo pretendía era, este, que se relacionaran con los niños que no trabajan muy a menudo, precisamente por eso los puse de espaldas porque al detener la música no quedarán con los mismos, y así en una parte se cayeron, y obvio eso es algo que no me esperaba, ¿verdad? Porque yo esperaba que la actividad no se preste a que no haya descontrol (A 1, 21/IV/2015).

Los siguientes episodios corresponden al desarrollo de la sesión, se dividieron en cuatro partes, de acuerdo a la actividad, iniciando con una indicación o consigna y aunque concluye con la entrega de un producto no hay cierre de la actividad. El trabajo lo realizan los niños por binas, sentados en el suelo.

Después de la observación y la transcripción, se planeó la reunión para el análisis. Como se trataba de la primera ocasión del ejercicio, se le explicó la finalidad y el procedimiento de trabajo. A continuación, leyó la sesión completa, separada por episodios. Al finalizar la lectura se le solicitó que eligiera dos episodios para distribuir por colores las interacciones, elaborar este ejercicio implicó ubicar en las tres dimensiones las interacciones de cada participante en la situación construida. Ubicó la mayoría de las interacciones en el polo que correspondía, cuando tenía duda o ubicó una interacción en otra dimensión, se analizó la situación (figura 49):

Figura 49. Extracto de actividad situada

Sofía: Que primero podemos doblar la hoja y aquí poner una línea, luego aquí vamos a poner todo lo que nos gusta lo que no nos gusta de la casa de la escuela, de la calle y después se la damos a nuestro compañero, y nuestro compañero va a escribir lo que... lo bueno.

⁷E: ¿por qué crees que corresponde a la dimensión epistémica?

D: Yo lo ubico ahí porque creo que lo puse porque está diciendo con sus propias palabras lo que comprendió de la consigna.

E: ¿Por qué lo haces?

D: Para que le ayude a otro niño a comprender la consigna.

E: ¿Está construyendo conocimiento?

D: Pues no... (A1, 21/IV/2015).

Las interacciones de la dimensión epistémica muestran la intervención del niño donde construye conocimiento, sin embargo, no hubo evidencia de ello. Al descubrir que todas las interacciones correspondían al polo pragmático y relacional, se sorprendió y reconoció que se ocupaba de la dimensión relacional para mantener el orden y la disciplina y después de la pragmática para dar continuidad a la actividad y asegurarse que la realicen en el tiempo destinado. Aquellas interacciones donde se podría promover y dar cuenta de la construcción

⁷ La marca E en las entrevistas se refiere al entrevistador, que es el propio investigador, la marca D es el docente que analiza su práctica.

del conocimiento, no se favorecieron; en especial cuando trabajaron en pequeños grupos, donde la interacción da cuenta sólo de la verificación del trabajo (figura 50).

Figura 50. Extracto de actividad situada en forma de diálogo

D: (Se acerca a un grupo, se inclina un poco) cómo soy, escribe cómo soy y luego la van a cambiar.

D: (Sigue caminando entre los grupos, se vuelve a detener, se inclina) aquí escribe cómo soy.

Na: (Grita desde otro lugar) Maestra..... ire.

Gaby : (Se acerca a donde está la maestra) ¿Así lo estoy haciendo bien?

D: (Confirma con la cabeza) Ahora cómo me ve mi compañero.

D: (Se acerca a otro grupo pero voltea a ver al grupo y señala a dos niños) Acá de este lado Ricardo y este... (nombra otro niño) vénganse para este lado.

D: (En otro grupo) Por ejemplo puedes poner (texto perdido).

No: (Mueve la cabeza confirmando).

D: (Se acerca a otro grupo de pie sin inclinarse y las manos en las bolsas) le falta la "n".

D: Listo Tadeo (le dice a un niño que está al otro extremo y está sin escribir).

Los movimientos que se describieron y la forma de interactuar con cada equipo la llevan a la siguiente reflexión:

...yo lo que tenía que hacer es en lugar de ver cómo iban trabajando, preguntarles (A1, 21/IV/2015).

En el análisis situado, las interacciones orales y los movimientos se vuelven situaciones para confrontarse y tomar decisiones.

Para la docente, la consigna tiene un papel central para que la actividad se realice, y es en donde se descubre uno de los problemas sobre este tema (figura 51):

Figura 51. Extracto de explicación de consigna

No: (Le dice a la maestra desde su lugar) y de título ¿qué le ponemos?

D: De título le ponemos cómo me veo, mejor cómo soy, y acá cómo me ve mi compañero. A lo mejor mi compañero me ve que soy una buena persona o que siempre me ayuda. Vamos a poner algo bueno de nuestro compañero que nos toque.

(Los niños afirman con la cabeza, algunos se ponen a jugar).

No: (Repartiendo hojas) ¿una para cada quién?

D: Sí una para cada quién, si necesitan una libreta para apoyarse vayan por una, Ricardo siéntate.

D: Entonces ya todos tienen, Mario ¿ya tienes hoja?

Al reconstruir la situación, la docente justifica sus acciones:

Bueno a veces observo cuando les doy una indicación, a pesar de ello no la hacen. Pues sí a veces saturó a los niños, pero me doy cuenta que, si los suelto, no hacen las cosas. Tengo que estar ahí constantemente diciendo vamos a hacer esto, vamos a hacer esto porque luego a veces, si me pasa que, en algunos niños no en todos, se les va el tiempo y les pregunto ¿qué pasó? es que no sé qué vamos a hacer. Y así, o sea, me he encontrado con problemas que me dicen es que no sé qué vamos a hacer. (A1, 21/IV/2015).

Devolver el control de las acciones a los niños, es un proceso complejo, en donde el docente tiene un papel importante, ya que al mantener dicho control retrasa el desarrollo de la autonomía y autorregulación del alumno. El uso de la autoevaluación contribuye a “volver la mirada sobre uno mismo, hacer el enorme esfuerzo de desplegarse en un doble juego del yo evaluado y el yo evaluador, no sólo es un acto de pura interioridad, requiere la contrastación de la mirada externa” (Perassi, 2009, p. 80). Para aprender a autoevaluarse y dirigir su trabajo el alumno “requiere de criterios claros y juicios fundamentados que lo habilite para modificarse en el proceso” (p.76), en esto radica el papel de la consigna, con actividades y criterios adaptados a las características de los alumnos.

En el ejercicio la docente descubre:

a lo mejor en lugar de decir haz esto, esto y esto, a lo mejor jalar a todo el grupo al mismo tiempo hacer cosa por cosa, o tal vez en un escrito para que ellos tengan en su poder, puede ser, no sé (A1, 21/IV/2015).

El estudio detallado de la actividad, le permitió centrarse en la forma de presentar la consigna. En esta interacción la docente reconoce y propone de forma incipiente otras estrategias para comunicar el procedimiento de trabajo. Este descubrimiento es un paso necesario para reconocer los saberes pedagógicos (Restrepo, 2004) que llevan al docente a actuar de cierta manera, en un momento y en condiciones determinadas.

En el siguiente momento, se le dio a leer las minientrevistas realizadas a los niños, que le aportaron mínima información, ya que se centró en intentar descubrir quién era el niño, no lo que decía, aunque hubiera aspectos que se podrían dialogar.

Como parte del cierre del ejercicio de análisis, la docente concluye:

Yo escribo en mi planeación todo lo que voy a hacer y me aseguro de contar con el material necesario, creo que con eso es suficiente, pero me doy cuenta de que no (A1, 21/IV/2015).

De aquí se deriva uno de sus principios de acción:

“la planeación *per se* promueve el aprendizaje de los alumnos”.

Sin embargo, se dio cuenta de que no es suficiente para lograrlo. El problema es que cuando lo aplicaba sólo se ocupaba de que se cumpliera y descuidaba el aprendizaje. En total revisó 85 interacciones: tres le daban indicio de construcción del conocimiento, el resto se distribuyeron en los otros dos polos. Los ajustes que podría hacer los explica de la siguiente forma:

Pues a lo mejor no sólo quedarme en la planeación, es mi preocupación, preveo los recursos, los materiales, el aula y digo va a salir bien, en las actividades creo que va bien, pero en pequeños grupos acercarme a escuchar, creo que me falta la evaluación, para que ellos participen, y no sólo sea yo la que evalúa (A1, 21/IV/2015).

De este primer análisis surgieron algunas propuestas como seguir planeando, pero en la práctica hacer preguntas a los niños, escuchar lo que dicen, variar las formas de evaluación para que el agente sea el alumno. Escuchar a los estudiantes se convirtió en su prioridad:

...desde los conocimientos previos, escucharlos más y además hacer un cierre, para recapitular y a lo mejor al principio van a hablar los de siempre, pero los demás escuchan (A1, 21/IV/2015.)

Respecto a su conclusión de la reunión de reflexión de la situación construida, la docente aporta varias ideas:

...me siento bien, porque en lugar de justificar mis acciones mejor que venga lo que venga.

...esto me gustó mucho no lo había analizado así, cuando lo ves así pues sí es cierto, me movió.

...yo misma me doy cuenta de que si hubo construcción del aprendizaje, pues así lo veo, es una manera más sencilla de identificar esto (A1, 21/IV/2016).

Estas ideas denotan reflexión sobre su práctica, si bien los niños aportaron elementos importantes como que este tipo de actividades no las hacían regularmente, pero no hizo comentarios al respecto, sólo aclara que no se justificaría. La evidencia que observa en el video y la transcripción, le dio la pauta para conocer más de su práctica docente.

Segundo análisis

El siguiente análisis corresponde a la observación de la actividad situada del 21 de mayo del 2015, inició a las 9:00 y finalizó a las 10:30 para que los niños salieran al recreo. En la clase estuvieron presentes nueve alumnos. Se aprecian tres episodios: el episodio I, llega la docente de la dirección y los niños están en el salón tomando agua y otros alimentos, por lo que inicia con una actividad para centrar la atención de los niños en la clase se atiende al polo relacional. En el episodio II realiza una actividad para recuperar conocimientos previos, éste se prolonga y ocupó la mayor parte de la clase; la tercera parte es el desarrollo, en donde los alumnos coevaluaron un instructivo elaborado anteriormente, no hubo cierre porque salían a otra actividad:

La primera parte fue para recordar los verbos como lo indico en mi planeación y al final llegar al tema central de la sesión que fue la coevaluación de instructivos (A2, 10/VI/2015).

Después de leer la transcripción y señalar en las interacciones los polos que reconocía en cada episodio, la docente mostró gran preocupación por lo que demostraba su sesión (figura 52): le dedicó la mitad de la sesión a rescatar conocimientos previos y señala:

...me sentí frustrada porque no se acordaban de los verbos, pero también me parece importante que ya no les dije la respuesta, sino más bien les pregunté ¿qué es un verbo? Y eso antes no lo hacía (A2, 10/VI/2015).

Figura 52. Extracto de actividad situada

Da: Pero qué es un verbo entonces, miren por ejemplo, allá atrás tenemos un instructivo donde tenemos algunos verbos en infinitivo: pegar los conos, colocar papel crepé, forrar, entonces ahí están unos verbos.

Los niños voltean a la parte de atrás y leen.

Da: Pero entonces ¿qué son los verbos? si yo digo pegar, si yo digo forrar qué es un verbo, qué será Ale un verbo, qué será?

Naa: Como instrucciones.

En este episodio, la tensión se dio cuando el conocimiento que pensaba era el previo, no estaba presente, y dio paso a realizar actividades para construir conocimiento. Como afirma Vinatier (2015), en la clase no se hace lo que se tiene planeado sino lo que demanda la interacción. En este caso, la docente reconoce el problema, que la lleva a moverse de la dimensión pragmática y hacer ajustes (figura 53).

Figura 53. Construcción de conocimiento durante la segunda actividad situada

Nab: En que todas tienen la letra r.
Da: En que todas tienen la letra r al final, ¿qué más?
Noa: En qué todas terminan en la a.
Nob: No es cierto.
Noa: Nada más tres.
Da: O sea, terminan en ar estas tres verdad? esta no. Qué más, en qué más se parecen.
Noa: En la o.
Da: Eso ya lo dijeron, estas terminan en ar, éstas en ir.
Nob: Yo, yo que son verbos en infinitivo.
Da: Que son verbos y todas son verbos en infinitivo, se acuerdan (escribe en el pizarrón) se acuerdan en qué terminan las palabras en infinitivo, los verbos en infinitivo.
Nos: (Van diciendo dos niñas y un niño) ar, er, ir.
Da: (Escribiendo en el pizarrón) Esa es su terminación, no lo hace ninguna persona como volar termina en ar, sonar termina en ar y borrar terminan en ar, en eso se parecen y son infinitivos y escribir termina en ir. Alguien que me diga un verbo terminado en er.
Nos: Se quedan pensando, sólo uno levanta la mano.
Da: Piénsalo, piénsalo, piénsalo (le da la palabra al niño que levantó la mano).
Nob: Responder.
Da: ¡Responder! es otro verbo y lo vamos a poner aquí.
Nob: Lo escribimos en la libreta.
Da: No todavía no vamos a escribir. Responder...
Noa: Creer.
Da: Creer, cada quién me va a decir un verbo. Saúl dínos un verbo que termine en ar, er o ir.
Noc: ¡Perro!
Da: ¿Perro será un verbo? (se queda viendo al resto del grupo) a ver ¿qué es un verbo, niños? ¿qué es un verbo?
Noa: Ir, ir, ir.
Nob: Levanta la mano.
Da: Bueno terminan en ar, er, ir cuando están en infinitivo, pero qué es un verbo?
Naa: Es cómo

En la interacción aparece el polo epistémico cuando se reaprende el concepto de verbo, por medio de preguntas, durante el análisis se trató de que la docente identifique lo que sucede:

¿En qué momento observas que los niños construyen conocimiento?

Cuando tienen dudas de que es un verbo que se les dificulta estaban tercos que cuando terminan en ar, er, ir ya son verbos y que agarraban el suéter (A2, 10/VI/2016).

La docente usa la palabra verbo para todos los ejercicios, en algún momento utiliza otra palabra (acción) pero no se da cuenta que fue significativa para los niños:

É: ¿Cómo seguir trabajando este tipo de contenido? para que no se les olvide.

D: Bueno, es que algo que se da con mucha regularidad lo de los verbos, pero se da con diferente intención, porque aquí era para la redacción de un instructivo...

D: Se ve en otros proyectos de español, pero se ve el verbo en pretérito con la biografía, dependiendo del proyecto, pero me di cuenta de que estaban aferrados a que sólo es en infinitivo, pero lo tengo que seguir viendo así con acciones, y preguntarles por ejemplo que hicieron ayer, y que anotaran para que diferencien, que siguen siendo verbos pero ya pasados. Por ejemplo, planear algo a futuro, por ejemplo le vamos a hacer un convivio a la chica que se va el viernes... puede ser poner este ahí los verbos (A2, 10/VI/2015).

Usar la pregunta: ¿cómo seguir trabajando el contenido?, no ofreció una pista a la docente para introducir la posibilidad de usar términos conocidos para los niños que le ayudaran a comprender el concepto. Una reunión de análisis debe ayudar a ver lo que sucede en realidad a través del cuestionamiento para tomar distancia con uno mismo (Vinatier, 2015). Al preguntarle directamente, la docente se sorprende:

E: ¿por qué tú te aferras a que digan verbo?, sólo preguntabas que es un verbo? esa palabra no es significativa para ellos.

D: pues no sé, me aferro porque he pensado que para que construyan el conocimiento deben saber el concepto, a lo mejor pienso así, no sé.

E: y este tipo de actividades ¿le ayudan a construir el conocimiento?

D: sí identificaron lo que era una acción, más sin embargo si les pregunto qué es un verbo no me van a decir.

E: a lo mejor el camino es usar la palabra acción en lugar de usar la palabra verbo, usar la palabra acción y no al revés.

D: es que yo también creí que sí lo sabían y me di cuenta de que no (A2, 10/VI/2015).

Las preguntas indirectas no lograron que la docente reconociera que necesitaba hacer un cambio en el uso del lenguaje, hasta que se le pregunta directamente, en este momento descubre que cuando utilizó otra palabra le abrió la posibilidad de llevar la interacción hacia la construcción de conocimiento. En efecto, se puede aprender de la experiencia de la propia práctica profesional, por medio del análisis (Vinatier, 2015). Las interacciones demuestran que en la enseñanza de la lengua escrita usa palabras que denotan función en el lenguaje formal como es la palabra *verbo* y relegó el conocimiento del alumno que puede servir de puente en la construcción del concepto, hasta que lo descubre en el análisis de su práctica.

Después del análisis de la primera sesión, la docente se propuso desde la planeación involucrar en la actividad a los niños que se levantan y mueven por el aula, en lugar de llamarles la atención:

Me di cuenta de que cuando los involucro contribuyo a su aprendizaje y los mantengo controlados (A2, VI/2015).

Descubrió también que aquellos niños que provocan indisciplina en el aula, cuando se les involucra, contribuyen a su propio aprendizaje, y los mantiene atentos.

D: ...pues las vi diferente, porque la manera que yo les pedía no era callarlos, sino que por ejemplo a Pedro lo vi y lo llevé adelante conmigo y dije que a lo mejor en lugar de decirle cállate y dejarlo en lo suyo como atraparlo en lo que estamos haciendo.

E: y fue muy participativo.

D: Si, inclusive tengo una niña que tiene DI hasta ella se integró porque no siempre se integra. Ella es muy tranquila puede pasar a veces desapercibida, y en ocasiones lo que ella tiende es hacer copiaditos, y esta vez estuvo muy participativa, de hecho en la parte que dibujan las acciones en su libreta, ella también los dibuja(A2, 10/VI/2015).

En esta sesión no se pudo trabajar con el tercer episodio, porque apenas iniciaron la actividad, aunque en el cierre de este encuentro, recupera un asunto en el que ha estado puesto atención como una parte de sus compromisos:

...pues, no sé si influyó lo que trabajamos el otro día porque me acercaba con los niños, pero a cuestionarle y a ver qué estaban haciendo y que ellos respondieran que habían entendido.

E: ¿qué papel tiene la pregunta?

D: que ellos me digan lo que saben lo que conocen, y yo recuerdo mucho las clases que nos daba porque a veces le preguntábamos, y usted nos decía y tú que crees, para cuestionarnos y buscar nosotros la respuesta. Y así he tratado de hacerlo con ellos.

E: ¿antes lo hacías?

D: no ahora he tratado de hacerlo más, un poquito más (A2, 10/VI/2015).

Desde el diagnóstico, la docente no solía hacer preguntas a los niños, ni escucharlos, su compromiso derivado de la primera sesión fue escuchar, como un elemento esencial de la evaluación continua. En el análisis recuperó su experiencia como estudiante de maestría, como una herramienta para el modelado de estrategias para cuestionar y centrarse en las ideas de los niños, más que repetir simplemente la consigna de trabajo.

Otra de sus conclusiones fue:

D...yo veo que en los videos es que soy gritona, pero yo misma digo pues ni si están haciendo algo, entonces debo cambiar.

D...también veo que me ha funcionado llamar su atención con una canción, a mí me gusta cantar y bailar.

E: incluso actúas, y entonces veles cómo bailan todos.

D: sí.

E: cómo te sientes.

D: cuando terminé sentí que me faltaban muchas cosas, pero sí observo diferencias sobre todo... (A2, 10/VI/2015).

Las conclusiones vertidas fueron producto de la lectura y análisis de la transcripción y de observar el video, que mostraba los desplazamientos en el aula y la manera de mantener la atención de los niños, sin necesidad de llamarles la atención. El polo relacional se controló por la forma en que propuso la participación de los niños. De aquí se desprendió un principio de acción que sustenta su práctica:

“Las actividades lúdicas atraen la atención de los niños”

Hay que recordar que un principio de acción no son buenos deseos derivados del análisis, ni compromisos, son rasgos distintivos que el docente localiza en su práctica; aunque en este análisis la docente ha incorporado algunas ideas sobre la evaluación continua, aún están en proceso de construcción. En este sentido Katzkowics (2010) reconoce la importancia de que los profesores utilicen “sus capacidades meta cognitivas y reflexionen en relación con sus prácticas para identificar sus creencias y comprender los efectos de ellas en los procesos de evaluación, así como el impacto en los resultados de los alumnos” (p. 114). La formación docente, de este modo es un proceso continuo y a largo plazo.

En este análisis no se realizaron minientrevistas porque las agendas de trabajo escolar como evaluaciones externas, internas, preparación de festejos de fin de curso, limitaron el tiempo de los niños. Del mismo modo, no se pudo realizar otro análisis en este ciclo, las características de los cursos influyen en la dinámica del contexto áulico, dificultando la atención al desarrollo de contenidos escolares. Los docentes se empezaron a ocupar de preparativos de distintos tipos de festejos.

Tercer análisis

De acuerdo al cronograma de actividades del modelo de intervención, el presente análisis corresponde a una situación construida del ciclo 2015-2016, después del taller de formación docente. En este análisis se puso a prueba la utilización del video como único recurso de análisis y dos minientrevistas a los niños.

En esta sesión la docente abordó el concepto de *refranes* para construir narraciones de acuerdo al PEB (2011), como actividad de inicio leyó algunas adivinanzas, trabalenguas y refranes, para que diferenciaran unos de otros, a excepción de un niño los demás no pudieron responder. Sólo cuando recuerdan que en un programa de televisión les llaman dichos, comienzan a participar. Surge tensión en el polo relacional cuando hablan fuerte todos y pelean. En este momento la docente cambia de estrategia y apunta refranes en el pizarrón, aunque intenta relacionar con un acontecimiento que los niños conocen, no logran identificar el significado de las frases, explican de forma literal (figura 54).

Figura 54. Actividad de inicio de tercera sesión de actividad situada

D: Más vale estar solo que mal acompañado, ¿qué quiere decir eso?

Na: Qué es mejor estar solo.

No: Qué es mejor estar solo que con una persona que se va.

D: Eeeeh.

D: Deja eso René.

D: Dice Alfonso que es mejor que estemos solos que con una mala compañía.

La actividad dura 15 minutos y la docente se desplaza por todo el salón, los niños gritan, comen, entre otras cosas. Durante el análisis de las interacciones surgidas, la docente atiende más a la falta de conocimientos previos del alumno, que a lo que dice el niño:

Aparentemente pareciera que es muy fácil porque ven refranes en la tele, pero me doy cuenta de que no ven más allá del texto (A3, 13/XI/2015).

En el desarrollo de clase la docente les entregó frases incompletas, para que completaran un refrán tenían que localizar entre sus compañeros, al que

tuviera la otra parte de la frase. Al localizar la frase completa, los niños escribirían en la libreta qué significa el refrán, ella recupera:

Por ejemplo, si habla de un animal, piensan que se trata de un animal o por ejemplo el que decía todo lo que brilla es oro, primero lo que muchos pensaban es que es de dinero, habla del dinero...por ejemplo: camarón que se duerme se lo lleva la corriente, pensaban que a fuerzas era de un camarón (A3, 13/XI/2015).

Esto lo descubre porque, a diferencia de otras sesiones y asumiendo su compromiso de promover la construcción del conocimiento por medio de la pregunta se acerca a los niños para preguntar sobre el significado del refrán y además esperar la respuesta, aunque las respuestas no fueron las esperadas. El acercarse a preguntar le ayuda a reconocer que los niños no avanzan haciendo uso de la evaluación continua. En su análisis recupera el cambio de estrategia que realizó:

Entonces tuve que ponerles ejemplos les conté la fábula de Pedro y el Lobo y les dije que ahí el refrán era que en boca del mentiroso, lo cierto se hace dudoso. Entonces tuve que buscar refranes así. Y luego hicimos lo que fue la historia, o sea hicieron la narración, a algunos les gustó y a otros no (A3, 13/XI/2015).

Por tanto, la estrategia de escuchar para comprender el rumbo de su construcción, genera profundizar en el tema, desde lo que tiene un significado más cercano a la realidad de los niños. Sin embargo, en las entrevistas los niños ofrecieron otra información importante para tener una visión más completa de lo que sucedió:

Figura 55. Entrevista a Román después de la clase

- Dime un refrán:
- *Más vale pájaro en mano que cien volando.*
- ¿Qué quiere decir?
- *No sé, no nos ha dicho.*
- Ayer oí que sí les dijo.
- *Significa como un ratero, porque dice más vale pájaro en mano que cien volando.*
- ¿Un ratero qué?
- *Que en lugar que esté en la cárcel que esté suelto.*

Después de clase (figura 55), algunos no pueden hablar del significado, a diferencia, mientras que otra alumna (figura 56) se acerca más al significado de un refrán.

Figura 56. Entrevista a Celia después de la clase

- ¿Cómo entiendes éste dicho a palabras necias oídos sordos?
- Cómo que las palabras te quieren salir cuando tú no las debes decir, por ejemplo alguien está hablando y tú interrumpes y no tienes que interrumpir.

El propósito de las entrevistas es ofrecer pistas al docente acerca de la construcción del conocimiento de los alumnos. Éste es el caso de un alumno que avanza en su construcción a partir de sus conocimientos previos (figura 57).

Figura 57. Entrevista a Román después de la clase

- También decías tú otros.
- *Mmm, el huevón trabaja doble.*
- ¿Qué es eso?, ¿dónde lo escuchaste?
- *Lo dice mi abuelo.*
- ¿Qué significa?
- *No me lo ha dicho.*
- ¿Le has preguntado?
- *No.*
- ¿Qué significará que una persona sea huevona?
- *Que no hace nada.*
- Entonces una persona que no hace nada ¿qué significa?
- *Que es una persona floja, que no aprende.*
- ¿Crees que tu trabajo está bien hecho? (el entrevistador muestra el trabajo)
- *No*
- ¿Por qué no?
- *Porque lo estoy haciendo a la carrera, porque quiero acabar.*
- ¿Y te va a poner a volverlo a hacer?
- *Sí, porque lo tengo que volver a hacer. Trabajo doble...*

“Esta perspectiva de formación abre la posibilidad de desestabilizar concepciones que impiden la adaptación a la variedad de los contextos de enseñanza” (Vinatier, 2015); en la sesión de clase, Román insistía en decir un “dicho” pero lo que hace la docente es ignorarlo, pone atención cuando lo lee en la entrevista, el niño parte de su práctica social para encontrar el sentido de esta idea. Después de leer lo que dicen los niños se le cuestiona:

E: ¿Qué pide el programa que los niños aprendan acerca de los refranes?

D: Construir narraciones a partir de un refrán.

E: El refrán es en sentido figurado, para el niño que está en las operaciones concretas, no hay nada con que lo liguen más bien te decían lo que entendían de esa oración...

D: ...y aparentemente yo dije puede resultar poniendo varios ejemplos y después de esto trabajamos con la paráfrasis. Yo les di algo, algunos refranes ya con lo que significaban. Pero aun así si se los daba lo entendían, pero si no ellos bien seguros, sí eso es (A3, 13/XI/2015).

La confrontación de la situación construida, con las ideas sobre lo que hizo y lo que dicen los niños, la llevan a analizar de nueva cuenta el principio de acción que sustenta su práctica educativa:

...yo me doy cuenta de que cuando planeo, digo ah, así y así, pero ya cuando lo ves te das cuenta que no es como lo pensaste, y más ahorita estamos analizándolo pues me doy cuenta que si yo no lo veo digo pues ya lo doy por visto, ya está, más sin embargo yo no me ponía a pensar si lo comprendieron.

Y me di cuenta yo en clase de que según yo como planeé dije no pues así en equipo lo van entender, lo van a agarrar y les pongo unos ejemplos primero y después ya ellos solos y no siento que hubo poco esta parte de construcción del conocimiento porque faltaba que comprendieran el texto. A lo mejor si hubiera no sé, comenzado con este con fábulas ya después decirles este es el refrán de esta fábula a lo mejor sería diferente (A3, 13/XI/2015).

Uno de los propósitos de la sesión de análisis es intentar buscar otros caminos, no son impuestos sino se lanzan como detonantes para la reflexión de la situación construida y la promoción de pequeños cambios en la acción, significa introducir saberes de mediación de conocimientos que se nutren de saberes teóricos y experienciales y que transforman paulatinamente en cadenas de acciones como actividad constructiva (Vinatier, 2015).

E: A partir de lo real a lo figurado.

D: Aja, sí.

D: Comenzar al revés, en lugar de que pedirles de la nada a ver aquí están los refranes ahora sí que ya saben lo que es ahora háganlo. Porque yo pensaba que así iba ser más fácil y no, a lo mejor era mejor que comprendieran ellos o que tuvieran varias narraciones, digo yo pueden ser mucho las fábulas porque están las enseñanzas, la moraleja muchas veces en forma de refrán. A lo mejor hubiera sido así más, no sencillo, pero más productivo que en equipo lo leyeran y darle varios refranes y que vieran a ver cuál le corresponde, ah pues éste por qué? y entonces sí ya explicarle por qué a ver este refrán significa esto y entonces después ¿qué es un refrán? y ya ahora sí con este refrán hagan una narración. Creo que hubiera sido más productivo y hasta más sencillo para ellos (A3, 13/XI/2015).

En el cierre la docente observa que:

...como avance siento yo que eso de estar pensando de que los niños construyan el conocimiento, por lo menos ya lo estoy tratando de intencionar y también reflexionar que no porque tú lo quieras y lo planees se va a lograr (A3, 13/XI/2015).

Como expectativas destaca:

...pues intentar hacer las cosas al revés, como que no nada más decir voy a hacer esto y lo que sigue, sino pensar qué pasará en la clase si lo pongo así, cómo irán a reaccionar, qué pensarán, si yo estuviera ahí, qué pensarían. Digo porque esto, esto de ponerte en el papel del niño es bien difícil, muchas veces decimos y ponerte en el papel del niño ponerse a su nivel, en realidad sí te ponías en el papel de los niños y yo creo eso es lo que a muchos nos hace falta al hacer una planeación (A3, 13/XI/2015).

Después de tres análisis, la docente ubica con claridad las interacciones en su situación construida en cada uno de los polos. Como parte de la reconstrucción señala sus intenciones por incluir actividades para que los niños participen, al mismo tiempo que mantener el orden; y que las acciones muestren la forma en que el niño construya su conocimiento.

Aunque es incipiente la construcción del conocimiento en el niño, las interacciones que ha promovido están encaminadas más hacia el aprendizaje del alumno. Vygotsky (1956) establece algunas condiciones para el desarrollo del concepto científico

es de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del profesor con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto [...] en una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo (p. 104).

En la medida que la intervención docente sea de cooperación para asegurar la construcción dentro de las posibilidades reales del alumno realmente contribuirá en su aprendizaje.

Cuarto análisis

El siguiente análisis corresponde a una situación construida del 26 de noviembre del 2015, el ejercicio de retroalimentación se pudo concretar hasta el ocho de febrero del 2016, por las actividades de fin de año, vacaciones y regreso del periodo vacacional. Una limitante de los ejercicios de retroalimentación es el tiempo disponible de los docentes en periodo de clases. En este caso, se optó por entregar antes la transcripción de la sesión para proceder a la lectura y localizar las dimensiones de la práctica.

La situación construida constó de 450 interacciones, se dividió en seis episodios: actividad de inicio, conexión de la actividad con el tema, distribución de alumnos por equipo, trabajo colaborativo, coevaluación del producto. En esta sesión, suceden dos eventos que repercuten de diferente forma en las interacciones, el primero cuando el director llama a la docente, y ésta sale por 10 minutos.

Figura 58. Interrupción de la sesión en la tercera situación construida

No: (Llega corriendo) maestra le habla el director.

D: ¿Ya?

No: Sí.

D: No me tardo, terminen.

Se ponen de pie empiezan a jugar y a reírse ya no trabajan. Empiezan a aplaudir. Algunos niños dicen groserías en la grabadora.

Un niño grita ahí viene la maestra.

Ya no gritan pero están platicando, sin trabajar.

Regresa la docente:

D: Ssshhhh, no dije que vengan, dije que se sentaran en su lugar, uno, dos, siéntate por favor, yo me tardé porque el director me está entregando materiales, todavía faltan materiales más sin embargo, eso no quiere decir que ustedes no estuvieran haciendo caso, todos y todas tienen trabajo en equipo por lo tanto, si andaban jugando quiere decir que ya habían acabado. Quién tiene que salirse? Nadie, ya mejor les pedí a x y y que me ayudaran a traer materiales pero después me llegaron más niños para que termináramos más rápido, pero tenían por qué salirse, sí? Esté yo o no esté yo ustedes saben que tienen trabajo que hacer, siempre lo han sabido, no tienen por qué salirse.

No: ¡Maestra!!

D: Bueno voy a con sus instructivos, qué vamos a hacer Carlos ahora, Carlos no te estoy pidiendo que me digas, no te estoy pidiendo información. Ssshhhh, te estoy hablando, ya terminaste, no? Entonces continúa en la dirección. Es que los materiales qué? Estás interrumpiendo clase porque estás amenazando. Para estos momentos los equipos deben tener los textos terminados. Levanten la mano los equipos que ya terminaron? Un equipo, dos equipos, tres equipos, nada más la mitad (levantan la mano de 7 equipos, 2).

D: Vamos a darles dos minutos para terminar porque antes de irme me dijeron que 5 minutos, más todo lo que me tardé ya deberían haber acabado. Qué van a hacer los equipos que ya fueron terminando? Vamos a escribir una lista de cotejo, ya hemos escrito listas de cotejo, les explico. Con esto que ya está escrito en el pizarrón lo vamos a apuntar en un cuadritooo sshh.

Las interacciones presentadas en la figura 58, muestran la forma en que el polo relacional desplaza al pragmático y al epistémico de forma abrupta, es más recuperar el ritmo implicó un esfuerzo diferente, la aparición de este tipo de situaciones altera la secuencia de las actividades en forma importante. El análisis de las situaciones construidas implica “voltear de nuevo a lo que se hizo para entender lo que al calor de la situación *in situ* pudo desestabilizar o desviar de lo

que estaba previsto”, éste es un principio de la ley del trabajo en economía (Vinatier, 2015).

E: Saliste a la dirección y los niños comenzaron a jugar, cantar, discutir.

D: (Sonríe) sí no se autorregulan estoy trabajando con ellos controles (A4, 8/II/2016).

El proceso de autorregulación es un fin en de la educación, que implica incorporar en la práctica educativa de forma paulatina elementos de inicio establecer la “estructura de la actividad que está más allá de la capacidad del niño en ese momento: determinando el problema a resolver, la meta y la forma en que ésta puede descomponerse en submetas más fáciles de manejar”. (Rogoff, 1993, p. 130) que le facilite la actividad. Para generar las condiciones para un trabajo independiente, es imperativo que el niño tenga claro que se espera de su actividad y que cuente con todos los materiales necesarios, de otra forma el alumno aprovechará el momento para distraerse.

Otro momento crítico sucede cuando el director irrumpe en la clase para informar sobre algo, mientras tanto la docente se centra al mismo tiempo en la actividad y en lo que le dicen (figura 59).

Figura 59. Episodio seis de la sesión construida tres

Entra el director y en voz alta dice: las telas son

No: Yo ya acabé.

Na: Ya maestra.

D: A ver Javier siéntate, a ver chequen: su trabajo tiene título.

Nos: (Gritan) Si, no.

D: Si tiene título le ponen una palomita, tal vez el título no está completo, póngale qué le falta al título, instrucciones, anotó instrucciones, sí? O no?

Na: No.

No: Mario te faltó título.

Vuelve a entrar el director revisando telas que le dejó.

D: Inició con mayúsculas, si fue la mayoría le pones sí, si no entonces sí le escribimos.

D: Terminó con punto a lo mejor no.

Equipo 3:

No: Maestra mire aquí no le puso título.

D: Entonces ponle no.

D: Si ya terminaste de revisarle atrás escríbele qué equipo es ...

La experiencia de la docente le ayuda a seguir y además atender al director, a pesar de que la interrumpen. La dimensión relacional se hace presente no sólo por

lo que sucede en el aula sino también por los eventos externos que interrumpen una dinámica al interior del aula.

Al igual que en la sesión anterior la docente ha buscado mantener el equilibrio entre los polos de interacción:

...estuvo más balanceado al principio fue lo pragmático, pero he intencionado no irme sólo a un área porque me doy cuenta que busco equilibrar, a diferencia de lo que hacía antes. Ahora observo más a los grupos, para escucharlos y ver lo que hacen, estoy tomando otro ángulo, también me he sentado, aunque es un grupo muy inquieto (A4, 8/II/2016).

El análisis de situaciones construidas contribuye a aguzar la mirada y reconocerse en las acciones y en especial en las ideas que expresa la docente. Si bien, el polo pragmático ocupa un lugar preponderante, ella busca los espacios para escuchar a los niños, donde sucede la construcción del conocimiento:

Figura 60. interacciones del polo epistémico en la cuarta sesión construida

249. Na: Se necesitan niños, este cuántos niños? 1, 2, 3, hasta 14 (cuenta a los niños del grupo). La cantidad que quieras.... Mejor nada más le ponemos niños.... Y si ya nada más le ponemos esto así? Se necesitan niños. Y... escuchar instrucciones. Pon se necesitan niños nada más, y escuchar las instrucciones. Una pelota (está viendo la libreta de su compañero) dos qué?

250. No: Esto es primero, ahora segundo: primero se necesita pelota, segundo se necesitan niños.

251. Na: Sí pero abajo, se necesitan niños y luego escuchar las instrucciones; es con h muda. Bueno y escuchar las instrucciones pero con h muda ponlo.

252. No: Ins truccio nes, después del título.

253. Na: Ah sí como está ahí. Copea eso segundo, que diga, va a ser el tercero

En la figura 60 aparecen numeradas las interacciones entre una niña y un niño que trabajan en la elaboración de un instructivo para aprender a jugar “la bola pateada”, el diálogo se centra en sus componentes, toman decisiones. Parten de una práctica escolar de lengua escrita que tiene sentido para ellos. Todas ellas corresponden al polo epistémico.

La entrevista es una herramienta que confirma lo valioso y significativo de la actividad (figura 61):

Figura 61. Extracto de minientrevista uno de la sesión construida cuatro

- E: ¿Qué aprendiste en esa actividad?
- No: *Mm el instructivo es para ver si no sé jugar ese juego, para verlo y aprenderlo a jugar.*
- E: ¿Cómo se organizaron para trabajar en el equipo con tu compañera?
- No: *Primero pusimos los materiales que era nada más una pelota y luego pusimos ya el instructivo; tuvimos que poner qué era primero, después y finalmente.*
- E: ¿Para qué crees que a ti te pueda servir?
- No: *Para ver qué es primero, qué es después y qué es al final.*
- E: Aprender a hacer instructivos, a ti ¿para qué te puede servir?
- No: *Para jugar, primero leo y luego Como si fueran pasos.*

La estructura de la secuencia de actividades de la sesión ha contribuido a que los niños se centren en su aprendizaje, así lo señala la docente:

Los niños lo vivieron, en la actividad previa, lo elaboraron y después lo evaluaron, ya estuvo mucho mejor, me parece que ahora sí participaron más niños a diferencia de los anteriores análisis (A4, 8/II/2016).

Completar el análisis con las entrevistas, ofrecen una perspectiva más amplia de la situación:

...me gustaron las entrevistas porque los niños dijeron lo que sintieron, aunque siga pensando que los niños comprendieron, con la entrevista me doy cuenta que no siempre... (A4, 8/II/2016).

Si bien todos los niños trabajaron con binas, la construcción del conocimiento a cada uno lo llevó a aprendizajes diversos, como lo indica otro alumno (figura 62):

Figura 62. Extracto de minientrevista dos de sesión construida cuatro

- E: Entonces ahora tú ya puedes hacer un instructivo.
- No: *Sí.*
- E: ¿Qué es un instructivo?
- No: *Es algo con lo que te ayuda a saber cómo se juega, como se cocina.*
- E: ¿Y cuáles son las partes de un instructivo?
- No: *Es título, eh, las letras, terminar con punto, empezar con mayúscula y.... nada más.*
- E: y si te digo que hagas un instructivo, tú ya lo puedes hacer.
- No: *(Pensativo) Mmmjjj.*
- E: Entonces ¿qué lleva el instructivo?
- No: *Título, letra mayúscula.*

La docente se percata con el análisis de la minientrevista de dónde ha puesto el acento en la clase:

Los niños se fijaron en las mayúsculas y signos de puntuación, y ese no era el propósito, no era la estructura, ahora lo hago con no tantos indicadores, y a lo mejor estoy abarcando esos puntos y no era eso lo que quería (A4, 8/II/2016).

El niño, hasta este momento, le da pistas de los aspectos de la lengua escrita que enfatizó como la ortografía y los signos de puntuación. Como consecuencia reconoce que:

...las prácticas sociales de la lengua escrita integran todo, no sólo una parte, y que no se viera que se centre sólo en eso (A4, 8/II/2016).

Si los niños ponen atención en estos aspectos, se debe a que el instrumento de retroalimentación entre pares los abordaba: ortografía, uso de mayúsculas, entre otros aspectos externos de lo escrito sin adentrarse en el mensaje que transmitieron en este documento (figura 63):

Figura 63. Extracto de minientrevista dos sobre ejercicio de coevaluación en actividad construida cuatro

- E: Y ¿qué les dijiste a tus compañeros de su trabajo?
- No: *Que en algunas no terminaba con punto.*
- E: ¿Qué más?
- No: *Mmmmm que en algunas les faltaba ponerle mayúscula y ya.*

La coevaluación de la lengua escrita es una modalidad que ofrece beneficios porque el alumno tiene la oportunidad de descubrir otras formas de usar el lenguaje, el rol del alumno en la evaluación interactiva es de regular los procesos cognitivos y metacognitivos, además de los motivacionales (Laveault, 1999, como se citó en Mottier, 2010) al hablar de la modalidad que seleccionó aclara sus razones:

...como aquí estaba centrado en la escritura del instructivo, la lista de cotejo nos servía para saber qué sí tenía y que no tenía. Por eso decidí la lista de cotejo. Porque si se pone mucho o poco, el niño no sabe, más bien él si puede identificar si está o no. Porque la idea era revisar que estuviera completo. A lo mejor me faltó incorporar actitudes para valorar el trabajo de su compañero (A4, 8/II/2016).

En efecto, los educandos no han aprendido a leer y a valorar el trabajo de otros, cuando desde el inicio el mismo docente, señala los elementos que atenderá. La intención de los análisis de interacciones es contribuir a descubrir, comprender y

aclarar para sí mismo los saberes experienciales que hay detrás de cada decisión tomada e implementada.

...dice que lo que más hacemos es que trabajamos en el libro, y a lo mejor sí es cierto, pero dice que le gusta que la maestra le revise, dice que trabajamos para contestar los libros, y sí... los usamos (A4, 8/II/2016).

El cierre de una reunión de análisis se convierte en el espacio de reconocer y de comprometerse consigo misma, la importancia del seguimiento de estos ejercicios será una herramienta de reconstrucción del docente:

...ahora la trato, ajá, en comparación de cómo me fue la otra vez en la que yo quería partir del concepto, era mejor al revés construirlo después de trabajarlo quise hacer algo así. Pensando en el tema que fue el instructivo, y pues no me iba de lleno, me pregunté qué puedo hacer? y por eso planeo un juego y de ahí jalo para la actividad, cómo que fue mucha construcción mental, en esto pensar y cómo formo los equipos, la consigna la voy a apuntar porque eso ya había pasado, y lo que pensé fue escribirla en el pizarrón o traerla elaborada, y la formación en equipo en parejas pensé cómo conformar los equipos, y creo que quedaron bien (A4, 8/II/2016).

Los avances que destaca son la actividad lúdica al inicio de la sesión como detonante de la actividad de construcción del conocimiento, más que definir el concepto como lo había hecho con el concepto de verbo y refrán; formar equipos considerando ciertas características y no repetir la consigna sino escribirla en un lugar visible para que todos las consultaran.

La docente en este punto, deberá confrontar su método centrado en el “verbalismo con la consiguiente asimilación irreflexiva de palabras, no conceptos, en donde el niño se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados hacia un dominio de conocimientos vivos” (Vygotsky, 1956, p. 106), implica un empoderamiento de sus prácticas que sólo lo da confrontación de lo que sabe, de lo que hace y dice de lo que hace.

En el análisis, Vinatier (2015) apunta que el papel del asesor es de escuchar, pero también de cuestionar y mostrar lo que hacen con ayuda de la transcripción y de lo observado, para localizar las buenas prácticas que realiza: focalizarlas y promoverlas. Ayudar a descubrir lo que ya se hace es parte de la formación continua del docente.

E: Es que los niños decían que su mamá usaba para tomar pedidos, eso es parte de la función de la lengua escrita como práctica social.

D: Ah sí como que relacionarlo (se queda pensando) (A4, 8/II/2016).

La reconstrucción de los saberes experienciales que se vierten en cada situación se alcanza con la colaboración de otro, con saber disciplinario y curricular. En principio con el apoyo de un experto, pero en el proceso de lograr la autorregulación profesional, conviene que se transfiera el acompañamiento hacia un compañero o a su reflexión personal.

2.2.2 Docente dos

En los siguientes párrafos se hablará de la docente que después del taller (primera fase de la intervención), solicitó participar en la segunda parte de trabajo individual para tomar parte en el análisis de situaciones construidas. Ésta fue una oportunidad para probar el modelo de intervención con una persona ajena a la propuesta original, con un saber experiencial construido durante 20 años frente a grupo y que no tenía estudios posteriores a la formación como docente. Constituyó un reto para la investigación ya que ofreció la posibilidad de demostrar si el procedimiento era lo suficientemente claro para que todo maestro pudiera seguirlo en el análisis y reflexión de su práctica en el aula.

Primer análisis (docente2)

El modelo de intervención exige tomar acuerdos con los docentes sobre las condiciones bajo las que se llevará a cabo, por medio de una entrevista previa se acordó con la docente el tema de lengua escrita, el día y tiempo estimado para desarrollar una situación que se construye para ser observada y analizada. En la fecha señalada, estaba preparada, entregó su planeación y desarrolló su clase. El tema fue *La leyenda* y se efectuó el 3 de noviembre; posteriormente se acordó la reunión de análisis que se efectuó 10 días después. En esta ocasión se presentaron como evidencias la videograbación de la situación construida y dos entrevistas a niños.

El primer momento de la sesión de análisis se ocupó para presentar el modelo de Vinatier y Altet (2008), haciendo especial énfasis en los polos de interacción que trataría de localizar en la sesión: pragmático, epistémico y relacional. Para asegurar la comprensión, se procedió a mostrar algunos episodios

en la grabación haciendo pausas entre diferentes momentos para preguntarle a qué polo correspondían las interacciones que observaba y verificar si ubicaba el sentido de los diálogos.

E: En esta parte cuando tú les estás explicando y ellos contestan. ¿Crees que están construyendo conocimiento o están recordando?

D: Si es parte de los conocimientos previos, porque tanto ahí se revisan los anteriores.

E: Todavía no hay conocimientos nuevos verdad?

D: No.

E: Cuando haces sssshhh ¿en cuál de los tres polos te ubicas?

D: el relacional (A1D2, 13/XI/2015).

Sin titubeos refirió los polos a los que alude la interacción, presentar el modelo y acompañar a la docente a identificar los polos de tensión en las interacciones que ella misma propició, de primer momento le permitió elementos de análisis claros y visibles factibles de reconocer por un docente con saberes experienciales.

En la situación construida se lograron identificar tres momentos: el inicio con una actividad que duró 15 minutos, el desarrollo con una actividad colaborativa que consistió en leer una leyenda para identificar y anotar la siguiente información: título, personajes, época, elementos reales, fantásticos y concluir con la respuesta al cuestionamiento: ¿de qué se trató la leyenda? Antes de iniciar la actividad, la docente fue cuidadosa en entregar la consigna por escrito, que fue uno de los temas que se discutieron en el taller previo de formación.

El tema lo introdujo con la canción *Calaverita de azúcar* y les recordó a los niños que en las celebraciones del día de muertos se narran muchas leyendas, termina preguntando que es una leyenda. Después de ver esta primera parte la docente señala:

D: ...me gusta mucho lo que veo. Hay cosas que sí digo, el tiempo, no les doy tiempo de expresar, sino les digo el que sigue, el que sigue.

E: ¿Tú crees que dedicaste más tiempo a la parte relacional?; crees que los niños necesiten que estés llamando su atención?

D: Sí, y me preocupa porque hay niños que se pierden en el espacio, tienen el hábito de que, si no me indica lo que hago, no lo hago. E iba con ellos específicamente a decirles ten un lápiz, o que tengan lo que necesitan, sí me preocupa que de repente se me salgan, Juan por ejemplo y darle tiempo.

E: ¿Crees que es lo mejor?

D: Sí definitivamente porque es muy demandante, si lo hago de otra forma se distraen (A1D2, 13/XI/2015).

Los análisis de las situaciones ofrecen al docente la posibilidad de ver y comprender lo que hacen para reconocer el origen de sus acciones, probar sus razones de las interacciones, no se trata de cambiarlas sino más bien empoderarse de sus decisiones, asegurarse que tiene una razón para hacerlo con la consigna de que el alumno construya su conocimiento.

Llama su atención el momento en que se acerca a los pequeños grupos:

I: Cuándo te acercas al equipo, ¿qué haces?

D: ...los escucho, si tienen dudas, orientarlos, alguna inquietud o les pregunto ¿qué es lo que opinas?, ¿qué es lo que están haciendo?, que reflexionan.

I: ¿Qué te llama la atención?

D: Me llama la atención que sí están trabajando, el haberlos acomodado así sí funcionó, porque tengo otro niño por ejemplo Jacinto al juntarlo con otro niño, no me harían el trabajo y veo que me está funcionando ahí. (A1D2, 13/XI/2015).

La docente se aventura a tomar decisiones que no corresponden a lo que le indican sus saberes experienciales, sin embargo, hace a un lado sus certezas y se anima a probar y se sorprende al mirar desde afuera lo que provocó con los estudiantes.

E: ¿Qué puedes decir de la estrategia de trabajo?

D: ...bueno es la segunda vez que trabajamos con este formato, y es la guía les ha ayudado para guiarlos. Lo que no he logrado es cuando les digo que escriban la leyenda, ahí no lo he logrado con todos, por ejemplo con Mario solo lo copia. Copian todo, a mí me gustaría que lo narraran, que lo expresaran ellos (A1D2, 13/XI/2015).

Si en algunas situaciones asume la responsabilidad de usar el tiempo porque considera las necesidades de los niños, hay otras que reconoce que el tiempo dedicado al polo pragmático (dar la indicación, formar grupos) o al relacional (llamar la atención porque comienzan a jugar, a aventarse) le afectó:

e: Llevas 5 minutos en organizar los equipos y darles la consigna. ¿Cómo ves el tiempo que dedicaste a explicar la actividad y organizar los grupos?

D: Creo que fue mucho, porque al final de la clase ya estaban desesperados (A1D2, 3/XI/2015).

El análisis de las situaciones construidas ha ofrecido espacio para dialogar sobre las características de los niños y las acciones emprendidas para que sus interacciones lo convoquen a construir conocimiento.

Para Vinatier (2015), “las entradas teóricas y metodológicas en didáctica profesional, no deberían reducir su aspiración al mejoramiento técnico de la

funcionalidad de los dispositivos de enseñanza, [...] representan un vector de emancipación para los profesionistas” (s.p.). La participación del mediador lejos de dar indicaciones o sugerencias tiene la responsabilidad de hacer preguntas que sólo le ayuden a mirar desde diferentes ángulos las interacciones para que descubra lo que tiene que descubrir, aquí es cuando el taller de formación continua le ofrece al docente esas entradas teóricas y metodológicas en este modelo. Para ello es necesario reconocer los momentos oportunos para hacer sugerencias al docente, considerando que el tema se revisó:

I: Posiblemente puedan utilizar la autoevaluación y la coevaluación para que los niños reconozcan en el trabajo de otros si se acerca a un resumen el texto escrito o no [...] para que descubran lo que otro hizo, en lugar de que lo compartan.

D:...en este grupo tengo que traer actividades muy concretas, porque es un grupo muy demandante (A1D2, 13/XI/2015).

El mediador tiene la responsabilidad de generar espacios de formación y reflexión profesional del docente para “comprender de qué manera sus concepciones atraviesan los procesos evaluativos que despliegan con el objetivo de mejorar sus estrategias en el aula y a través de ellas, los aprendizajes de todos los alumnos y sus posibilidades de éxito” (Katzkowics, 2010 p. 116), que abarcan además del uso de instrumentos, su percepción de las consignas, de los criterios de evaluación, de la incorporación de otros agentes de la evaluación.

Otro recurso que contribuyó al análisis de la situación construida fue lo que dijeron los niños después de clase, en las minientrevistas. Al leerlas la docente advierte:

...es que las entrevistas me sorprenden porque de Javiercito sí me lo esperaba, pero de Josue veo que sí lo logró, aparentemente estuvo inquieto, pero sí comprendió. El hecho que expresara que busca ayuda, y que si no lo hace busca el desorden, pues es cierto (A1D2, 13/XI/2015).

El nivel de construcción del conocimiento en cada alumno fue diferente, aunque trabajaran en el mismo equipo (figura 64):

Figura 64. Extracto de minientrevista uno, docente dos, de la sesión construida uno

- E: De qué trataba la leyenda?
- No: *La del terror de la basílica de Guadalupe*
- E: ¿Qué te acuerdas?
- No: *Una mujer se murió en una iglesia, en la basílica de Guadalupe, y pasaba sobre las paredes con una vela.*
- E: ¿Sabes dónde está la basílica?
- No: *Ah está por el centro.*
- E: ¿Qué es una leyenda?
- No: *Algo de terror, a veces da risa y a veces da miedo.*

El análisis de la minientrevista, la lleva a replantear su expectativa de Josué que generalmente interrumpe el trabajo en su grupo, se sale del aula, pero finalmente, recuerda el tema del ejercicio. Y en el caso de Javier, esperaba que mostrara la construcción de su conocimiento (figura 65).

Figura 65. Extracto de minientrevista dos de docente 2, de la sesión construida uno

- E: ¿Qué hicieron en clase?
- No: *Mmm una historia del día de muertos.*
- E: Estuvieron trabajando la leyenda, ¿qué es una leyenda?
- No: *Es como cuando tocan la campana una señora después andaba llevando una vela y se murió y la llevaron a enterrar.*

Cada niño demuestra distintos niveles de aprendizaje después de la actividad, uno de ellos reconoce lo que es la leyenda y ubica el lugar donde se desarrolla el evento. Si bien la docente se afana porque los niños construyan conocimiento, el análisis no descarta las diferencias individuales, por lo que el ejercicio le ayuda en este sentido.

...me gustó el ejercicio bastante, sí, bueno ahorita viendo me sirve, bueno sobre todo con los niños de apoyo, pero también los otros. Pero me tengo que centrar en la comprensión lectora de Mario, Jacinto, son varios (A1D2, 13/XI/2015).

No se puede quedar fuera del análisis la diversidad de los alumnos en su contexto áulico que reclaman ser atendidos, en este sentido Tardif (2004) distingue:

la masificación de la enseñanza encontró cada vez más alumnos heterogéneos, en cuanto a su origen social, cultural, étnico y económico, por no hablar de las disparidades cognitivas y afectivas, que suscita el complejo problema de la equidad de los profesores en relación con los grupos de estudiantes que se les confían (95).

La diversidad de los estudiantes le reclama establecer compromisos explícitos que contribuyan a la reconstrucción de las actividades para promover el aprendizaje:

...mis retos es que hay que darles tiempo a los niños. Tengo que ir a sus lugares que tengan todo: que el lápiz, no lo traigo, bueno aquí está. En este grupo tengo que traer actividades muy concretas, porque es un grupo muy demandante... y también lo que veo es la evaluación, de aplicar la evaluación, a ver vamos a ver qué aprendieron (A1D2, 13/XI/2015).

Freire (2008) señala la importancia de que el docente se asuma como está siendo y del porqué lo hace, las razones lo vuelven más capaz de cambiar y promoverse, pasando de “una curiosidad ingenua a una epistemológica” (p. 40). Las actividades de análisis abrieron paso para un encuentro consigo misma, le han reflejado la práctica que promueve en el aula, esta actividad, la deja satisfecha por las interacciones que se han generado de colaboración, de construcción de conocimiento, el polo pragmático y relacional prevalecen sobre el epistémico, sin embargo, la reflexión sobre el proceso se mantiene aún después de la reunión cuando vuelve a planear acciones ajustadas.

“El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es la reflexión crítica sobre la práctica, para mejorar la próxima” (Freire, 2008, p. 40), por tanto, al finalizar la sesión de análisis, se proponen retos; en este sentido, se acordó que incorporara modalidades de evaluación continua, este acuerdo se hizo para que los temas del taller se comenzaran a llevar al aula, en un intento porque se engarce lo aprendido con lo que aplica en el contexto áulico.

Segundo análisis (docente 2)

Las siguientes situaciones construidas fueron parte de un proyecto iniciado con antelación, el segundo y tercer análisis correspondieron al cierre del trabajo. En el siguiente análisis, los alumnos construyeron por grupos, un pequeño documento producto de la indagación sobre un tema; posteriormente se analizó el proceso de evaluación del producto. A diferencia de la primera, que se usó sólo video, los subsecuentes análisis se basaron también en las transcripciones, la docente pudo

analizar sus situaciones por escrito y distribuir las interacciones en los tres polos de tensión por colores, y después dialogar sobre los aspectos que consideró de relevancia, con ayuda de dos minientrevistas a sus alumnos.

La sesión se realizó el 26 de noviembre, después de indagar en varias fuentes de información, por circunstancias no previstas, se reúnen en la biblioteca los equipos para construir un texto informativo. Este espacio resultó ser más agradable y les permitió estar en mesas de trabajo para completar la búsqueda en los libros disponibles, como condición de la lengua escrita (Kalman, 2008), además los niños recibieron orientaciones de la bibliotecaria para localizar portadores sobre el tema que indagaban. En total se contabilizaron 177 intervenciones que se concentraron en el polo pragmático y relacional y algunas en el epistémico. Los registros corresponden a las interacciones de todo el grupo, no lo que sucede al interior de los grupos pequeños, ni con la bibliotecaria, aunque estos espacios fueron importantes para la construcción del conocimiento según lo confirmaron los niños en las minientrevistas (figura 66).

Figura 66. Extracto de minientrevista uno, docente dos, de la sesión construida dos

- E: ¿Dónde te gustó más trabajar en el salón o en la biblioteca?
- No: *Aquí en la biblioteca, porque podíamos platicar sobre lo que teníamos.*
- E: De la manera de trabajar, ¿qué fue lo que más te gustó?
- No: *Me gustó que fuéramos a la biblioteca, porque ahí aprendíamos más y le preguntábamos a la maestra dónde podíamos encontrar los libros.*
- E: Te acuerdas de eso también que le preguntaban a la maestra?
- No: *Aja y la maestra ya nos decía. Una vez yo fui a pedir tele no, novelas de libros, fui a pedir y la maestra me dijo dónde estaban y están muy interesantes.*

El tema fue el texto expositivo, se localizaron cuatro episodios: el primero para introducir el tema, recordar los conceptos necesarios para la actividad, en el segundo para organizar los grupos de trabajo, entrega de material y presentación de la consigna; el tercero para el trabajo en grupo, el cuarto para concluir el trabajo, no hubo un cierre de la sesión. Con este grupo nuevamente fue interrumpida la clase porque el director llamó a la docente, a diferencia del otro grupo los alumnos ya sabían la meta y la actividad. Así que dejó trabajando al

grupo que se mantuvo ocupado, aunque por estar en la biblioteca había un profesor atendiendo las demandas de textos. Giné (2006) señala que la autonomía “está mediada por estrategias metodológicas y de evaluación favorecedoras del progreso, de tomar decisiones, de ejercer la propia responsabilidad y de manejar criterios para evaluar la propia acción” (p. 26). Los educandos sabían lo que se esperaba de su actividad, no sólo eso, estaban interesados en ella, por tanto se responsabilizaron de su actuación y de su tiempo, sin que hubiera una presión externa.

La segunda situación construida tuvo lugar en su aula, se distribuyó en tres episodios: primero para organizar la actividad de coevaluación de los trabajos, el segundo para coevaluar por equipo, y el tercero para concluir la actividad y compartir. Se registran 204 intervenciones, destaca la dimensión pragmática y nuevamente la relacional, aunque no se cuenta con el registro de la actividad de los pequeños grupos y de las interacciones al interior de ellos durante la coevaluación. En esta ocasión los alumnos fueron agentes de la evaluación, incorporando una modalidad nueva para ella y los niños.

Después de leer y ubicar las interacciones de las situaciones construidas, la docente se apura a señalar:

Fíjese, como ya en la realidad de nuestra práctica no cumplimos los proyectos, este proyecto es demasiado largo, que hay que dedicarle tiempo. Niños que no tienen esa cultura de la lectura en su casa; entonces sí fue bien difícil que traigan la tarea, de que lean no, no lo hacen. Las dos niñas son mamás, otra forma de vida fueron las sacaron la actividad. Fueron las que movieron a los demás: lo tienen que hacer. Una niña decía: “yo los obligué maestra”, a ver tráiganlo, bien organizada, acomodando los trabajos (A2D2, 14/XII/2015).

La profesora fomenta el trabajo en equipo, se interesa por los estudiantes, ya en la planeación, se interesó por incorporar otras modalidades de evaluación y decidió utilizar la coevaluación por medio de una lista de cotejo de elaboración propia, que aplicó después del trabajo con el tema de texto expositivo; y de la observación de los grupos para realizar una evaluación continua. Sin embargo, querer implementar algo no significa que se domine teórica y prácticamente.

A lo largo de la sesión, les informaba (figura 67):

Figura 67. Extracto de consigna en la segunda actividad situada en biblioteca

D: Los voy a estar observando para ver que todos se estén apoyando en el trabajo de equipo, los voy a estar evaluando. Voy a ver quién cumplió con esas tareas, también voy a estar evaluando que lleguen a acuerdos.

En la interacción se muestra la función de la observación como parte de la evaluación del aprendizaje. Cuando se le preguntó señaló:

E: bueno depende de para qué usamos la evaluación Tú ¿para que la usaste?

D: para darles una calificación

E: ¿Con lo que ellos te dijeron, los vas a calificar?

D: mmm, no, no, para observar su trabajo para saber qué hizo.

E: pero eso tú lo vas a tomar en cuenta para su calificación

A: sí

E: lo que ellos pusieron ahí.

D: sí claro

E: no necesariamente tiene que ser así

D: no, no, necesariamente, pero sí para darme cuenta de lo que yo observé, de lo que estuve viendo ahí adentro.

E: pero no para retroalimentar

D: no, yo les pedí que lo hicieran, que es para su calificación. Yo creo que unos los van a hacer porque ya saben cómo y otros no (A2D2, 14/XII/2015).

Ya en el proceso de formación, a través del taller, se había tocado el tema de la evaluación formativa, esto no significó, que modificara su pensamiento, sin embargo, se produce un pequeño momento de reflexión que podría invitar a la reconstrucción de ideas:

D: Yo le agradezco mucho el autoevaluarnos, porque digo chin, llevo 20 años de servicio y somos dados de guiarnos por lo mismo, y hay que cruzar esa barrera.

E: Pues hay que revisar algunas cosas como el uso de una lista de cotejo que dice sólo si lo hace o no, pero no necesariamente retroalimentar (A2D2, 14/XII/2015).

La disposición del docente es un elemento indispensable para la reconstrucción de prácticas, sin embargo, parece que el sentido de las modalidades de evaluación siguió siendo el mismo, como lo muestra la siguiente interacción (figura 68):

Figura 68. Consigna para coevaluación en segunda actividad situada de la docente dos

D: A ver vamos a continuar así, lo más importante es saber en dónde están fallando, qué fue lo que se te dificultó. Entonces, cada uno se van a intercambiar los trabajos. Se van a juntar con su equipo. Vamos a ver qué fue lo que hicieron, en dónde se dificultó, cómo pueden apoyar el trabajo de sus compañeros. Entendieron?

Nos: Sí.

De acuerdo a la indicación, este ejercicio también tuvo la finalidad de localizar sus errores:

E: El ejercicio, como lo hiciste y el instrumento que utilizaste (coevaluación con una lista de cotejo) Todo el proceso que hiciste: se distribuyeron, que leyeron, que usaron el instrumento, que intentaron llenar y luego pasaran enfrente de todos, a decir lo que encontraron.

D: Sí, si fue complicado. De hecho, el instrumento de evaluación fue complicado.

E: ¿Por qué así?

D: Porque, bueno es el objetivo ver las características del texto, evaluarlo, cómo lo hicieron qué les faltó... precisamente, sí, sí, la evaluación si era la adecuada pero no lo.

E: Bueno a ver, ¿cuándo tú evalúas, cuando les pides a ellos que evalúen? Les pides que se fijen en qué cosas, en lo bueno o lo malo del texto.

D: Me enfoco más en lo malo, en qué se equivocaron

E: ¿Por qué no te enfocaste en lo que aprendieron del trabajo de su compañero?

D: Es que por lo mismo de que siento que les faltó (se sonríe).

E: Porque tú sientes que les faltó, pero no necesariamente.

D: Pues no.

E: Volvemos a que cuando oímos evaluar, es decirles qué te faltó, pero no qué sí hiciste. Te voy a traer un formato de la escalera de retroalimentación. En la capacitación les pedí que valoraran el trabajo de su compañero cuando escribieron.

D: Ahh (A2D2, 14/XII/2015).

Ante la pregunta que hizo la docente a los niños sobre qué pensaban del ejercicio, un niño comparte al grupo su sentir respecto al instrumento de evaluación (figura 69):

Figura 69. Extracto de segunda actividad situada, ejercicio de coevaluación

D: A ver qué les pareció la hojita de evaluación que hicieron, se les hizo difícil?

No: Bueno yo empezando de que a lo mejor fueron injustos con alguien, yo pienso que nosotros fuimos justos porque no le dimos ni un punto de más ni un punto de menos.

En las entrevistas los niños mostraron sus emociones sobre el ejercicio de coevaluación y la forma de informar (figura 70):

Figura 70. Extracto de minientrevista alumno uno, docente dos, de la sesión construida dos

- E: ...Ella pasó a leer y decía no, no a todo.
- No: *Yo sentía que ella estaba mal, es que nosotros ocupamos mucho tiempo en encontrar información. Del espacio casi no había nada o sea, puros dibujos y todo pero bien poquita información; entonces teníamos que leer un libro que tenía ciento y cinco de hojas y entonces lo estuvimos observando y ...*
- E: Y se tardaron más tiempo.
- No: *Sí, nos tardamos tiempo.*
- E: ¿Qué te hubiera gustado que se valorara en este trabajo?
- No: *O sea que se valorara, este el índice que estaba bien. O sea yo acepto que el desarrollo no lo hicimos porque todavía estábamos en el índice no hicimos los comentarios, ni las imágenes; pero hicimos el índice.*
- E: ¿Pero también escribieron cosas no?
- No: *Aja.*
- E: ¿Qué te hubiera gustado que valoraran?
- No: *Que hubieran valorado todo lo que sí hicimos.*
- E: Aunque no lo hayan terminado.
- No: *Aja.*

El estudiante habló de lo que sintió cuando lo exhibieron ante sus compañeros para informar sobre los resultados en la lista de cotejo y señala que es incompleto el instrumento usado. Por otro lado, el ejercicio es nuevo para ellos, pero también reconocieron que les es útil para saber los avances propios y de otros.

Figura 71. Extracto de minientrevista al alumno dos, docente dos, en la sesión construida dos

- E: ¿Qué otra cosa crees que se debe de valorar en un trabajo cuando te lo revisan?
- No: *El trabajo en equipo.*
- E: ¿Te gusta que te evalúe otro compañero?
- No: *Sí porque aprendo de mis errores y sé que hay que corregirlos.*
- E: ¿Te gusta leer los trabajos de tus compañeros?
- No: *Sí!!! Para saber qué les falta, cómo lo hacen.*

Como se muestra en la figura 71, la entrevista ofrece la visión de los estudiantes acerca de la actividad de coevaluación, aunque la docente ya no hizo comentarios al respecto, sólo permaneció en silencio. Será suficiente con que los niños lo expresen, posiblemente no, pero la reconstrucción de saberes experienciales desde este modelo implica escuchar la voz del estudiante.

Por otro lado, las entrevistas ofrecen evidencias a la docente sobre su construcción de conocimiento, que se muestran en las figura 72 y 73:

Figura 72. Extracto de minientrevista uno, en la sesión construida dos de la docente dos

- E: En este tema que estuvieron trabajando ¿qué aprendiste?
- No: *Ah bueno yo aprendí a hacer un texto informativo, aprendí también a investigar, a tener paciencia porque estábamos ay, pero*
- E: ¿Cuál era tu tema?
- No: *del espacio... aprendí a hacer un texto informativo, a tener paciencia, también lo que aprendí muy bien fue el trabajo en equipo.*
- E: ¿Por qué?
- No: *Porque en todos los trabajos que hemos hechos, ahorita el que estamos haciendo todos andan por allá, por acá; nada más que ese día estábamos todos juntos, entonces aprendí a trabajar en equipo.*
- E: ¿Qué libros te sirvieron para hacer las fichas?
- No: *A mí me sirvió el que se llama Universo y otro que se llama Espacio.*
- E: ¿Son libros de la biblioteca? Venían a la biblioteca para trabajar.
- No: *Mm no siempre pero a veces traíamos información de internet.*
- E: ¿Lo pasabas a una ficha?
- No: *Sí, sí a una ficha de trabajo, a una ficha pequeña y también empezamos a hacer preguntas en nuestra libreta.*
- E: ¿Qué más aprendiste de este ejercicio que hicieron en clase?
- No: *Ah (se sonríe) pues aprendí lo que eran los (no se entienden) que eran estrellas, también aprendí era que más que más. Ah aprendí que el cielo tú lo ves que no hay nada pero hay mucho y sin el aire que tendremos aquí, la capa de aire no se vería el cielo azul.*

Los niños entrevistados se mostraron efusivos para hablar de lo que aprendieron, la indagación de temas ha resultado de mucho interés para ellos y descubren los beneficios.

Figura 73. Extracto de minientrevista dos de la sesión construida dos de la docente dos

- E: Platícame qué aprendiste?
- No: Muchas cosas!!! No sabía que era un borrador, se me había olvidado y la maestra me enseñó. El borrador es hacer tu trabajo pero en chico, para que lo puedas presentar en grande.
- E: ¿Qué más?
- No: Me sentí muy bien en trabajar en equipo, aunque algunos de mi equipo, de mis compañeros no trabajaron.
- E: ¿Te gustó trabajar en equipo?
- No: Sí mucho.
- E: ¿Por qué?
- No: Me divierto y aprendo.
- E: ¿Cuál fue el tema que ustedes trabajaron?
- No: Transportes aéreos.
- E: ¿Cómo se organizaron para hacer el trabajo?
- No: Nos juntamos en la biblioteca, fuimos por libros, estuvimos buscando libros y encontramos una enciclopedia de tecnología y ahí venía. Nada más venía sobre un avión, pero había más páginas y se trataba de eso y de ahí sacamos preguntas.
- E: ¿Primero tenían que hacer preguntas?
- No: Aja, contestarlas y ponerlas en fichas.
- E: ¿qué aprendiste ahí?
- No: Mucho!, porque tuve que leer mucho y así aprendí más y todo lo que iba entendiendo lo tenía que poner en las fichas de trabajo y eso era muy interesante.
- E: ¿Alguna vez habías hecho fichas de trabajo?
- No: No. Eso es nuevo para mí.

Desde las experiencias de los alumnos se habla de lo divertido que puede ser una actividad cuando la actividad se organizó en un entorno diferente al aula, con materiales, en este caso de la biblioteca, y con la implementación de estrategias de evaluación continua como es el elaborar un borrador de un escrito.

Durante la clase se habían suscitado interacciones que confirman lo que el alumno dice en la entrevista (figura 74).

Figura 74. Extracto de actividad situada dos en biblioteca

96. Na: con el diccionario, ve imágenes con uno de sus compañeros, dialogan sobre las imágenes que aparecen en el portador.
97. Otro niño se dirige a la estantería y regresa con un texto, el cuarto compañero se pone de pie y va por otro texto. Cada uno empieza a ver su texto y a leer.
98. La persona encargada de la biblioteca, orienta a los niños sobre los portadores que contienen información del tema que les interesa.
101. Después de ver las imágenes en los diccionarios, el equipo está dialogando, los 4 integrantes, se centran en el tema, que dura un par de minutos, uno de los integrantes sale, la niña sigue trabajando sola. Regresa el niño y se vuelven a centrar en el trabajo, escriben.

La confrontación que hizo la docente entre la situación construida y las entrevistas, también, le permitió reconocer los aciertos de la clase:

D: La verdad, pues que, me siento bien, porque para ellos es beneficio, es una forma cómo que vi que unos niños sí dicen lo estoy haciendo mal.

E: ¿Cómo hiciste todo el proyecto?, ¿cómo lo trabajaste, cuánto tiempo le dedicaste?

D: Primero: interesarlos en un tema, vamos a ver qué tema les gustaría investigar, los traje a la biblioteca, para muchos ay sí, en equipos trajeron su información, láminas, investigaron en internet, en libros. Todo eso, para recabar la información sí se llevó tiempo.

E: Bueno si vinieran a la biblioteca mejor que en sus casas...

D: Hubo como dos o tres veces que vinimos a la biblioteca, elijan vean libros y de ahí sacaron los temas de los libros que observaron.

E: Esta estrategia de que vengán y elijan, ¿por qué la haces?

D: Por su interés, porque yo quiero que nazca de ellos (A2D2, 14/XII/2015).

En esta práctica los niños eligieron a partir de sus intereses, lo que movilizó saberes, es necesario destacar el papel que jugó la disponibilidad de portadores en la sesión. El proyecto favoreció la integración de lectura, escritura y oralidad. Al finalizar la docente se mostró satisfecha por los logros:

D: Yo lo evalué excelente, porque si a nosotros como adultos nos cuesta trabajo, iniciarlo ya a su edad pues, bueno para los que lo hicieron qué padre.

E: Ahora el cartel que presentó uno de los equipos, tú les pediste que elaboraran un cartel o ellos decidieron así.

A: Decidieron, bueno al momento de ver que era un texto expositivo, habría que exponerlo y querían mostrarlo a otros grupos, exponerlo bueno por eso lo hicieron así.

E: De todo este proceso ¿qué te gustó más?

A: El rescate de la información, muchos niños estaban interesados, las niñas ya querían exponerlo, presentarlo a otro grupo. Lo que me gustó es que sí trajeron información. Hubo niños que traían fichas de trabajo (A2D2, 14/XII/2015).

Ésta es la primera ocasión que hace un ejercicio diferente, hay áreas de oportunidad, pero se destaca un principio de acción que se desprendió del análisis de las interacciones emprendidas con la docente en dos sesiones de trabajo:

“Los alumnos han de interesarse por lo que aprenden, es su responsabilidad ponerles las condiciones para que lo logren”

Ella mostró que se interesa por las relaciones que se generan en el aula, pero su interés final es crear el ambiente propicio para que el alumno construya su conocimiento, a una última pregunta, la docente señala:

E: ¿Cuál es el área de oportunidad que hay que trabajar?

D: La redacción (A2D2, 14/XII/2015).

Las dos situaciones construidas refirieron a una docente que se ocupa de incorporar a su práctica, de forma cotidiana, elementos innovadores para que los

alumnos aprendan, eso la llevó a solicitar participar en la intervención. Un elemento fundamental para lograr transformaciones es la capacidad del sujeto para reconocer que está en proceso de construcción y esto lo logra porque mantiene su interés en reflexionar sobre lo que sucede en el aula.

3. Valoración final del modelo de intervención.

Como se tenía previsto, con el fin de valorar la pertinencia del modelo de intervención diseñado para la fase de análisis de situaciones construidas, dos meses después de finalizar la intervención se realizó una entrevista abierta con cada docente que participó. En un tono amable de la conversación, las docentes abordaron los siguientes temas: la relevancia del análisis de situaciones construidas en su formación permanente y la posible conexión entre la primera y segunda fase del modelo de intervención

Taller y análisis de situaciones construidas:

Al hablar de los temas, estrategias de trabajo y de evaluación, usados y revisados en las sesiones del taller, y su forma de utilizarlos en las situaciones construidas que planeó para la segunda parte de la intervención, la docente focal se refirió a dos temas que fueron significativos, la coevaluación y la consigna:

...en el taller vimos diferentes formas de organizar a los alumnos, también vimos que cada parte del taller estábamos evaluándonos, desde los conocimientos previos, cuando estábamos en parejas dialogando, pues era autoevaluación, y es algo que retomé, lo de las consignas que se me quedó muy grabado, porque yo siempre he sido de hablar, hablar, entonces he tratado de bajar la intensidad, de irme punto por punto, o de preguntarles a ellos, moderarme un poco más ... (Ef, D1, 8/III/2016).

Durante el taller se realizó especial énfasis en el uso de la consigna para promover el trabajo autónomo de los alumnos, debido a que desde el diagnóstico se había detectado la inconsistencia de la consigna, cuando introducía cambios durante la clase, lo que confundía a los estudiantes y además los hacía más dependientes de ella. En las sesiones construidas introdujo la consigna escrita en el pizarrón para que la consultaran, otro elemento que incorporó fue la retroalimentación entre pares, aunque el instrumento diseñado se centró en aspectos funcionales de la lengua, lo que en su momento reconoció. En el entramado de la lengua escrita se presentan al mismo tiempo aspectos

gramaticales que para que no se presenten aislados, sino como herramientas para una efectiva comunicación oral y escrita. Y no seguir reforzando la enseñanza aislada. El uso de la observación para realizar participaciones ajustadas a las necesidades de los alumnos, fue otra de las prácticas que incorporó donde se ocupó de recuperar los diálogos entre ellos, así como las aportaciones de los niños en las entrevistas, que le ayudan a valorar ese tipo de ejercicio como parte de su aprendizaje de la lengua escrita.

La forma de trabajar los temas en el taller, le permitió reconocer cómo se pueden construir aprendizajes significativos:

... lo que es el aprendizaje de la lengua escrita que como lo que comentamos, tiene que ver lo social, lo cultural, lo que los alumnos saben, me acuerdo que nos decía que qué sabíamos de ellos para comprender lo que nos quieren decir de su época, y entonces me acuerdo mucho que me tocó Sor Juana y que leía su poema y entonces me daba cuenta que era así por todo lo que ella vivió... es que en la lengua escrita debemos tomar todos los aspectos: lo oral, lo escrito, y también que la lengua escrita está en todas las asignaturas (Ef, D1, 8/III/2016).

Aunque le parecieron importantes los temas, fue difícil para la docente establecer un vínculo entre el taller y las actividades que diseñó para trabajar en el contexto del aula. Reconoció varios aspectos de la lengua escrita como práctica social, sin embargo, no lo alcanzó a relacionar con las situaciones construidas analizadas.

El primer paso para la transformación de las prácticas docentes, sin lugar a dudas, es el conocimiento, pero como parte de la fase de análisis el seguimiento debe ser más puntual para dar cuenta del avance en el proceso de reconstrucción de las creencias, de las acciones de docentes y de alumnos.

Relevancia del análisis de situaciones construidas para la formación permanente.

Aludir a las sesiones de análisis permitió a las profesoras, darse cuenta de aspectos importantes de su práctica, hablaron de varios de los momentos que se trabajaron. La docente focal aludió a la sesión donde se usó el video en lugar de la transcripción:

... cuando veo el video, observo mis posturas, veo mi actitud como de enojo, y a lo mejor yo digo por eso mi lenguaje corporal influye en los niños, en el video me observo yo, más que a los niños, eso me pasó. Cuando veo me doy cuenta que a veces les llamo la atención aunque no pase nada, pues están trabajando, y en otras que sí pasaba algo y la ignoré. ¿por qué lo hice así? (Ef, D1, 8/III/2016).

El análisis con el uso de una grabación dio cuenta de las interacciones de la dimensión relacional cargadas de vínculos afectivos que se muestran no sólo de forma oral sino también con la disposición del cuerpo, el tono de voz, las miradas que llegan a intimidar al estudiante y a intentar hacer las cosas como las solicita el docente, sin preguntar, incluso a saber que será ignorado, que en todo caso la transcripción no logró ofrecer. La variación de los análisis, en este caso a través de la videograbación, es una potente fuente variante que también aporta será el uso de la videograbación como fuente de información.

De origen, el modelo supone sólo el análisis de la transcripción, porque en ella se señalan las dimensiones de la práctica, se contabilizan y se distingue cómo la forma de preguntar, por ejemplo, determina la forma de contestar o de entablar un diálogo más profundo y la docente se reconoce sus ventajas de la situación transcrita:

... y cuando está por escrito veo las tres dimensiones y también cuando está cargado a que sólo yo hablo y me ayuda ver como estaban trabajando, es que en la primera situación todo era amarillo y morado, bueno de qué se trata? Me sirve para ver la dinámica de cómo aprendieron los niños con sus diálogos (Ef, D1, 8/III/2016).

Identificar cada dimensión de su práctica fue muy atractivo para la docente, ya que después de señalar por colores las interacciones, se percató de las dimensiones implicadas en la situación construida. Resultó un golpe fuerte para cada docente que ellas mismas señalaran las dimensiones de la práctica que aparecían en las interacciones. Durante el análisis, es importante detenerse en este punto por la riqueza que aporta la información, como observador detectar lo que se dice y las reacciones que provoca en el otro, para llegar al siguiente momento de descubrir entre qué dimensiones se localizaban las tensiones de la práctica. En este caso la docente reconoce que las tensiones más frecuentes en los diferentes episodios se localizaron entre la pragmática y la relacional. El propio descubrimiento se convierte en un atractivo del modelo.

El análisis de situaciones construidas en la formación docente contribuye a desarrollar conciencia debido a que se favorece la triangulación de información entre lo que veo y creo, así como lo que dicen y hacen los niños.

... analizar así la práctica, es algo que nunca había hecho, me ayuda para ir equilibrando el trabajo, para observarme, sobre mi tarea de docente, ya que le estaba dando importancia y no resultaba en un aprendizaje. También no es lo mismo grabarme yo, en lugar de que otro lo haga, y que me ayude a tener conciencia de qué estoy haciendo, no es lo mismo tomar lo que yo quiera, a que muestre esto es tal cual, no hay de otra. También ser más humilde de lo que uno está haciendo, para que no se quede en el discurso, porque hablamos de lo que nos salió bonito, o cuando tú dices, pues todo muy bien me salió muy bien pero cuando lees la entrevista que se les hizo a los niños, observas que puede ser que porque el niño está muy callado y a lo mejor no aprendió, o que estás cumpliendo sus expectativas y está aprendiendo aunque no hable y lo dice en la entrevista (Ef, D1, 8/III/2016).

En la elección del modelo de análisis fue de suma importancia considerar el papel que tendrían los alumnos, porque eran un eje central de información. Aunque las entrevistas con ellos duraron 8 minutos como máximo a las dos docentes les sirvió para comprender lo sucedido en el contexto áulico.

...esta formación centrada en el docente, seguro que me aporta porque es un análisis de cómo lo estoy haciendo, simplemente el vocabulario, el hablar de esa manera...para mejorar, me pasa con Gustavo me enfocaba en la forma en que les hablo y cómo habla en la entrevista, me ayudó a darme cuenta que soy modelo y que tengo que mejorarlo. (Ef, D2, 3/III/2016).

Otro aspecto, en el que la docente puso atención fue en el reconocimiento de la forma en que las interacciones se declaran, en especial cuando se ocupa más de cumplir con lo que planeó para su clase:

...observo el tiempo, la disposición de todos sus materiales para que puedan trabajar, dedicarles tiempo para escucharlos (Ef, D2, 3/III/2016).

Al mismo tiempo que manifiesta la forma de reconstruirlo a través de atender el polo epistémico al escuchar a los niños. En esto coinciden las dos docentes:

Darme cuenta cómo me inclino a lo relacional y entonces diseñé actividades diferentes y vi que cambié el proceso porque ya al final comencé con un juego sin nombrar el concepto, que lo trabajaran y que lo evaluaran!... ahora trato de observarlos desde diferentes ángulos, de escucharlos (Ef, D1, 3/III/2016).

A manera de conclusión, la docente dos, que se interesó por participar y que contribuyó a valorar el diseño de la intervención agrega:

...me permitió hacer un alto para reflexionar sobre lo que hago, es una herramienta importante, está difícil de aceptarlo, ver nuestros errores y modificarlo, guau esa soy yo y pues vemos, es parte de la madurez, es parte de nuestra formación como personas... (Ef, D2, 3/III/2016).

Como se señaló con antelación las docentes, en cada sesión, además se sintieron cómodas para ventilar asuntos relacionados con las diferencias individuales tan marcadas entre los alumnos, mostrando así que este espacio les representó una oportunidad de dialogar, tomar decisiones en beneficio de su

propio aprendizaje y de los alumnos. En la formación de docentes, así como en cualquier aula, hay tensiones entre los sujetos que participan, es imprescindible crear un ambiente de verdadero aprendizaje, donde no se juzga sino se acompaña en la formación, más cuando el foco se localiza en que el mismo actor reconozca lo que hace y desde ahí busque las herramientas que mejor convengan para enseñar y para aprender, el formador nunca va a saber lo que necesita en realidad el profesor, sólo él o ella lo saben.

El recurso de la mediación utilizado por el formador, debe potenciar el desafío de sus ideas, de sus creencias. Por tanto, el diálogo, es un elemento sustancial en este modelo. A través de él es como emergen sus saberes y le ayuda a reconocer las necesidades de los alumnos. Para Freire (2008):

en la práctica de la formación docente, el aprendiz (en este caso el educador) es indispensable que asuma el pensar acertadamente que supera al pensar ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. (p. 39)

La capacitación de un docente está mediada por la reflexión crítica de su práctica. No se trata de aceptar lo que se le enseña sino que él mismo participa en su proceso dinámico de aprender a pensar acertadamente.

El formador por tanto, es alguien que lo acompaña en este proceso no es alguien que lo sustituya y le diga qué hacer y cómo, más bien que le ayude a construir sus propias ideas y recursos. Más que transmitir información sobre fórmulas para enseñar, como recetas de qué hacer, asumir que la realidad de la educación es dinámica, dialéctica.

Cabe señalar por último que, si bien, se entrevistó a las docentes varios meses después, reconocieron los saberes curriculares que les aportó el taller a su práctica; el valor que adjudican a las ideas de los niños sobre lo que hacen y aprenden; esto representa un logro en el uso del modelo porque se rescata la voz del alumno, ya que las interacciones en el aula ofrecen información de lo que se observa, pero los estudiantes aportan a esa información a partir de sus experiencias y de sus ideas. Sin embargo, no se puede asegurar la transformación de las prácticas, en todo caso la valoración del modelo al momento de aplicarlo.

Con la evaluación del modelo de intervención propuesto, se concluye este apartado, donde se analizaron los resultados de dos años de trabajo de campo, cuyo propósito fue diseñar y aplicar un modelo ajustado a las necesidades de los docentes de una escuela primaria de tipo público. Aunque la propuesta y soluciones son acotadas a un caso específico, no se descartan las posibilidades que ofrece el modelo, ya que supone la introspección del docente sobre sus prácticas educativas.

En el siguiente capítulo se abordará con más profundidad los aportes del estudio que arrancó con un diagnóstico para diseñar y probar un modelo que se situó en las prácticas de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en la educación primaria.

CAPÍTULO VI. CONTRIBUCIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Incursionar en el estudio y atención de una problemática educativa a través de la investigación aplicada, es de relevancia; implicó -en primer lugar- el acercamiento a profundidad de un fenómeno para problematizarlo. A partir de ello, se intentó adelantar algunas formas de solucionarlo por medio de un modelo de intervención que buscó ser innovador al estar dirigido a un sujeto para atender su necesidad concreta, respecto a prácticas de enseñanza y de evaluación continua para promover el aprendizaje de la lengua escrita contextualizada. El tiempo disponible fue corto, en especial en la intervención para acercarse a la transformación de las prácticas en el aula. El modelo es una aportación a la formación continua, siempre que se convierta en un proceso ininterrumpido para mostrar resultados perdurables.

En el presente capítulo, en primer término se hace referencia a la importancia del cambio centrado en los sujetos cuyas prácticas han demostrado ser, hasta cierto punto, exitosas neutralizan y opacan las propuestas innovadoras que se proponen desde afuera. A continuación se presentan algunos elementos para el debate acerca de la lengua escrita como práctica social. Asimismo, se alude a la trascendencia de la investigación aplicada como contribución al conocimiento cuando una propuesta de intervención emerge a partir de un diagnóstico. También se alude a la importancia de la evaluación como un proceso continuo y cómo abordar este tema cuando se trata de la formación continua del docente. Para terminar, se enfatizan las posibilidades del modelo de análisis de la práctica basado en las interacciones generadas al interior del aula.

La innovación que en educación implica modificar los ejes fundantes de la escuela (Aguerrondo, 2002) se presenta con una valorada función social; a pesar de esto, las instituciones educativas no han estado siempre abiertas a los cambios, aunque la transformación sea parte inherente a ella. La invitación al llegar al final de este trabajo es buscar que los cambios sean pensados, dirigidos, no arbitrarios y que beneficien a sujetos reales. Cambiar es desprenderse de lo viejo, para buscar un nuevo equilibrio, destinado a alcanzar mayores logros,

mayores niveles de calidad. Se trata de un “proceso permanente, en espiral, complejo y contradictorio, nunca libre de conflictos. Innovar es romper con los aspectos estructurales de la escuela, es producir ideas nuevas y recrear las viejas, es un acto de creatividad permanente” (Aguerrondo, 2002, p. 6). Al intentar innovar, en el sentido de transformar, es obligado reconocer que los docentes cuentan con saberes experienciales que se incorporan a la actividad individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser:

...que ante una situación despliega respuestas ya aprendidas, incorporadas y en ocasiones poco efectivas [...], que se adquieren en el ámbito de la práctica profesional y no provienen de las instituciones de formación, ni de los currículos, sino son prácticos y no de la práctica (Tardif, 2004, p. 30 y 37).

Para profundizar más en este sentido vale la pena recuperar el concepto de habitus (Bourdieu, 1986) porque las ideas, las creencias de los individuos, se impregnan en la piel y no se modifican, más bien se observan en las acciones, por eso la innovación en muchas ocasiones fracasa porque no rebasa el plano de las acciones para llegar a los pensamientos, punto nodal de la intervención para la transformación en la práctica educativa. Como señala Altet (2005) desarrollar la habilidad para analizar la propia práctica es clave para construir la auténtica metahabilidad donde el docente se capacita para interactuar con las incertidumbres que le representan las interacciones y las limitaciones de la situación.

Al estar en sintonía con la recuperación de los saberes experienciales para la transformación, en esta investigación, se consideró como requisito la reflexión de la práctica, como la manera de verse reflejado uno mismo en las acciones; en este caso la atención se circunscribió a tres dimensiones (epistémica, pragmática, relacional); a través del modelo de análisis de situaciones construidas, quedó al descubierto para el docente, de forma contundente, lo que hace en el aula, sus saberes experienciales detrás de las acciones y que lo dirigen en la dirección no prevista, incluso planeada. En este trabajo se experimentó con este modelo y los docentes, aunque los profesores se encuentran en proceso de cambio, reconocieron que no hay escape, sus saberes experienciales y su habitus se pusieron de manifiesto en su acción profesional.

1. Una acotación en torno a la lengua escrita

Las categorías de análisis definidas en esta investigación y los referentes teóricos, se suscriben en las ideas de Street (2002) y de Kalman (2008), se buscó corroborar que el modelo desarrollado en el contexto áulico, correspondían a un modelo autónomo de apropiación de la lengua donde lectura y escritura se aprendían separadas y descontextualizadas, esta conclusión del diagnóstico, pudo demostrarse a través del estudio de dos factores: disponibilidad y acceso (Kalman, 2008) ya que ofrecieron evidencias del tipo de portadores que están al alcance de los niños y de la forma de apropiarse del conocimiento.

En efecto, las evidencias recogidas informan que la lengua escrita se trabaja de forma descontextualizada, centrada en actividades de lectura, que no permite la comprensión y, en consecuencia, la escritura se centra en el copiado de párrafos, la oralidad, en repetir ideas y contestar preguntas cuyas respuestas corresponden a un nivel de memorización. Las razones pueden estar en la falta de dominio del enfoque de la lengua escrita en EB por parte de los docentes, pero también se relaciona con la falta de claridad -en los mismos programas- de lo que significan las prácticas sociales del lenguaje; lo que invitó a profundizar en la magnitud del concepto y a corroborar, que en el contexto áulico, no se producen este tipo de prácticas.

La base de este término se localiza en la perspectiva de los NLS (New Literacy Studies) donde se utiliza el vocablo literacy (en inglés) para referirse simultáneamente “a los aspectos más restringidos de la lectura y la escritura y sus aspectos culturales más amplios” (Kalman y Street, 2009, p. 10). La perspectiva de la lectura y la escritura son procesos que se imbrican en la realidad, y a partir de sus hallazgos, son prácticas que se aprenden y desarrollan en sociedad, algunas son prácticas letradas que corresponden al modelo “ideológico”.

Desde este enfoque, se realizan investigaciones con una metodología de corte etnográfico para determinar la importancia de prácticas que empoderan y liberan al individuo en diferentes espacios, no exclusivamente escolares. Y lo más relevante: estas prácticas no son observables directamente e involucran procesos

de interpretación inconscientes, valores, actitudes, sentido de las relaciones sociales entre otros (Street, 2006). Por tanto, con base en el interés de esta investigación, estas prácticas no se podrían evaluar bajo los parámetros establecidos por los programas de estudio.

Si bien el ideal es desarrollar prácticas de lengua escrita que correspondan al modelo ideológico; la realidad en las escuelas es diferente. Las discusiones, investigaciones, hallazgos de interesados en este campo de estudio más actuales como las de Seda, Zavala, Rockwell, los mismos Street y Kalman, Marinho, entre otros, han contribuido a reconocer la distancia y casi imposibilidad de abordar el enfoque ideológico desde el contexto escolar.

Marinho (2009) ha mostrado que la lectura y la escritura en sentido amplio (*letramento*) irrumpe como “presupuesto pedagógico, fundamento metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura; pero al entrar a las aulas, a los libros y materiales didácticos presiona a evaluar las prácticas de alfabetización” (2009, p. 44). Por otro lado, Seda (2009) antes de la RIEB (2011), llega a la conclusión que en México,

cada reforma curricular (primaria y preescolar) parece estar orientada a que las prácticas de lenguaje en las aulas se acerquen a los usos y funciones sociales del lenguaje en los ámbitos naturales de uso, normalmente los que existen fuera de la escuela (p. 334).

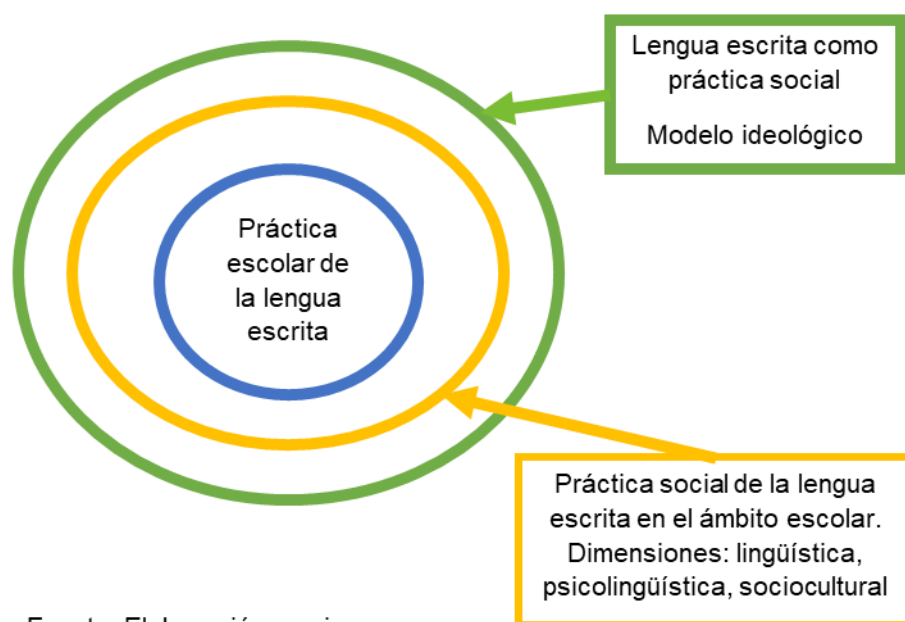
Sin embargo, le sucede lo mismo que en su momento le sucedió a los programas de secundaria (2006), que respondieron a los avances teóricos y metodológicos sobre lenguaje y sus diversas formas, usos y funciones, pero la principal limitante estriba, aún hoy, en la “interpretación del mismo para traducir el enfoque, la fundamentación y sugerencias de acción, en prácticas docentes concordantes con el programa” (p. 336). En este sentido, ya no sólo se trata de estudiar el uso social que hacen las personas de la lectura y la escritura sino en la forma de traducirlas para que sean prácticas pedagógicas bajo las condiciones de los programas como son: libros de texto, contenidos, aprendizajes esperados, evaluación interna y externa.

En esta investigación, desde el diagnóstico se puso en evidencia la imposibilidad de realizar prácticas sociales. Se aducen varias razones, entre ellas

que la educación formal está enmarcada por políticas educativas que la determinan como la evaluación del aprendizaje, el contenido en los libros de texto, entre otros. Esto derivó en el reconocimiento de que, pese a que los programas de primaria refieren a prácticas sociales, al engazarla con las modalidades de evaluación, no coinciden, por tanto, es conveniente reconsiderar el nombre dado para que sea más cercano a lo que se puede trabar en las aulas.

En la figura 75, se muestra la propuesta de un modelo enmarcado por prácticas sociales delimitadas por condiciones curriculares:

Figura 75. Lengua escrita en el contexto escolar



Fuente: Elaboración propia

La lengua escrita como práctica social, en especial el modelo ideológico, se presenta en la parte externa como marco de referencia amplio (verde); este enfoque se explicita en los programas vigentes como práctica social de la lengua escrita atendiendo a tres dimensiones: lingüística, psicolingüística, sociocultural (INEE, 2012) en color amarillo. Sin embargo, en el aula (azul) estas prácticas están delimitadas por un currículo que señala contenidos concretos a aprender y que además se abordan en libros de texto por grado, con una forma de evaluación que se desplaza continuamente entre la evaluación formativa y la sumativa (exámenes, tiempos establecidos para emitir calificaciones, etc.), que se le ha

denominado prácticas escolares de lengua escrita. Las dimensiones de la lengua escrita (segundo nivel) se engarzan, con un significado diferente, al momento de llevar su contexto familiar y social al aula; en donde dialogará con sus pares, creará textos, pero también aprenderá textos, se diseñarán acciones para que el niño acceda (con una formación de apropiación específica) a estos textos con la colaboración de otros como el docente, la familia y los compañeros. De esta forma responder a la necesidad de “familiarizar a los alumnos con la lengua escrita para generar experiencias que les permitan acceder a diversos textos, que los manipulen, inventen historias a partir de las imágenes, fomentar actos de lectura en voz alta, entre otros” (SEP, 2011, p. 258), se tornó en algo más real, porque se partió de lo que les solicita a los docentes en relación a contenidos, aprendizajes esperados, enfatizando la interpretación que hace el que aprende.

En el modelo de intervención propuesto para esta investigación, se evitó utilizar el término prácticas sociales de lengua escrita; por un lado, para no crear expectativas respecto a la dificultad que representa su desarrollo, más, cuando es sabido que en el contexto áulico no se realizan; y por el otro, para no confundir a los docentes sobre la amplitud del término que pudiera derivar en discusiones relacionadas con la imposibilidad de efectuar este tipo de prácticas, ante la demanda de abarcar un contenido y evaluar de una determinada manera para responder a los requerimientos institucionales.

1.1. La importancia de los factores de disponibilidad y acceso de la lengua escrita en la investigación

Las aproximaciones al objeto de estudio de la investigación se realizaron a través de dos indicadores del uso de la lengua escrita en el aula, denominados factores de disponibilidad y acceso (Kalman, 2002), mismos que posibilitaron el acercamiento a la forma de diseminación, tipos, características, uso, incluso aprecio por los portadores de lengua escrita, así como, para comprender los procesos sociales de participación en el aula de los alumnos, su estilo de apropiarse de los contenidos y el modo particular de construir conocimiento en la

escuela, mediado por la interpretación de la docente para facilitarle un particular tipo de acceso.

Los factores de disponibilidad y acceso, en algunos casos, pueden confundirse y considerarse que se refieren exclusivamente a los portadores de textos y todo tipo de documentos al que acceden las personas y están disponibles; pero, como lo ve Kalman (2002, 2003, 2008), el acceso es la relación íntima que el sujeto establece con el texto. En las prácticas escolares el acceso al texto es mediado por el docente que elige, conduce al alumno a apropiarse de los textos con una lógica particular diferente a las ocasiones en donde el niño libremente dispone de un texto y se apropia (accede) de él siguiendo su lógica, sus ideas, sus necesidades. Éstas son dos formas de apropiación diferente que la escuela deberá reconocer para abrir las betas de la autonomía intelectual de los sujetos.

Con la elaboración del diagnóstico, se pudo confirmar que las prácticas de lengua escrita no eran tal como lo plantea el propio currículo, las actividades en el aula mostraron poca atención en el aprendizaje del alumno, que se traslada a la disciplina y cumplimiento de actividades planeadas. Se confunde a una buena redacción con que el alumno tenga buena ortografía y utilice signos de puntuación, y se deja de lado, la expresión por escrito de pensamientos, de realizar creaciones personales con argumentos científicos utilizando un lenguaje comprensible para un posible lector. En relación con la lectura, fue evidente que el interés está en decodificar palabras más que en la comprensión de las ideas, con énfasis en la velocidad de lectura; sin considerar que es un escalón necesario para llegar a comprender, interpretar y tener una postura ante lo escrito. El niño aprende a leer y a escribir para atender exigencias de evaluaciones internas y externas. Aunque sea el medio para abordar todas las áreas del conocimiento; el niño no goza de la lectura y la escritura.

Con base en el diagnóstico previo, las acciones del programa de intervención apuntaron a promover prácticas escolares de lengua escrita, considerando la importancia de la disponibilidad de portadores potentes y la necesidad de ofrecer oportunidades para apropiarse de las ideas de los textos y

de la construcción de textos con el uso de estrategias que implicaran una evaluación formativa. En la evaluación final los docentes reconocieron que es importante fortalecer la redacción de historia con base en imágenes que les interesa, además de localizar elementos gramaticales en un texto elaborado por ellos, como reconocimiento de una manera de integrar diferentes funciones de la lengua escrita. Otro elemento significativo del taller fue la lectura e interpretación de un poema, que se relacionó con la época en que fue escrito y por quien lo escribió.

2. Sobre la evaluación del aprendizaje.

Haber elegido el tema de evaluación para promover el aprendizaje fue escabroso por toda la carga emocional que conlleva, tanto para el alumno como para el docente. Hay mucho desconocimiento de su importancia, es más los pedagogos no le habían dado un lugar, en los setentas, para algunos, ni siquiera formaba parte de un modelo pedagógico; la literatura que se aboque al tema es escasa, lo más que existe es literatura integrada con otros temas estelares y la evaluación centrada en los tipos de instrumentos útiles.

El parteaguas lo ofrece Scriven (1967), cuando confronta la evaluación sumativa con la formativa que en palabras de Popham (2013) consistió en afirmar que:

...si se evalúa la calidad de una versión temprana de un programa educativo mientras el programa es aún maleable-susceptible de mejorarse mediante la evaluación de sus resultados-esto constituirá una evaluación formativa. En cambio, cuando se evalúan la versión final ya madura de un programa educativo para tomar una decisión en relación a su continuación o a su fin, eso constituirá una evaluación sumativa (p. 13).

En el campo educativo, Scriven se refirió a programas, por tanto, no se distinguió, en su momento, el impacto en el aprendiz, más adelante fue que se retomó como una diferencia sustancial no sólo para el aprendizaje, sino para la enseñanza, para la didáctica misma.

En el programa de intervención, tanto en la parte colectiva como individual no se revisaron instrumentos, porque hay literatura disponible para

aprender a utilizarlos. Conocer la diversidad de instrumentos de evaluación formativa es importante pero no suficiente para cambiar la idea sobre el tema.

El planteamiento de la intervención quiso aportar a la reflexión de la evaluación del aprendizaje, en primera instancia reconocer que evaluar es inherente al ser humano, vive con ella, sus pensamientos y acciones están impregnadas de una valoración a lo que hace, con esta idea se enmarcó la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa términos conocidos por el docente en otros espacios de formación. El uso de los términos le permitió al docente ubicarse en terreno conocido. Pero se conectaron con diferentes acciones humanas conocidas de algún modo por ellos y después se trasladó al campo educativo para formalizar su función.

Las sesiones de trabajo colegiado apostaron por el uso de estrategias de enseñanza que implicaran la evaluación continua como parte inherente a la enseñanza y al aprendizaje. Popham (2013) señala cuando se refiere al tema: “la evaluación en el aula puede transformar de manera fundamental la manera de enseñar del profesor” (p. 7). El formador como mediador se sitúa en posición de demostrar la aplicabilidad de los temas, para provocar la reflexión de sus bondades, más que informar de ellos.

En la medida que la evaluación se proyecte más allá del uso de instrumentos para medir resultados, se encontrará en la posibilidad de trascender al aprendizaje y la enseñanza. Camilloni, (2010) advierte que

hasta que se encuentren la enseñanza y evaluación entrelazadas, se asienten los aprendizajes nuevos en los previos y que se enriquezcan mutuamente, que se reconozca que el aprendizaje contiene desafíos, son asequibles a los alumnos, se estará hablando de honestidad de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes (p. 40).

Resignificar la evaluación será motivo de transformar la cultura que se ha construido en torno a ella, el camino que se propone en este trabajo es a través de la participación en ejercicios donde emerja la reflexión de ideas, expectativas y creencias.

El lugar de la evaluación ha quedado acotado al final de un proceso, a partir del estudio de la evaluación con relación al aprendizaje y la enseñanza desde un enfoque sociocultural, se planteó la importancia de ubicarla como parte del proceso educativo, que se presenta en la siguiente propuesta para conectar los mencionados elementos:

Figura 76. Conexión entre enseñar, aprender, evaluar



Elaboración propia

En la figura 76 se representan tres zonas de desarrollo que Vygotsky (2009) propone para comprender el aprendizaje: la zona potencial, que devela las posibilidades que un aprendiz tiene apropiarse de algún conocimiento, en la parte superior se colocó a la evaluación inicial, con la que se puede obtener información de los conocimientos previos, esto “es sólo el inicio no es el límite” (Vygotsky, 2009, p. 133) y que instan a abrir la posibilidad del aprendiz de resolver problemas de otro nivel, tomando como referencia el nivel inicial, para adentrarse en la zona de desarrollo próximo; el uso de instrumentos como exámenes, cuestionarios, observación, preguntas en clase, entre otras; constituyen el punto de partida para diseñar las acciones de enseñanza que promuevan un aprendizaje

En la zona de desarrollo próximo se representa propiamente el proceso de enseñanza y aprendizaje para “tender puentes” (Rogoff, 1993, p. 105) entre lo conocido y lo nuevo, en el marco de la comunicación intersubjetiva, para ampliar la comprensión del alumno, hasta informaciones nuevas con actividades que

incorporen elementos conocidos para llegar a los elementos nuevos. Rogoff (1993) señala que la participación guiada está conformada por

...las interacciones en la zona de desarrollo próximo son los crisoles del desarrollo y de la cultura, en cuanto que permiten al aprendiz participar en actividades que serían imposibles estando solo, utilizando instrumentos culturales que ellos mismos deben adaptar a la actividad práctica que tienen entre manos, de tal manera que son traspasados y transformados por nuevos miembros de la cultura (p. 40).

Por tanto, el docente dispondrá de estrategias que ofrezcan al alumno la posibilidad de construir su aprendizaje y autorregulación.

El espacio ocupado por la enseñanza y el aprendizaje, y “que definen las funciones que todavía no maduran” (Vygotsky, 2009, p. 134), se enriquece con la disposición del conflicto cognitivo (Rogoff, 1993) o sociocognitivo (Hernández, 2012) tomado de la teoría de Piaget, que se traduce en “el resultado de las diferencias de opinión y para que ello sea posible es necesario llegar a entender la perspectiva de los otros y comparar, lógicamente, el valor de las dos perspectivas” (p. 183). Este dispositivo, reviste de importancia al generar “una molestia externa que se busca compensar para tender al equilibrio, que implica transformación” (Piaget, 1964, p. 186), como proceso activo que conlleva a la reestructuración de esquemas y en donde está presente la autorregulación, que Piaget (1964) llama equilibración “como factor fundamental de la adquisición del conocimiento” (p. 182). El proceso de aprendizaje se realiza en esta zona próxima presupone un proceso y una naturaleza social, hasta que se incorpora a la estructura y se vuelve individual.

En el trayecto se torna necesario, como se mostró en la figura 76, el uso de formas de trabajo asequibles para incorporar la evaluación formativa (Mottier, 2010) como las preguntas, ejercicios que problematicen y en donde finalmente, la evaluación formativa se desarrollará como un proceso activo y continuo, para observar, acompañar y ayudar al estudiante a superar los desafíos (Hoffman, 2010) que se le presenten como parte de las estrategias utilizadas por el docente.

En la misma figura, en el extremo derecho se localiza la zona de desarrollo real, que es lo que el alumno ya construyó y que no es en sí

aprendizaje; representa las soluciones que da el alumno sin ayuda (Vygotsky, 2009). Para el caso aplica la evaluación sumativa debido a que como señala Hernández (2012) son evaluaciones de ejecución máxima “(cognitivas y de rendimiento) que se suelen aplicar a los niños

...poseen tres características: a) se centran en los productos de desarrollo: las conductas fosilizadas en el nivel de desarrollo real de la zona, b) no valoran los procesos en desarrollo y c) son descontextualizadas y evalúan exclusivamente la dimensión instrumental. A este tipo de evaluación, desde la perspectiva sociocultural se le ha denominado evaluación estática. (p. 243)

Este tipo de evaluación, no es dinámica porque se centra en lo alcanzado, y se usa con fines de acreditación.

Siguiendo a Vygotsky “[...] el estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: real y zona de desarrollo próximo” (2009, p. 134). Por tanto, el papel de la evaluación es diferente, la sumativa daría cuenta del desarrollo real, en donde se localiza el resultado final del aprendizaje. En cambio, la zona de desarrollo próximo muestra el proceso que el aprendiz efectúa para que se lleve a cabo, es en este espacio donde se produce la evaluación formativa, del proceso continuo. La intención es guiar al docente a distinguir las formas de utilizar la evaluación como parte de la enseñanza.

3. Sobre el modelo de intervención

La elaboración del modelo de intervención se realizó con la base experiencial, que la autora de este trabajo, ha tenido al desempeñarse en el área de la formación de docentes, en diferentes escenarios y de formas que van desde la instrucción, pasando por la microenseñanza, cada vez más centrada en el aprendizaje del profesor. Como formadora, el interés es colocado en generar experiencias significativas de aprendizaje. Ya que como señala Freire (2008), en relación al trabajo docente, en este caso de formación:

La gran tarea del docente (formador), no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es desafiar al educando (profesor) con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo comunicado. (p 38-39)

Para que el docente como aprendiz, logre participar activamente en su formación, se consideraron como punto de partida sus saberes experienciales que juegan un papel importante en la práctica y que para su reconstrucción, requieren de otros como los curriculares y disciplinarios. Esto es, transitar de los saberes teóricos a los prácticos y viceversa.

En este sentido, algunas investigaciones previas, que coadyuvaron a la construcción y valoración del programa diseñado, fueron la propuesta de Flores (2012) y su equipo que trabajaron con docentes de preescolar a través de “tutoría entre colegas y/o expertos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita” (p. 5) para construir conocimiento. Esta experiencia mostró el engarce entre la teoría y el diálogo sobre la puesta en práctica, en donde se obtienen evidencias de la recuperación de saberes y su reconstrucción, en un proceso continuo, pero sin la certeza de la aplicación en el aula. Otro caso, fue la propuesta de intervención de Lorenzatti (2007) que consistió en talleres para reflexionar sobre la enseñanza de la lengua escrita, a través del diálogo para indagar los “por qué y para qué de las decisiones en torno a sus prácticas” (p. 15). Se destaca en ambas experiencias el acompañamiento como técnica para ayudar a los profesores en su profesionalización.

Con base en lo expuesto, y a sabiendas de que es difícil acceder a los saberes experienciales y más aún intentar reconstruirlos, el modelo de intervención recuperó la relevancia del acompañamiento de los docentes y de la formación en saberes disciplinarios y curriculares, en las fases de taller y el análisis de situaciones construidas. La primera parte teórica, situada, basada en necesidades de la institución que pretenden convertirse en saberes básicos del docente, no de segunda mano (Tardif, 2004) y que tendrían sentido cuando se recuperaron en la segunda fase práctica y reflexiva sobre las acciones emprendidas en el aula.

En el modelo propuesto, el valor del taller reside en que los docentes, como centro de la formación, saborearan la lectura, la escritura, la oralidad; saborearan las virtudes de la autoevaluación de su trabajo, la retroalimentación

entre pares en un intento porque descubrieran las ganancias intelectuales y emocionales de ello. El uso de estrategias centradas en los profesores contribuyó a generar entusiasmo y comprensión de la importancia de la lengua escrita más allá de las aulas y a descubrir el papel de la evaluación continua para el aprendizaje.

Las sesiones brindaron la oportunidad de interactuar y aprender con otros docentes de la institución, de conocerse, de ser empáticos, resolver problemas de manera cooperativa y de aprender de la experiencia de los demás. Aquellos que han utilizado el taller en la formación de docentes señalan que su valor radica en que se convierten en “espacios para pensar y pensarse, recuperando los conocimientos que disponen los maestros y que constituyen el punto de partida de nuevas construcciones conceptuales” (Lorenzatti, 2007, p. 25). En este caso los docentes descubrieron la riqueza de sus saberes experienciales y la importancia de conectarlos con los saberes pedagógicos.

Más allá de la recuperación de los saberes, la intención del taller fue promocionar la inteligencia social y la creatividad colectiva, haciendo a un lado la concepción individualista, para poner al servicio del grupo su inteligencia y trabajo cooperativo en la solución de los problemas o de actividades que tenían asignadas los docentes, entre ellas recuperar conocimientos previos o hacer un cuento a través de redes sociales dirigidas a formar en actitudes de estar con otros.

Se promocionó la enseñanza recíproca que coincide con estrategias de coevaluación del aprendizaje. Se fortalecieron los procesos metacognitivos que permiten al que aprende analizar y reflexionar sobre lo que aprende, por medio de la evaluación continua de los procesos de construcción y a monitorear su comprensión, así como evaluar su propio proceso de aprendizaje (National Research Council, 2000). Como señala Hoffman (2010) “la acción pedagógica es necesaria para su formación, pero no suficiente para su aprendizaje, para eso debe tomar conciencia sobre lo que ejecuta” (p. 89). A ello contribuyó el uso de recursos didácticos variados, el uso de imágenes en las diapositivas que aludían al contenido pero que ofrezcan la posibilidad de enganchar con los saberes

docentes, la recuperación de información puntual para mantener la atención de los participantes y darse cuenta sobre lo que se hace como parte de su formación continua.

La organización de las sesiones consideró tres momentos de una secuencia formativa inicio, desarrollo y cierre (Giné, 2006). Los elementos innovadores que se consideraron fueron:

1. En el inicio de una sesión el formador, como mediador del aprendizaje de los docentes eligió acciones significativas que en apariencia carecen de sentido y relación con el tema. Reviste de importancia este momento porque decide el interés y disposición del docente para abrir la posibilidad de reconstrucción, aquí es donde se introducen los saberes experienciales incorporados y asumidos, como una oportunidad para reconocer todo tipo de saberes. Se sugieren actividades colaborativas para dialogar, aceptar al otro, escucharlo, compartir antes de entrar a la construcción del conocimiento. Las actividades se organizan alrededor de saberes actitudinales, procedimentales y declarativos, incluso se eligen actividades lúdicas. Es necesario el uso del lenguaje como recurso para mostrar la idea real que se localiza en el pensamiento (Vygotsky, 1995).
2. El segundo momento, se construyó considerando que no se trata de instruir como acumulación de conocimientos y destrezas para la enseñanza, sino con el pensamiento de que lo aprendido lo vuelva competente para guiar a otros. El desarrollo de una sesión, considera diferentes estrategias de trabajo, tanto individual como grupal; la variación de ellas contribuye a mantener la atención y disposición del profesor. Es una ilusión pensar que todo se trabaja de una sola manera. Al elegir el contenido, se deberá concentrar el formador en el propósito y en el tipo de habilidades que se han desarrollar. Es menester introducir la evaluación continua como un proceso, no puntual sino habitual (Giné, 2006), además que el abanico de opciones que ofrece el formador, podrá ser recuperado por el docente en sus propias planeaciones. En general cada momento y en particular, el desarrollo entraña el reto de no sólo ofrecer

herramientas, sino de ayudar al docente a que descubra la complejidad de aprender, de evaluar como sujetos para que al descubrirse descubran lo que es para sus alumnos aprender, relacionarse con otros, escuchar, dar su punto de vista cuando es pertinente, entre otros. No de simplificar el aprendizaje sino de reconocer su complejidad para tomar las mejores decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Giné, 2006). En el desarrollo también el docente ha de vigorizar su autonomía y autorregulación empoderándose de sus recursos cognitivos, afectivos, procedimentales.

3. El momento del cierre, más allá de recuperar lo que se aprendió, consistió en la posibilidad de poner en tela de juicio lo que se sabía y confrontarlo con lo que se aprende desde lo cognitivo, procedimental y afectivo, parte trascendental de este momento es la reflexión y confrontación en aras de la reconfiguración de su papel como docente. A través de la reflexión profunda con preguntas que le generen un conflicto cognitivo.

Aunque se reconoce que los talleres de formación podrán entusiasmar a los profesores, al colocarlos frente a saberes curriculares y disciplinarios, no significa que los cambien (Tardif, 2004), sólo es posible que los comprendan, los aprecien y los lleguen a considerar; el trabajo colegiado es la base pero el proceso de reconstrucción de saberes experienciales es totalmente personal.

El desarrollo de habilidades congruentes con el enfoque del PEB (2011) era un interés legítimo de esta investigación, pero sólo representó el inicio de la intervención porque en realidad lo que interesaba era incidir en la transformación de las prácticas de la docente y los niños (lo que hace y dice de lo que hace). Por lo tanto, el otro eje fundamental paralelo a la primera parte colegiada, fue el análisis de prácticas personales, como espacio intencionado para la reflexión de los saberes experienciales desde el enfoque interaccionista cuyo interés no es sólo el análisis de lo que la docente promueve, sino como trasciende en el alumno, qué tipo de oportunidades se le ofrece para construir conocimiento, mantener el orden y mostrar sus habilidades emocionales para crear un ambiente de convivencia propicio de aprendizaje.

Con los ajustes al modelo original de Vinatier y Altet (2008), para responder a los propósitos de la intervención se logró que las docentes reconocieran los momentos críticos de la sesión que se suscitaron cuando la mayor atención se ubicó en el polo relacional, como consecuencia de los problemas que, desde su óptica, se ocasionaron y la necesidad de atenderlos en ese momento. Para cada docente se develó la forma de promover las interacciones que comprometían el orden y la disciplina, y la preocupación mayúscula por cumplir con su programa, porque en la realidad ésa es la demanda de la institución.

La ventaja que se reporta al analizar las interacciones coincide con lo que Fortoul y Fierro (2011) han encontrado sobre la relación entre aprendizaje y convivencia, ya que en la medida que se gestiona el aprendizaje, el alumno se ocupa de la construcción de su conocimiento y lo centra en lo importante de la clase. Como lo mostraron los resultados, cuando las estrategias fueron poco atractivas, el alumno fue propenso a interactuar para distraer, jugar, incluso molestar a sus compañeros, generando un ambiente de poca colaboración; pero cuando los alumnos se centraban en el contenido, las docentes se preguntaban por qué y descubrieron que el atractivo y pertinencia de la actividad, la claridad de la consigna fueron elementos clave.

En este estudio, se analizaron por separado las interacciones de cada dimensión que mostraron las formas de participación entre docente-alumno, alumno-alumno que dieron cuenta de forma particular qué se hacía y qué provocaba la relación: como orden, atención a la tarea, colaboración, aprendizaje, juego, distracción, entre otros. A continuación, se proporcionan algunos elementos encontrados que destacan la importancia de haber hecho este análisis por dimensión.

Las prácticas que promueven el aprendizaje (figura 77), corresponden a lo que Fortoul y Fierro (2011) llaman gestión del aprendizaje que consiste en la

...generación de oportunidades que permite a los alumnos construir saberes cada vez más articulados entre sí y a la vez diferenciados, que tienden hacia los conceptos o interpretaciones disciplinares, que rebasan las comprensiones asentadas en el sentido

común y son además, comunicables...el aprendizaje se explica desde los saberes, no solamente desde el desarrollo de habilidades cognitivas y es distinto del rendimiento académico (p. 4).

Figura 77. interacciones de la dimensión epistémica



Fuente: Elaboración propia

En la intervención, se localizaron momentos donde la construcción del conocimiento de la lengua escrita se imbricó con el uso de instrumentos de evaluación formativa que lo favorecieron; en el análisis de esta dimensión, cobró mayor sentido el contenido del taller para confrontar los saberes disciplinarios con sus saberes experienciales y buscar la reconstrucción de sus prácticas. Con el diseño de nuevas acciones, se fomentaron diferentes interacciones para promover el trabajo autónomo de los niños, monitoreo de procesos de aprendizaje, trabajo colaborativo, entre otros. En esta dimensión se puede valorar la forma en que la evaluación formativa va contribuyendo a la construcción del conocimiento, en donde el docente, desde la práctica de la evaluación formativa, se da el tiempo para admirar como un tiempo valioso de observar y permanecer en silencio, reflexionar sobre lo que sucede para atribuirle significado y reconstruir a través de interacciones pertinentes con el alumno (Hoffman, 2010).

Cuando el foco de análisis se ubica en la dimensión epistémica, el papel del mediador será para apoyar al educando, a través de la escucha, del cuestionamiento que le implique asegurarse de que el enfoque de la asignatura se aborda y se demuestra con las interacciones entre docente-alumnos y entre alumnos, con las evidencias de trabajo y con lo que dice el niño en las entrevistas. Así mismo, es la oportunidad para analizar instrumentos, agentes y propósitos de la evaluación utilizados para retroalimentar, para tomar decisiones y hacer los

ajustes pertinentes en la planeación, en caso de no estar en el camino de construcción de conocimiento.

Al separar las interacciones de la dimensión relacional (figura 78) facultó a las docentes para descubrir los momentos críticos, las ideas implícitas de la interacción como: pretender que los niños estén en silencio, callar a aquellos niños que regularmente hablan, determinar por qué hablan, y llegar a formular sus principios de acción relacionados con las concepciones sobre disciplina, orden, convivencia que el docente ha promovido en el aula y que han limitado la autonomía de los niños.

Figura 78. Interacciones de la dimensión relacional



Fuente: Elaboración propia

La dimensión relacional corresponde a lo que Fortoul y Fierro (2011) llaman gestión de la convivencia, elemento básico del aprendizaje. Los ejes bajo los que se analizan son la convivencia inclusiva que implica apoyar y asumir la diversidad de todos los niños, y a la convivencia democrática que “va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común” (Fierro, y otros, 2010. En: Fortoul y Fierro, 2011, p. 5). Dar cuenta de ello implica adentrarse en las interacciones que suceden al estar con otros, al dialogar, tomar acuerdos, incluido el docente.

Las interacciones de esta dimensión, también les mostraron a las docentes las acciones que realizan para promover la autonomía de los niños que no habían reconocido y que se fortalecieron en las planeaciones subsecuentes.

De nueva cuenta, el papel del mediador se ajusta a ayudar a mirar, porque al docente experto, le saltan a la vista de forma inmediata los conflictos, las emociones que le provocaron y le provocan en el momento de intentar mirarlas desde afuera, por lo que se convierte, en muchas ocasiones, en el polo que más tensiones le genera al docente, poner atención en estas interacciones, le permite distanciarse y mirar las pequeñas conexiones, su génesis y de reconocer cómo contribuye a la tensión. Por lo que su relevancia no sólo es para el alumno sino para el propio docente en la medida que desarrolle habilidades de autocontrol.

El análisis de la dimensión pragmática, se pospuso al final porque, por un lado, es la que prevé el tipo de interacciones que se desea provocar para construir conocimiento, en un ambiente cordial. Esta dimensión es muy cuidada por el docente para que las otras dos puedan estar en equilibrio. Según Fortoul y Fierro (2011), implica la parte didáctica que se distingue por “las mediaciones empleadas por los maestros para propiciar en los alumnos la apropiación de saberes” (p. 5), concede al docente la posibilidad de determinar el lugar que ocupó su idea planeada de la clase (figura 79).

Figura 79. Interacciones de la dimensión pragmática



Fuente: Elaboración propia

Las interacciones que corresponden a esta dimensión son resultado de una planeación de la sesión de clase. Por lo que el docente se interesa por cubrir en un tiempo determinado el contenido, obtener un producto concreto, con criterios establecidos y que el alumno muestre evidencias de lo que aprendió; revelan también, el uso del libro de texto y de otros portadores, la forma de

plantear la consigna, de darle seguimiento, es decir, cumplir con lo que se había planeado.

Derivadas del análisis de la dimensión pragmática, las reflexiones se refirieron a la distinción y reconocimiento de los problemas que se presentan cuando la consigna no atiende a las necesidades de los niños o cuando se modifica o no todos la comprenden de la misma forma. Separar por episodios la situación construida le permitió a la docente comparar los tiempos que destina a las actividades iniciales, al desarrollo, precisamente para construir y la anulación de las actividades de cierre, que como reconocieron les hubieran servido para integrar el conocimiento.

La transcripción de la sesión, la videograbación, las entrevistas con los niños fueron una fuente de información valiosa cuando en las sesiones de análisis se llegan a desmenuzar, y localizar momentos críticos, expectativas cumplidas y no cumplidas o por cumplir. Descubrir el ambiente para el aprendizaje, el papel que juegan los silencios, el diálogo, el contenido afectivo de los mensajes de los alumnos y docente, las posturas corporales, entre otras que se relacionan con sus saberes experienciales y que por medio de la reflexión son, en todo caso, susceptibles de reconstruir en el proceso de formación docente. La manera en que se entretajan las interacciones se revela ante el docente en situaciones educativas singulares. No hay que soslayar la importancia que tuvo la estrategia utilizada para descubrir el papel de cada dimensión, a través del descubrimiento individual al ubicar por colores las interacciones de cada uno de los episodios en que dividió su sesión. En el modelo de intervención que se puso a prueba se destaca la reflexión como elemento central para provocar el descubrimiento del origen de sus acciones y la reconstrucción de actividades en un paulatino proceso de transformación de pensamientos.

En este prototipo, el docente es el único que determina cuándo ver y qué ver, es muy importante no adelantarse a ver por en su lugar, sino más bien, cuestionar: ¿qué pasó aquí?, ¿qué ves tú?, ¿qué piensas de esto?, ¿por qué pasa así?, entre otras; la intención es permitirle que descubra, que tome conciencia por

sí mismo de lo que hizo, no se trata de adelantarse a juzgar al docente porque lo que se juzgaría en todo caso son sus saberes experienciales, sino más bien se trata de dar oportunidad de que haga un mapa de las interacciones que favoreció, cuál fue su desempeño en ellas y dar la oportunidad de que en cada dimensión reflexione. Se construyó de esta forma para que el docente sea capaz de determinar la dirección en la que desea verse y ver a sus alumnos cuando aprenden. En el momento que el docente lo descubre y decide hacer algo, es cuando el mediador lo acompañará en la identificación de elementos de los saberes de la formación profesional (curricular y disciplinar) que considere oportuno sumar a sus saberes.

Al finalizar este proceso, el docente se puede sentir listo para emprender una nueva planeación, implementarla y analizarla, la transformación del docente no siempre es ascendente más bien va en espiral, con avances y retrocesos, no es estática, siempre se encuentran nuevos desafíos. Lo importante más bien es que el docente aprenda a mirarse desde las interacciones que provoca por su propia forma de interactuar y de qué manera influyen y provocan la construcción del conocimiento, esto es la evaluación continua de lo que hace, cómo lo hace para mirar en realidad el camino que va recorriendo el estudiante con ese trabajo de mediación del aprendizaje.

Favorecer las prácticas sociales de la lengua escrita es un proceso largo de reconstrucción continua, al momento de concluir la intervención se alcanzaron a ver algunos momentos de reflexión profunda ante los cambios, aunque más en el discurso que en las acciones. Si bien el taller ofrecía algunas estrategias para abordar la lengua escrita, no se alcanza todavía a profundizar sobre lo que esto significa.

La formación docente en algún momento deberá considerar la importancia de profundizar en la teoría pedagógica en paralelo con la confrontación de los saberes pedagógicos que le da al docente el para qué desarrollar habilidades de la lengua escrita. Como se mostró en las actividades y en las ideas de los docentes, aún ahora el saber pedagógico se circunscribe a un aprendizaje

funcional de la lengua escrita, esto es aprender a leer a través de la decodificación de las letras, las palabras, las oraciones a una velocidad estándar, aplicar reglas gramaticales y ortográficas. Cambiarlo es un proceso largo, porque alude a la reconstrucción de saberes y acciones. Como formadores se asume ese reto por medio del diálogo, la confrontación, las hipótesis de reconstrucción, a la prueba y comprobación en la acción que ofrezca elementos para pensar que el aprendizaje de la lengua escrita se comienza por atender a su función social, natural y avanzar en el posicionamiento y confrontación de las ideas propias con los autores, la creación y finalmente, la comprensión de su función, como elemento necesario sin ser el único.

El modelo del análisis de las interacciones es, hasta cierto punto, fácil de comprender en su metodología de uso, pero es difícil de aceptar cuando cumple con su cometido de confrontar al profesional de la educación con sus propias carencias, ideas, negligencias; el alumno merece que se vea para que llegue el momento en que disfrute de la lengua escrita y que la evaluación la vea como un recurso, más que un enemigo.

El proceso ha de ser continuo y permanente como toda innovación en donde el profesor localiza el problema y actúa, pero como señala Campechano (2013)

...sucede, que cuando los docentes van observando interacciones, comentarios verbales, consignas o formas de exposición que obtienen resultados no deseados, tratan de cambiarlos. Sin embargo no basta sólo darse cuenta de lo que no funciona educativamente y cambiarlo, es necesario poder establecer las posiciones bajo las cuales las acciones que se proponen obtendrán resultados educativos (p. 13).

Después que el profesor observa y analiza el registro de las interacciones centrándose en indicadores precisos y factibles de traducir le permiten dirigir la mirada sobre los obstáculos y posibilidades de las propias acciones que descubre por sí mismo y con la colaboración de los alumnos. Esto posibilita probar cambios, que además se propaguen a diferentes momentos, situaciones, incluso grupos para realmente arribar a una transformación consciente e intencionada.

En conclusión, las contribuciones de la investigación, se localizan en la importancia de reconocer que la lengua escrita como práctica social, en un entorno educativo, presenta características particulares debido a la necesidad de responder a demandas institucionales y en donde la evaluación juega un papel importante, por lo que en el modelo de intervención, tanto en el taller como en el análisis de las prácticas en situaciones construidas, la evaluación se propuso para contribuir a mostrar resultados, pero también para diseñar estrategias con el propósito de desarrollar habilidades de lengua escrita como práctica escolar. En la medida que se reconozca esta situación, el docente podrá hacer transformaciones reales de su práctica e impactar en la dimensión epistémica (construcción del conocimiento).

Se da paso ahora al capítulo siete, que cierra el proceso de investigación con reflexiones que derivan de un proceso largo y complejo de comprensión, reconfiguración y acompañamiento en el aula del docente en su proceso de formación continua.

CAPÍTULO VII. REFLEXIONES FINALES

La investigación realizada tuvo la finalidad de contribuir al conocimiento del proceso de evaluación del aprendizaje de la lengua escrita, a partir del análisis de prácticas de alumnos y docentes en un contexto áulico de primaria que derivó en el diseño de acciones para coadyuvar a la reconstrucción de actividades situadas. Se atendió al enfoque de la lengua escrita como práctica social y de la evaluación formativa. Se efectuó en dos etapas bajo la metodología de la investigación aplicada con el uso del estudio de caso, para responder a dos cuestionamientos y lograr dos propósitos (figura 80).

Figura 80. Preguntas y propósitos de la investigación

Preguntas	Propósitos
¿Cómo se determinan las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente en el aprendizaje de un grupo de alumnos en primaria?	Determinar la forma en que las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por una docente se relacionan con el aprendizaje de un grupo de alumnos
¿Cómo coadyuvar a la transformación de prácticas de enseñanza y evaluación para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita de alumnos de primaria?	Contribuir a la transformación de prácticas de enseñanza y evaluación que favorezcan el aprendizaje de la lengua escrita de alumnos de primaria

En este capítulo se hace especial énfasis en la integración de los resultados del dato empírico obtenido en la ejecución de dos fases: diagnóstico e intervención y las reflexiones logradas a partir de la revisión teórica para elaborar reflexiones personales y conclusiones del recorrido emprendido.

Para dar cuenta sobre el sentido de la evaluación de la lengua escrita, se indagaron las prácticas de la docente y sus alumnos en un grupo de educación primaria entendidas como lo que dicen, lo que hacen y lo que dicen de lo que hacen; es decir, sus ideas, creencias, las interacciones, formas de hacer cuando se encuentran ante situaciones construidas (Vinatier y Altet, 2008), con la aplicación de diversas estrategias en la etapa diagnóstica y en la intervención.

Al responder a la cuestión: ¿Cómo se determinan las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente en el aprendizaje de un grupo de alumnos en primaria?, se demostró que las actividades de lengua escrita se caracterizan por copiar párrafos de diversos portadores, en especial del libro de texto, que limitan la posibilidad de localizar ideas centrales de lo que se lee y el desencanto por la discusión de temas relevantes. Las evidencias muestran que, en los escritos producidos por los alumnos, se valora la ortografía, el uso de mayúsculas y signos de puntuación, sobre la expresión de ideas. En el tema de la lectura, la docente muestra su preocupación para que los alumnos aumenten su velocidad sobre la comprensión de lo que se lee.

Al colocar especial atención en las prácticas de evaluación, las evidencias demuestran que el interés está en obtener calificación aprobatoria, prepararse para exámenes que les permite acreditar el bimestre y la materia; este hecho se traduce en premios o castigos para el alumno lo que responde a un modelo de evaluación sumativa. Al centrarse el aprendizaje en la obtención de resultados y donde el interés se coloca en la construcción de habilidades técnicas y neutrales, se está promoviendo un modelo autónomo (Street, 2006) de lengua escrita.

En síntesis, no se localizaron huellas de prácticas sociales de lengua escrita y sí exceso de intimidación por parte de las autoridades para centrarse en resultados de evaluaciones internas y externas del lenguaje. Por tanto, se demostró que el modelo tradicional de la evaluación del aprendizaje se favorece a través de acciones de enseñanza emprendidas en el aula donde se privilegia el seguimiento para la elaboración de productos de los alumnos, sobre la construcción de conocimiento. Se puede pensar que la docente lo hace porque no conoce otra forma de evaluar o porque es más cómodo utilizar lo dominado, incluso por la exigencia de las autoridades educativas por los resultados, más que por los procesos. El caso es que, cuando los docentes dicen lo que hacen, han asegurado (INEE, 2011) que utilizan diferentes formas de evaluar o que dan preferencia a la evaluación formativa y que evalúan actividades de complejidad alta más que de memorización, pero esto no significa que quede demostrado en

las prácticas como lo fue en el diagnóstico realizado en la primera fase de la investigación.

Esto se corrobora el supuesto planteado donde se señala que las prácticas de evaluación de la lengua escrita utilizadas por la docente, trascienden en el aprendizaje de los alumnos. A medida que el esquema de evaluación coloque en el centro los resultados aprobatorios, el proceso de enseñanza y como consecuencia de aprendizaje se situará en la función lingüística haciendo a un lado la sociocultural.

Al respecto, se concluye que, en efecto, existe una relación estrecha (incluso de causa y efecto) entre el aprendizaje y la enseñanza. Pero no sólo la enseñanza, sino de forma paralela las ideas, creencias, acciones respecto al papel de la evaluación determinan una forma de aprender.

Respecto a la importancia de un diagnóstico en la investigación aplicada, se concluye que es necesaria la recolección de datos de diversas fuentes y con diferentes estrategias y de diferentes actores como la observación (lo que hacen profesor y alumnos), las entrevistas a alumnos (lo que dicen de lo que se hace), para esclarecer lo que sucede en el microespacio del aula. Esto aunado al uso de la metodología de estudio de caso y el enfoque la perspectiva del interaccionismo simbólico que le dé más certeza a una intervención pedagógica.

El segundo momento de la investigación, tuvo como foco de la intervención a la práctica docente para impulsar la construcción de saberes de los alumnos. En este trabajo, la práctica docente se concibe a la manera de Fierro y Fortoul (2017) como

...un quehacer cuyo horizonte siempre es inabarcable y abierto; que se construye en la medida en que se reflexiona el hacer y su sentido profundo en un movimiento dialéctico que permite su transformación constante; en el que se está junto con los alumnos, dialogando en torno a objetos culturales en una co-construcción que implica a ambos de manera personal y vital (p. 13)

De tal manera que, el propósito se ubicó en la transformación de prácticas de los docentes en un contexto áulico determinado para estar en posición de abonar en una aproximación al cuestionamiento planteado: ¿Cómo coadyuvar a la

transformación de prácticas de enseñanza y evaluación para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita de alumnos de primaria?

El dilema enfrentado en este punto fue realizar prácticas (de alumnos y docentes) transformadoras cuyo eje fuera el uso de la evaluación como proceso para promover el aprendizaje de la lengua escrita; que resultó más complejo de lo esperado.

Al definir las prácticas como lo que dicen y hacen alumnos y docente en un contexto determinado cuando se evalúa la lengua escrita, se aludió a la importancia de incidir en las ideas y saberes para reconstruir las acciones de los enseñantes en beneficio de sus estudiantes; está inmersa una postura que asume la formación “más que simplemente adiestrar en el desempeño de destrezas” (Freire, 1996, Freire, 2008 p. 16), reflexionar sobre los temas revisados, discutir con otros para asumir una postura ante ellos y actuar.

El modelo ubicó, como punto nodal, la reflexión de las ideas y las acciones del docente, en busca de su reconstrucción en favor del aprendizaje de los alumnos, desde dos posiciones: una individual para reconocer, cuestionarse, valorar y tener la intención de cambiar, y otra grupal para promover el trabajo colectivo y colaborativo para la reflexión de temas particulares y estrategias para la acción pedagógica (Bazdresch, 2000), y engarzar así dos momentos.

La reflexión de la práctica involucra diversos tipos de saberes docentes “teóricos y prácticos, conocimientos conscientes que preparan y guían la acción, pero también los implícitos, de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas que intervienen en las improvisaciones o en las decisiones durante la acción” (Altet, 2005, p. 42). En este enfoque se advierte el interés no sólo por las ideas y su génesis, sino como señala Freire (2008) también cómo repercuten en las acciones, en donde se promueve la reelaboración de la teoría en la práctica.

En la intervención se abordaron tres tipos de saberes, en la fase grupal se enfatizó el análisis de saberes disciplinares y curriculares (Tardif, 2004) sobre la lengua escrita como un medio para comprender el texto y su contexto, para

desafiar las ideas establecidas acerca del verdadero lector comprometido con el texto que se le entrega y al que se entrega como sujeto, percibiendo relaciones entre lo leído y su propia realidad; y arriesgarse más allá de consumir y recitar ideas (Freire, 2008). Por el otro, sobre la evaluación como proceso articulado con la actividad del alumno (Mottier, 2010) que lo coloque en posición de regular su aprendizaje, dinamizando modalidades de evaluación acotadas a las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos.

En relación a los elementos propuestos en el modelo de intervención, se concluye que las posibilidades de éxito de una intervención pedagógica está determinada por la posibilidad de reflexionar sobre temas curriculares y disciplinarios desde espacios colaborativos para llegar a construcciones individuales, que además estarán acompañadas de la reflexión de los saberes que el propio docente ha construido desde su experiencia que finalmente, son los visibles en sus actividades diarias; para moverte a algo deseado, se debe partir de lo que existe en realidad.

El papel del formador en la transformación del pensamiento del docente es una pieza fundamental. Ha de considerar diferentes momentos desde el trabajo grupal hasta el individual, y en donde los contenidos de la formación se aborden de forma vivencial con estrategias de enseñanza que inviten a la reflexión del tema. En este caso, se abordó el tema de la evaluación formativa con el uso de instrumentos, agentes, momentos enlazados con su propio aprendizaje en las sesiones de los talleres. Lo importante fue reflexionar sobre las posibilidades de convertir a la evaluación en una práctica entrecruzada con la enseñanza para que el aprendizaje tenga posibilidades de ser autónomo y autorregulado por el aprendiz.

La reflexión profunda de lo que hace el docente y por qué lo hace es importante para la construcción de saberes profesionales porque “el cuerpo docente no es responsable de definir y seleccionar los saberes disciplinarios y curriculares” (Tardif, 2004, p. 31), sólo se llegan a convertir en transmisores de ellos porque no son sus saberes; a medida que el saber se instala en su

personalidad significa que deja de ser información o simple conocimiento para convertirse en una forma de conducirse, de pensar y ver el mundo y actuar en consecuencia (Kontopodis, 2014). El reto de la formación docente, en la primera fase fue precisamente transitar de un conocimiento sobre el tema, a un saber que se incorpora para transformar las prácticas en el aula.

El modelo construido para la intervención tuvo presente esta relación ineludible entre saberes y dispuso en sesiones grupales un ambiente de reconstrucción de ideas sobre dos temas centrales: la lengua escrita como práctica social y la evaluación formativa, aprovechando los beneficios de la técnica del taller. Más allá de acrecentar los saberes profesionales, la metodología utilizada en las sesiones de trabajo abonó al análisis de su práctica desde las perspectivas teóricas propuestas. De tal forma que se demostró la pertinencia de los talleres de formación centrados en el aprendizaje de los docentes y cómo se traduce en aprendizaje para el alumno. El impacto de los talleres en su discusión, aclaración de ideas, fue la punta de lanza para que otra docente se interesara por participar en la segunda fase del modelo y se sumara en este proceso enriqueciendo así los resultados de la investigación.

A partir de la experiencia recogida en los talleres de formación se llega a las siguientes conclusiones:

- La planificación de actividades de formación para docentes tiene sentido cuando se coloca como aprendiz al profesor, esto es, que descubra a través de las interacciones con otros y el propio contenido la relevancia del tema sobre el que se capacita. Para estar en posición de formar a otros debe vivir la experiencia como aprendiz.
- El docente como experto, ha construido saberes valiosos que le han permitido realizar su labor. Reconocerlos, confrontarlos con la teoría, entre pares, para reconstruirlos sólo es posible si lo decide de forma personal y rebasa los límites de unas cuantas sesiones más bien es el motor que lo impulse a mirarse a lo largo de su vida profesional. El formador tiene el papel de mediador del conocimiento a través de estrategias que contribuyan en este

proceso y que más que nada acompañe en su camino de formación permanente.

- El docente requiere de un ambiente propicio para su aprendizaje, donde se involucra cognitiva, social y afectivamente, que el formador ha de propiciar.

En la siguiente etapa se colocaron en el centro del estudio los saberes profesionales asociados a “situaciones de enseñanza, a las prácticas de la enseñanza” (Tardif, 2004, p. 189) específicas del docente. En efecto, en la segunda parte del modelo de intervención se advierte la atención colocada en el trabajo cotidiano dentro del aula donde se materializa la práctica por medio de interacciones entre alumnos y docente, que hace visibles los saberes experienciales desarrollados a lo largo de su trabajo cotidiano que “se incorporaron en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif, 2004, p. 30) y le dan certeza en su práctica. Este tipo de saber no es estático, más bien se actualiza por su contacto con otros saberes que provienen de la teoría disciplinar y pedagógica sobre la que el docente manifiesta sus propias ideas y se movilizan por las interacciones con otros agentes educativos, existe la posibilidad de remodelarse debido a las situaciones de trabajo (Tardif, 2004), por tanto se actualizan por la influencia de otros, papel que cumplieron los talleres.

Para tal efecto, se diseñó un procedimiento que recorre desde la planeación de situaciones didácticas, la implementación, recuperación de información a través de grabaciones y entrevistas, análisis y reconstrucción. El análisis de las interacciones discurridas en cada actividad situada se efectuó desde tres dimensiones de la acción, que le permitirían al docente reconocer las negociaciones y estrategias de interacción que promueve en el aula, las tensiones que se generan entre tres polos de la acción (epistémico, pragmático, relacional), cómo repercuten en las acciones, en las ideas de los alumnos y en las posibilidades que tuvo para construir conocimiento. El Anexo 3 muestra la transcripción de una sesión completa de clase planeada con antelación y cómo a

través del análisis se ubicaron episodios, interacciones por dimensión y las tensiones entre los polos de acción, tal como cada docente localizó.

Se arriba así, a la parte medular del modelo, en donde se contesta a la pregunta ¿por qué lo hago?, se explicitan los aspectos involucrados en la clase, las razones, ideas que subyacen a la situación que se “mira” y se traducen en principios de su acción docente, como un acercamiento a los saberes experienciales. Esto no fue sencillo de reconocer porque la docente, simplemente, se podía justificar por situaciones externas que influyen, y donde el papel del mediador fue sustancial, para convertir el simple mirar la experiencia, en un aprendizaje y reflexión, manipulando saberes profesionales trabajados en el taller. Esta mirada capacitó a la docente para vislumbrar horizontes donde conectó dos tipos de saberes: experienciales y profesionales, que no eran significativos hasta que emergen en el análisis y le ayudan a atender una problemática en su aula.

El alcance del modelo quedó patente en cada uno de los descubrimientos que hicieron las docentes participantes de la segunda fase, al asignarle significado a la interacción y reconocer, en cada episodio, los movimientos de las dimensiones de la práctica. Es importante anotar que, para las docentes, no fue difícil comprender el procedimiento del análisis; lo realmente difícil fue confrontar los momentos críticos de las interacciones y explicar por qué lo hace, desde sus saberes experienciales. Enfrentarse a cada uno de ellos, les permitió centrar su atención en aspectos de la interacción medulares, no reconocidos.

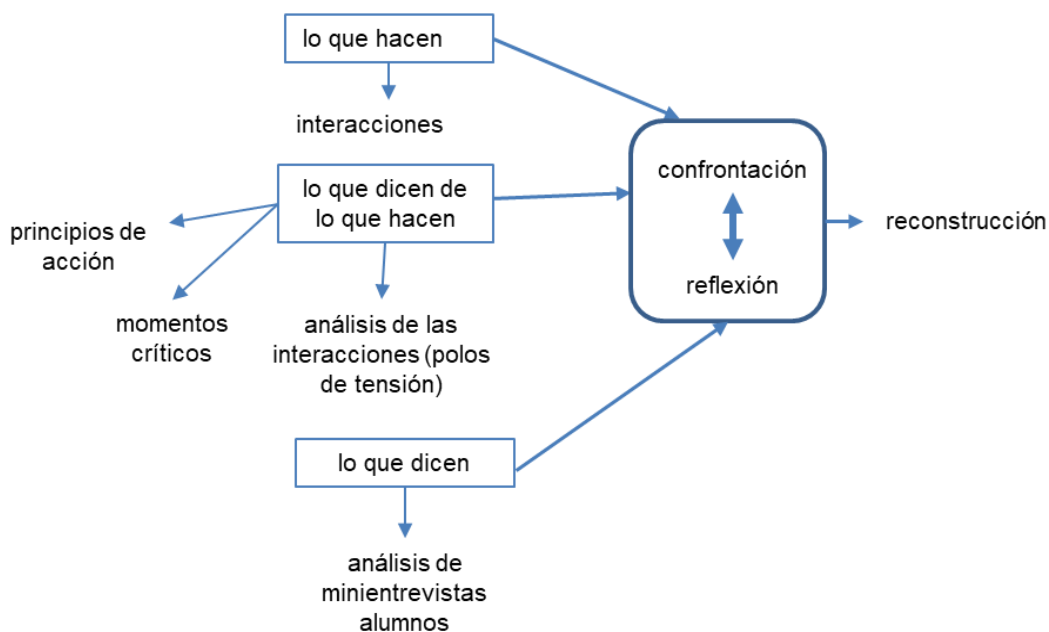
A esto se remite la transformación: a incursionar sobre lo que el mismo docente hace, para que desde su propia mirada emerjan posibilidades de acción, como lo prevé Altet (2005), Perrenoud (2004, 2005), Bazdresch (2000) al hablar de la práctica reflexiva para desarrollar la capacidad de mirarse, de probar desde la teoría, de microrregularse, de analizar para cambiar.

Así como en el diagnóstico fue importante la participación de los alumnos; en la intervención se dispuso de mecanismos para darles voz, por medio de lo que hacían en el aula, sus producciones y lo que dijeron de lo que hicieron y

aprendieron en clase. Cuando correspondió el momento de que las docentes leyeran las entrevistas y obtuvieran información desde otra perspectiva de la clase, les reveló una parte que no conocían, además de ofrecerles pistas sobre lo que sus alumnos necesitan para aprender.

En este modelo, no sólo se trata de analizar la práctica realizada sino proponer cambios que confronta en un nuevo análisis dentro de un proceso cíclico de formación continua, con la finalidad de atender al propósito de transformar las prácticas para evaluar la lengua escrita que respondieran a las necesidades de construcción del conocimiento por parte de los alumnos (figura 81).

Figura 81. Elementos del análisis de la práctica en el modelo de intervención de la investigación



Fuente: Elaboración propia

A manera de síntesis, la segunda parte del modelo construido en esta intervención pudo dar cuenta de lo que hacen, de lo que dicen y de lo que dicen de lo que hacen, cuando se reconstruyen las prácticas pedagógicas, para demostrar la idea de que el análisis de la práctica educativa basado en el enfoque interaccionista permite que el docente reflexione sobre sus acciones en el aula, reconozca sus fortalezas y las ideas que los alumnos tienen de lo que pasa en el aula. Sin embargo, se ha de reconocer que esto es una situación hasta cierto

punto ficticia porque es posible que se regrese a prácticas que permanecen en sus saberes.

Como corolario de la segunda etapa de la intervención emergen los siguientes puntos:

- La transformación de saberes experienciales es resultado de la reflexión y confrontación teórica y práctica de las propias interacciones en el aula, se centra prioritariamente en lo que pasa en el aula y lo que dicen los actores involucrados (alumnos y docente), para valorarlo y localizar aquellas fisuras que el propio docente reconozca y decida cambiar.
- El formador presenta evidencias de lo que se hace y se dice, ayuda a mirar los aciertos de la acción y a descubrir los obstáculos, con los recursos que le ofrece el modelo, para estar en la posibilidad de que el docente mismo trace el rumbo de su transformación.
- Los recursos para el análisis son la identificación de momentos críticos en los episodios para descubrir hacia donde se mueven las tensiones de la acción; la explicitación de los principios de la acción que permiten reconocer la esencia de sus saberes experienciales no de saberes en procesos de construcción. Finalmente, el descubrimiento de las dimensiones que prevalecen en sus interacciones como punto esencial de la reflexión de hacia dónde se conduce su práctica.

Arrancar de una formación teórico-práctica tiene la particularidad de atender necesidades reales de docentes en una institución específica y de acompañar con un modelo de análisis de situaciones construidas que en su elaboración consideró la experiencia en la formación docente de Vinatier y Altet (2008) en Francia, y de Fortoul y Fierro (2014) en México y, para no caer en la inanidad de la innovación (Morin, 1999), deberá ser un proceso permanente y no fortuito.

Las últimas reflexiones se concentran en tres temas centrales de la investigación: la evaluación del aprendizaje, la lengua escrita como práctica social

en contextos escolares y la metodología empleada como la columna vertebral del trabajo.

La evaluación del aprendizaje es un constructo que alude en el programa a la retroalimentación del aprendizaje y la toma de decisiones, como un proceso continuo. Con la investigación se observó como propósito calificar al alumno a través de evidencias de trabajos, no de su aprendizaje. Una evaluación continua, como se define en este trabajo, implica utilizar instrumentos diversos según el tipo de aprendizaje, se ejecuta a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con criterios y consignas claras para promover la autorregulación del alumno y en donde participen tanto el docente como el alumno como agentes de la evaluación.

Los docentes que participaron en los talleres practicaron diferentes formas de evaluación, sin embargo, los procesos de evaluación solicitados por la institución homogenizan el uso de instrumentos, de agentes y de fines. Aun así, con la incorporación en el diseño de situaciones construidas de otros agentes, otros fines de la evaluación, se abrió un espacio para la reflexión más cuando los alumnos hablaron de ello, ya que reconocieron su contribución al desarrollo no sólo de habilidades cognitivas sino de habilidades sociales como la honestidad, empatía para participar de una evaluación que retroalimenta, da seguimiento y donde equivocarse es parte de su proceso de aprendizaje, lo que abona a la idea de que los alumnos se interesen en su aprendizaje cuando se instrumentan diferentes modalidades de evaluación de la lengua escrita.

La confrontación de saberes experienciales con los profesionales, a través de la acción y reflexión, recupera la posibilidad de transitar de lo conocido y seguro al desarrollo de formas propias de evaluar y reconocer como lo señala Popham (2013), el potencial transformador de la enseñanza a través de la evaluación formativa que, “entendida con claridad y se emplea adecuadamente, puede beneficiar tanto a profesores como alumnos” (p. 12). La evaluación formativa es un recurso como técnica de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita (Cassany, 1999). En este sentido, se propone incursionar en una investigación donde el docente experimente con modalidades poco

convencionales de evaluar el aprendizaje para la vida, para demostrar que los buenos resultados en las evaluaciones externas no se deben al estudio para el examen, sino al desarrollo de sus competencias de manera integral con otras formas de evaluar.

Profundizar en el estudio de los enfoques de la lengua escrita permitió deducir que las condiciones escolares imposibilitan la ejecución de prácticas sociales del lenguaje como lo enuncian los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (Geertz, 1992; Street, 2006). En contextos escolares se realizan otro tipo de prácticas que contribuyen a promover usuarios poderosos de la lengua escrita (Meek, 2004). Es posible que desarrollen la habilidad para moverse entre y a través de los textos y promover a través de la escritura la imaginación y expresión libre como “función liberadora” del individuo; aspecto que el modelo de intervención atendió al proponer prácticas significativas para los estudiantes como relacionar textos con su propia experiencia, darle sentido a la ortografía y al uso de signos de puntuación en sus escritos; favorecer la discusión de temas de interés y expresar a través de redacciones sus pensamientos en contextos escolares.

Por tanto, es necesario ahondar en el estudio de la lengua escrita como modelo ideológico, de emancipación (Street, 2006), como un enfoque transdisciplinar (Herrán, 2011) para recuperar aquellos elementos asequibles de practicar como la confrontación de ideas de los autores leídos con las propias, el deleite que conlleva la lectura de diferentes géneros literarios, la expresión de ideas por escrito, la discusión de temas, el uso de signos de puntuación para que tengan sentido los escritos, incluso el uso de una buena ortografía en todas las disciplinas escolares; y no como propiedad de la materia de español sino buscar relaciones con todos los campos formativos, lo que transforma la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

Finalmente, en relación con la metodología empleada, se puede decir que los avances habidos en materia de intervención para conocer y transformar las prácticas de los sujetos se inclinaban sólo en lo que dicen, en esta investigación al

definir prácticas como lo que dicen, hacen y dicen de lo que hacen los sujetos, determinó también la metodología de trabajo. El estudio de caso permitió mirar una situación concreta de lo que se hacía y pensaba para la elaboración del diagnóstico, a la vez que el mismo caso se rescató para la intervención que, por el tiempo disponible, permitió que se aplicara y obtener resultados, aunque la limitación estuvo en que los estudiantes participantes no fueron los mismos en las dos fases ya que cursaban otro grado y lo que se privilegió en la intervención fue la labor del docente.

Las herramientas de investigación empleadas en el diagnóstico ofrecieron los elementos necesarios para reconocer las prácticas de alumnos y docente. Sólo una técnica que se planeó y que no funcionó fue el grupo de discusión con los niños, porque en el momento de implementarlo no se logró generar el diálogo entre ellos y sólo contestaron preguntas, por lo que se consideró como entrevista grupal. La técnica de grupo de discusión se ha podido utilizar cuando a los niños se les presentan imágenes y ellos debaten sobre lo que les permite observar (Aramburuzabala, 2000), pero intentar que debatieran sobre el tema de la evaluación del aprendizaje fue imposible, aunque sí se contestaron preguntas importantes en las que, por lo menos, demostraron consenso entre los niños. Sin embargo, como técnica de evaluación inicial y final de los talleres durante la intervención, fue de gran utilidad para que los docentes abonaran al reconocimiento de la formación centrada en el desarrollo de sus habilidades.

Desde el inicio se consideró a la transformación como un proceso largo y permanente, que “aspira al progreso y a la supervivencia de la humanidad” (Morin, 1999, p. 42) es un objetivo a largo plazo de la educación, por ser un proceso dinámico. Después de esta investigación, se mantiene esa idea, además de añadir que los procesos de transformación son personales, deben impactar en las ideas y en las acciones, deben centrarse en necesidades reales de los sujetos, son dinámicos y de forma recurrente dejan huella en diferentes momentos, grados y sujetos.

Para finalizar, indagar desde los alumnos y los docentes frente a grupo en primaria es aún una veta poco explorada de la investigación, más aún de la investigación aplicada, al final del recorrido se hace una franca invitación para seguir indagando; para probar el modelo en diferentes espacios, ya que las condiciones que prevalecen son similares en algunas partes de nuestro país.

Las conclusiones que se derivan del proceso de construcción de conocimiento en este campo son:

- En el enfoque sociocultural, aprendizaje, enseñanza y evaluación se encuentran entrelazados; los conceptos, ideas derivados acerca de uno mueven irremediablemente al otro. Si el docente reconoce este principio le ayudará a comprender mejor los resultados de su intervención diaria y en el tipo de construcción que logra en el estudiante.
- Entre más amplia y clara sea nuestra comprensión sobre las bondades de la evaluación centrada en procesos, mayor impacto se obtendrá en la enseñanza y en el aprendizaje.
- La lengua escrita como práctica para la comprensión, postura ante el mundo y la vida no sólo es responsabilidad de la educación básica, ni de un área del conocimiento, sino un compromiso de todos aquellos que usan todo tipo de portadores para el estudio de temas científicos o literarios. En la medida, que se domine el arte de confrontar lo que dicen aquellos que se atreven a escribir con ideas propias, se estará en posibilidades de cambios educativos, cuando se asume el compromiso de formar personas críticas y constructoras de ideas nuevas.
- La posibilidad de la autorreflexión, autocognición para desarrollar y mejorar la práctica profesional, debe estar presente desde la formación inicial del docente, siempre desde lo local y personal.
- En el proceso de investigación la construcción del objeto de estudio permanece en todo momento, sólo se acota para hacer una reflexión profunda y responder a cuestionamientos y lograr objetivos, sin embargo, la dinámica continua de los

sucesos y su problematización abre las posibilidades y condiciones para seguir construyendo y abrir nuevas vetas de investigación.

- Cambiar es desprenderse, buscar nuevo equilibrio para alcanzar mayores niveles de calidad.
- Como investigadores en el campo de la educación, los procesos de transformación son personales, deben impactar en las ideas y en las acciones, centrarse en necesidades reales de los sujetos, son dinámicos y de forma recurrente van dejando huella en diferentes momentos, grados y sujetos.

Es necesario mantener vivo el interés por seguir demostrando la capacidad del modelo centrado en el docente para provocar la reflexión y la transformación de las prácticas, tanto a los docentes en activo como a los que se encuentran en las instituciones educativas en formación.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2002). Escuelas en innovación. El desafío de hornear el pastel del cambio. En *La escuela del futuro II*, 1-38. Buenos Aires: Papers Editores, colección Educación.
- Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie* (Vol 138). En Fortoul, Bertha (2015). *Resumen de teóricos con enfoque interaccionista para el proyecto: Modelo de formación docente para fortalecer el aprendizaje y la convivencia en entornos vulnerables*. México: SEP-CONACyT.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L, Altet, M., Charlier, É y Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp. 33-54).México: Fondo de Cultura Económica.
- Altet, M. (2008). Tensiones, regulaciones y ajustes de las prácticas enseñantes. En Vinatier. y Altet M. (2008). *Análisis y comprensión de la práctica enseñante* (pp. 47-56). Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós

- Andere, Eduardo. (2013). *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México: FCE.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (coord.) (2010). *La evaluación significativa* (pp. 129-149). México: Paidós,
- Aramburuzabala, P. y Pastor, A. (2000). Grupos de discusión con niños: un proyecto europeo del asma infantil. *Psicothema*, 12(2), 39-41. Recuperado de <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/7637/7501>
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Bertely, M. (2003). Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección Pedagógica*, 26. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm
- Bloom, S. (1986). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Universidad de la Rioja: *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 18. Recuperado de: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.

DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112ISSN
0717-7798

Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En De Leonardo, A. (1986). *Antología: La nueva sociología de la educación. Cuadernos de Pedagogía 2*, 103-129. México: Ediciones El Caballito.

Bourdieu, P. (1997). *Usos sociales de la ciencia*. París: INRA

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California: Univ of California Press.

Camilloni de, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?. En Anijovich, R. (coord.) (2010). *La evaluación significativa* (pp. 23-42). México: Paidós,

Campechano, J. (2013). Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente. En Perales, R. (coordinadora) (2013). *En torno a la intervención de la práctica educativa* (2ª. ed) (p. 12-23). Jalisco: Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación. Recuperado de:
http://www.snte.org.mx/digital/049_00_opt.pdf

Cassany, D. (noviembre, 2012). Escribir bien es comunicar bien, con eficacia. (Entrevista). *Universidad Andina Simón Bolívar*, Ecuador. Recuperada de
https://www.youtube.com/watch?v=9duF_BdTPVM

- Cassany, D. y Ayala G. (noviembre, 2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación educativa* 9, 53-71. Recuperado de http://www.iessierrasur.es/fileadmin/template/archivos/BiologiaGeologia/documentos/DEP_DE_FORMACION/Nativos_e_inmigrantes_digitales.pdf
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. México: Paidós.
- Ceballos, H, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2) 413-423. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Cervantes, D. (noviembre, 2015). Aprender, convivir y enseñar en un aula de preescolar en entorno vulnerable. (ponencia). *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua: COMIE.
- Chartier, R. et. al. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México:Fondo de Cultura Económica.
- Chávez, G. (2001). *Reflexión metodológica sobre la técnica del grupo de discusión en relación al discurso social común sobre música*. (Tesis doctoral, Universidad de Colima, M). Recuperada de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Ma_Gpe_Chavez_Mendez.pdf
- Crispín, M. (coordinadora). (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Universidad de Buenos Aires:Clacso coediciones.

- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona:Ariel.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México:Trillas.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dyson, A. (1987). *Unintentional helping in the primary grades: writing in the children's world*. Technical report 2. California: University of California at Berkeley, Center for the study of writing.
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. En: Pascual, R. (coordinador) (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco: Narcea. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf
- Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales. En Kalman, J. y Street, B. (coordinadores) (2009). *Lectura escritura y matemáticas como prácticas sociales*, (pp. 99-110). Diálogos con América Latina. Crefal, México: Siglo XXI.
- Flick, U. F. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fierro, C. (2014). *Investigación e Innovación*. Asignatura impartida en el programa doctoral de la Benemérita y Centenaria Normal del estado de San Luis Potosí.

Fierro, C. y Fortoul, B..(2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática (ponencia). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 17. México: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf

Fierro, C. y Fortoul, B. (2014). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje en contextos vulnerables*. Orientaciones para el trabajo de campo. México: SEB-CONACYT.

Flores, O., Ríos, A, Morales, A. (septiembre, 2012). Usos escolares y prácticas sociales del lenguaje (ponencia). *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es.Salamanca*, España.

Fortoul, B. (julio, 2014). Entrevista con la Dra. Isabel Vinatier, I. En Fortoul, B (2015). *Resumen de teóricos con enfoque interaccionista para el proyecto: Modelo de formación docente para fortalecer el aprendizaje y la convivencia en entornos vulnerables*. México: SEP-CONACyT.

Fortoul, B. y Fierro, C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 101-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire; P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6,(1-2). Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/fullan_cambio_educativo_revision_historica.pdf

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.

Giné, N., Parcerisa, A. (coords.). (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: GRAO. Biblioteca del aula.

Gómez, R., Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos* 30(119), 33-54. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000100003

Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En: Tarres, M. (coordinadora (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México: Colegio de México.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós: México

- Herrán de la, A. (2011). *Complejidad y Transdisciplinariedad*. São Paulo: skepsis.org. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/completrans.pdf
- Hermosilla, J. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de Educación* 11, 287-301. Sevilla: Universidad.
- Hoffman, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En Anijovich, R. (coordinador) (2010). *La evaluación significativa* (pp. 73-102). México: Paidós.
- Hymes, H. (1976). On Communicative Competence. En: Pride, J. y Holmes, J. (Eds.): *Sociolinguistics. Selected readings*. Londres: Penguin Books. Pablo Olavide.
- Instituto de Educación de Aguascalientes. (2013). *Diplomado Evaluación Formativa en el Aula*. Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes: Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ITMNezq7IfE>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: INEE.
- INEE. (2012). *Leer ...¿para qué?. La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.

- INEE. (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.
- Kalman, J. (2002). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII 17, 37-66.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Kalman, J. y Street, B. (coordinadores) .(2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, CREFAL.
- Katzkowics, R. (2010). Diversidad y evaluación. En: La evaluación significativa. En Anijovich, R. (coordinador) (2010). *La evaluación significativa* (pp. 103-127). México: Paidós.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Argentina: Aique Educación.
- Ketele de, J., Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recogida de la información*. Madrid: La Muralla.

Kontopodis, M. (2014). *Implicaciones para la enseñanza en un mundo hiperconectado*. Seminario llevado a cabo en la Benemérita y Centenaria Normal del estado de San Luis Potosí:

Kress, G y Bezemer, J. (2009). Escribir en un mundo de representación mutlimodal. En Kalman, J. y Street, B. (coordinadores) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp.64-83). México: Siglo XXI, CREFAL.

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Ecuador: Universidad Católica de Cuenca:

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.

Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del alumno. En De Miguel, M. (coordinador). (2006). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias* (cap. VIII). Madrid: Alianza Universidad.

López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. Recuperado de <http://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>

Lorenzatti, M. (2007). Formación docente y construcción curricular en Educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 15-34.

Margel, G. (2004). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibañez. En Tarres, M. (coordinadora). (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 201-250). México: Colegio de México.

Marinho, M. Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En Kalman, J. y Street, B. (coordinadores) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 40-63). México: Siglo XXI, CREFAL.

Martínez, N. (2008). La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky. *Innovar en educación, Revista de innovación pedagógica y curricular*. 64. Recuperado de: <https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: CIDEI.

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 849-875. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>

Maya, A. (2014). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. México: Nueva editorial Iztaccihualt.

- Meinardi, E. (2010). *Educación en ciencias*. Argentina: Paidós
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Moreno, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 1.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (coordinador) (2010). *La evaluación significativa* (pp. 43-67). México: Paidós.
- Murphy, D. (2002). El desarrollo de una cultura de la evaluación. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 7(1), 75-85. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3211/2981>
- National Research Council. (2000). *How people learn. Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, D.C: The National Academy Press. Recuperado de <https://doi.org/10.17226/9853>
- Narváez, M. y Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 6 (11), 115-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31161105.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Mejorar nuestras escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.

OCDE. (s.f.) *Programa internacional de evaluación de los alumnos (PISA)*. México:

OCDE. Recuperado de

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

OCDE. (s. f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. México:

OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Orti, A. (1992). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En García, F; Ibañez, J; Alvira, F. (compiladores). (1992). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación* (pp. 171-203). Madrid: Alianza.

Pansza, M. (1993). *Fundamentación de la didáctica*, I. México: Gernika.

Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 65-80. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/661>

Pérez; G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Reencuentro*, 48, 20-26. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.

- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L, Altet, M., Charlier, É y Perrenoud, P (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 265-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1964). Desarrollo y aprendizaje. En: *Development and learning*. The journal o Research Science Teaching. 2 (3), 186-197.
- Picón, E. (2012). El papel de la evaluación negociada en el desarrollo de la autonomía del estudiante en la escuela secundaria norteamericana: un ciclo de investigación-acción. *PROFILE* 14(2), 145-162. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/rt/printerFriendly/34070/40670>
- Poggi, M. (2017). Prólogo al texto Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. En Fierro y Fortoul (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula* (pp. 6-8). México: SM.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa*. Madrid: NARCEA.
- Poy, L. (2015). Bajos niveles de aprendizaje en egresados de bachillerato: Planea. *La Jornada*, México. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/08/04/bachileres-1939.html>
- Prada, A; Narváez, M. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, 115-146.

Proceso (3 febrero 2014). Prueba Enlace, opaca, perversa y corrupta: Chuayffet.

La Redacción de Proceso. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=364020>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55.

Richmond, P. (1980). Algunos conceptos teóricos fundamentales de la psicología de J. Piaget. En: *Introducción a Piaget* (pp. 91-104). España; Fundamentos.

Rimari, W. (s. f.). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf

Rivas Flores, J. y Herrera, D. (Coord) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. España: Octaedro.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós: Buenos Aires

Saavedra, E., et. al. (2011). Análisis y caracterización de la gestión didáctica del docente en una secuencia didáctica sobre la continuidad y límite, desde la teoría de situaciones didácticas [Número especial]. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2, 65-77. . Recuperado de [file:///C:/Users/CICYT/Downloads/Dialnet-AnalisisYCaracterizacionDeLaGestionDidacticaDelDoc-4058947%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/CICYT/Downloads/Dialnet-AnalisisYCaracterizacionDeLaGestionDidacticaDelDoc-4058947%20(3).pdf)

Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17, 147-173. Universidad de Salamanca.

Sánchez, R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarres, M. (coordinadora) (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-134). Colegio de México.

Santoni, R. (1994). Los orígenes medievales. En *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU-UNAM, 51-9. Recuperado de:

<https://sites.google.com/site/historiadelaeducacion09/ii-4-santoni-rugiu-1>

Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. España: Narcea.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica .Primaria. Cuarto grado*. México: SEP.

SEP. (2011). *Programa Nacional de carrera Magisterial. Lineamientos generales*. México: SEP, SNTE.

SEP. (2013). *ENLACE 2013. Resultados históricos*. San Luis Potosí, México: SEP.

Secretaría de Gobernación. (19 agosto, 2011). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. México: SEGOB. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Segura, M. (2009). *La red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Las prácticas de cultura escrita y los espacios de sus integrantes como generadores de su formación docente*. (Tesis doctoral, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, México).

Segura, M. (2013). *El resquebrajamiento de la política educativa (RIEB, primaria) y de las acciones oficiales para la formación continua en el Distrito Federal*. Informe de Investigación. México: UPN, unidad Ajusco.

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

Street, B. V. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17.

Suárez, R. (2002). *La educación. Teorías educativas, estrategias de enseñanza – aprendizaje*. (2ª. ed.) México: Trillas.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tébar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 103-116.
- Vargas, R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33, 155-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Vela, F. (2004). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarres, M. (coordinadora) (2004). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-93). México: Colegio de México.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2012). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (56), 141-157.
- Vinatier I. y Altet M. (2008). *Análisis y comprensión de la práctica docente*. Francia: Presses Universitaires de Rennes.

- Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste , *Recherche et formation*, 56, 33-46. DOI 10.4000/rechercheformation.860
- Vinatier, I. (2012). Dinámica del proceso interactivo del debate científico en el ciclo 3 de escuela elemental. En Altet M., Bru, M. y Blanchard-Laville, C. (coordinadores) (2012). *Observar las prácticas enseñantes* (pp. 29-49). Paris: L'Harmattan.
- Vinatier, I. (noviembre, 2015). Análisis de las interacciones escolares y formación de docentes. (conferencia) *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México. Traducción de Fortoul, B.
- Vygotsky L. (1956). *Obras Escogidas Tomo II pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Recuperado de: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Argentina: Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. (3ª ed), (2009). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Werstsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Yate, Y., Saenz, L., Bermeo, J. y Castañeda, A. (2013). The Role of Collaborative Work in the Development of Elementary Students' Writing Skills. *Profile*

Issues in Teachers' Professional Development, 15(1), 11-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1692262290>

Datos de identificación de registros

- E1: Entrevista realizada al Director de la escuela el 18 de febrero del 2014
- E2: Entrevista a la docente en la escuela el 4 de junio del 2014
- E3: Entrevista a la docente en la escuela el 10 de junio del 2014
- E4: Entrevista a Leobardo realizada en la escuela el 14 de julio del 2014
- E5: Entrevista a Mariela realizada en la escuela el 14 de julio del 2014
- E6: Entrevista a Rodrigo realizada en la biblioteca de la escuela 15 enero 2015
- E7: Entrevista a Karen realizada en la biblioteca de la escuela el 15 de enero 2015
- E8: Entrevista a Yazmín realizada en la biblioteca de la escuela el 15 de enero 2015
- E9: Entrevista a Director de la escuela el 18 de agosto del 2015
- R1: Registro de observación en el aula del 5 de marzo del 2014
- R2: Registro de observación del 11 de marzo del 2014.
- R3: Registro de observación del 20 de marzo del 2014
- R4: Registro de observación en el aula del 8 de abril del 2014
- R5: Registro de observación en el aula del 29 de abril del 2014
- R6: Registro de observación en el aula del 13 de mayo del 2014
- R7: Registro de observación en el aula del 16 de junio del 2014.
- R8: Transcripción de la video grabación del grupo de discusión realizado el 10 de julio del 2014 en el edificio de Posgrado en la BECENE
- S1, d1: Sesión 1 del taller, docente 1
- S1, d2: Sesión 1 del taller, docente 2
- S1, d3: Sesión 1 del taller, docente 3
- S1, d4: Sesión 1 del taller, docente 4
- S1, d5: Sesión 1 del taller, docente 5
- S1, d6: Sesión 1 del taller, docente 6
- S1, director: Sesión 1 del taller, director
- S2, d1: Sesión 2 del taller, docente 1
- S2, d2: Sesión 2 del taller, docente 2
- S2, d3: Sesión 2 del taller, docente 3
- S2, d4: Sesión 1 del taller, docente 4

S2, d5: Sesión 1 del taller, docente 5
S2, d6: Sesión 1 del taller, docente 6
S3, d1: Sesión 3 del taller, docente 1
S3, d2: Sesión 3 del taller, docente 2
S3, d3: Sesión 3 del taller, docente 3
S3, d4: Sesión 3 del taller, docente 4
S3, d5: Sesión 3 del taller, docente 5
S4, d1: Sesión 4 del taller, docente 1
S4, d2: Sesión 4 del taller, docente 2
S4, d3: Sesión 4 del taller, docente 3
S4, d4: Sesión 4 del taller, docente 4
S4, d5: Sesión 4 del taller, docente 5
S4, d6: Sesión 4 del taller, docente 6
S4, d7: Sesión 4 del taller, docente 7
A1, 21/IV/2015: Análisis 1, 21/abril/2015
A2, 10/VI/2015: Análisis 2, 10/junio/2015
A3, 13/XI/2015: Análisis 3, 13/ noviembre/2015
A4, 8/II/2016: Análisis 4, 8/febrero/2016
A1,D2, 13/XI/2015: Análisis 1, docente 2, 13/noviembre/2015
A2D2, 14/XII/2015: Análisis 2, docente 2, 14/diciembre/2015
Ef, D1, 8/III/2016: Entrevista final, docente 1, 8/marzo/2016
Ef, D2, 3/III/2016: Entrevista final, docente 2, 3/marzo/2016

ANEXO 1. EVALUACIÓN INICIAL PARA LOS TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTE

El ejercicio de reflexión grupal aportó información acerca de las ideas y pensamientos de los docentes como base para la construcción del taller para el colegiado. Se efectuó el 22 de abril del 2015 tuvo una duración aproximada de 1 hora 30 minutos. El análisis aportó información acerca de las formas de participación, los roles de interacción y temas significativos para los sujetos que participaron. Los elementos a los que se pone atención para el análisis parten del modelo de Hymes y Friedich (1976) denominado SPEAKING, que permiten contextualizar el ejercicio realizado con los docentes:

S: Setting: comprende, definición subjetiva del escenario.

El ejercicio de reflexión consistió en una reunión en la biblioteca de la escuela primaria donde 4 docentes discutieron temas relacionados con la lengua escrita y su evaluación. Inició a las 9:30 y finalizó a las 11:00 de la mañana.

P: Participants: orador, emisor, receptor.

Participaron 4 docentes: 3 mujeres y un varón elegidos por el director, sus características son:

Dab: sexo femenino tiene 8 años de servicio docente en la escuela.

Dac: sexo femenino tiene 4 años de servicio en la escuela, y 18 años de experiencia en el área rural y urbana.

Dod: sexo masculino, tiene este semestre de haber ingresado a la escuela, lo cambiaron de otra escuela, con por lo menos 15 años de servicio.

Dae: sexo femenino, también llegó en el segundo semestre del 2014, la reubicaron de escuela; tiene 20 años de servicio docente.

Moa: sexo femenino, fungió como moderadora del ejercicio, su función fue lanzar los detonadores después de un tiempo que discutían, cuando parecía que se agotaba el tema o cuando había pasado mucho tiempo en el mismo tema. Algunas ocasiones movía la cabeza en forma afirmativa confirmando lo que decían las docentes.

E: Ends: propósitos y metas.

El propósito del ejercicio fue conocer sus ideas, sus motivaciones sobre las prácticas de lengua escrita y su evaluación, de acuerdo a lo que el Plan de estudios les propone; así mismo, lo que dicen que hacen cuando enseñan lengua escrita y cuando evalúan. Esta información fue de utilidad también para definir el contenido del taller y las estrategias de trabajo con base en los detonadores.

A: Act sequense: forma y contenido del mensaje.

La moderadora del diálogo (Moa) agradece la participación de los sujetos y les da las indicaciones para la participación, que es libre, buscando más bien que tenga formato de diálogo no de preguntas y respuestas. El número de veces y los temas en los que participó cada sujeto se efectuó de la siguiente forma:

Frecuencia de participaciones de los docentes durante la discusión de temas									
Participante	Lengua escrita como práctica social	Sentido de leer y escribir	Papel del libro de texto en primaria	Qué y cómo evaluó la práctica social de la lengua escrita	Qué solicita la institución que se evalúe	Qué se debería evaluar de la lengua escrita	Otros asuntos		Total
							Padres de familia	Refrendo docentes	
Dab	6	4	2	14	11	2	2	4	45/ 39%
Dac	7	3	2	15	7	2	1	4	41/ 35%
Dod	4	3	1	6	4	0	2	1	21/ 18%
Dae	2	1	0	5	1	0	0	0	9/ 7%
Total	19/ 16%	14/ 12%	5/ 4%	40/ 34%	23/ 20%	4/ 3%	5/ 4%	9/ 7%	116/ 100%

Fuente: Elaboración propia

En total hubo 116 participaciones, el tema que generó más discusión fue el de la evaluación de la práctica social de lengua escrita (34%), y el que menos fue cuando se les solicitó que propusieran qué evaluar (3%). Los detonadores sobre el tema de evaluación tuvieron más participación (57%) que los de lengua escrita (32%). Dos temas emergentes se abordaron en el grupo los padres de

familia y el tema que les interesa actualmente el capacitarse para refrendar su plaza como docente.

Las docentes que han permanecido más tiempo en la escuela se distinguieron por su mayor participación, iniciaban la conversación ante cada detonador y ponían la pauta para el tipo de comentarios que se hicieron, los otros dos docentes participaron menos y lo hicieron de manera cautelosa y de aceptación a lo que las otras docentes decían.

Las opiniones e ideas que se vertieron para cada uno de los temas tratados se presentan a continuación:

- La lengua escrita como práctica social:

Los docentes conocen qué son prácticas sociales de lengua escrita cuando señalan que leer y escribir es más fácil para los niños al basarse en los carteles que observan fuera de la escuela o cuando leen los textos que están a su alcance como revistas religiosas que están muy cercanas a ellos, han tenido experiencias de que los niños están más motivados cuando aprenden a leer lo que les ofrece su entorno. Ellos separan la lectura de la escritura, señalan que el primero es más fácil que el segundo como proceso. Cuando hablan de la actividad de escribir la vinculan con temas como la ortografía, los sustantivos, el uso de mayúsculas, partes de formatos. No hablan de la expresión de ideas como parte de la escritura. Conforme avanza el diálogo se centran sólo en la dimensión lingüística de la lengua, dejando a un lado las dimensiones psicolingüística y sociocultural. Para escribir le dan importancia a hacer algunas planas para mejorar la letra, al dictado de oraciones. Algunas prácticas de enseñanza son de anticipación del texto.

- El sentido de leer y escribir en la formación integral del alumno de Educación Primaria.

El sentido se relaciona con la posibilidad de imaginar lo que se lee, que comprendan para después redactar con sus propias palabras. Sacar lo que es significativo y útil en su vida diaria, no leer por leer. Los niños se motivan al leer porque aprenden a escribir su nombre, porque pueden llegar a su casa sin perderse.

- El uso del libro de texto.

Consideran que es básico en la formación fomentar la lectura todos los días, seleccionando libros que sean del interés del niño como serían novelas, leyendas, cuentos, adivinanzas, refranes, cancioneros, historias, poemas, chistes, de acuerdo a la edad e intereses de los niños. La reforma educativa señala que se deben buscar libros que sean motivantes para ellos, que les gusten.

- Cómo evaluar las prácticas sociales de lengua escrita.

En este tema se refirieron más al qué evaluar, mencionaron que se debe centrar en la ortografía, la fluidez, la redacción, en grados superiores el alumno demostrará que utiliza sus propias palabras o sea parafrasear, la secuencia y la coherencia de las ideas, la elaboración de formatos como cartas y la comprensión de lectura. Cuando se refieren al cómo señalan las rúbricas, listas de cotejo y mapas conceptuales, todos dentro del mismo grupo. No explicitan para qué tipo de evidencias las usarían.

Señalan que evalúan a diario para conocer el avance de los niños, y refieren que la evaluación final es para calificar. Comparten una preocupación por los criterios de los exámenes externos que les aplican, ya que consideran que no reflejan lo que saben los niños y son distintos a lo que logran.

La institución les solicita que evalúen la fluidez, la comprensión, palabras por minuto, la entonación. Aunque en ocasiones no están de acuerdo porque hay contenidos como hacer oraciones, sustantivos, adjetivos que puede ser tedioso para los niños.

- Qué se debería evaluar.

Una docente señala que la paráfrasis y la interpretación de textos.

Un tema que emergió en la discusión fue el uso de las redes sociales para comunicarse, la brecha que existe entre lo que los niños pueden hacer y lo que los docentes les pueden ofrecer, los peligros a los que están expuestos ante el uso indiscriminado de internet.

K: Key: clave o tono del evento: tono emocional.

El tono de la reunión fue informal, ante cada detonador, los docentes estuvieron dispuestos a participar. El rol del moderador fue importante porque les brindó seguridad mediante su participaciones como: “vamos muy bien”, no desacreditar alguna intervención, darles todo el tiempo a cada uno, invitar a participar cuando alguno no hablaba por largo rato, contribuyó al tono afectivo del evento; la conversación no se desvió de los temas centrales.

I: Instrumentalities: canal (verbal, no verbal, físico)

Las herramientas que se utilizaron fueron los detonadores, la comunicación fue verbal, los docentes en la conversación se dirigieron, primero a la moderadora, pero después al grupo. Aunque algunos docentes hablaron más, todos mostraron interés en los temas. Hay consenso hacia lo que se expresa.

N: Norms of interaction and interpretation: normas de interacción e interpretación.

Después de lanzar el detonador, en la mayoría de las ocasiones inició Dab la conversación, en otras la inició Dac. Las intervenciones más largas fueron de Dab aunque a veces repetía información. Por su parte, Dac aportó nueva información en cada intervención, siempre regresaba al tema que se discutía, lo repetía cuando la conversación se desviaba, porque estaba interesada en los temas. Sus aportaciones se acercaron más a las prácticas sociales de lengua escrita como lo propone el actual Programa de educación básica. Se refirió a instrumentos de evaluación como proceso.

Dod participó sólo haciendo comentarios para completar y apoyar lo que otras docentes decían, se notaba inquieto, vigilante; al final mencionó “como tengo poco tiempo en esta escuela pensé que era algo que tenía que ver con mi permanencia aquí”.

Dae es una docente que participó poco, sólo hizo algunos comentarios.

G: Genere: tipo de intercambio en relación con el contexto

Reflexión compartida centrada en temas precisos.

ANEXO 2. EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE

Así como se utilizó el grupo de discusión como técnica antes del diseño del taller de formación docente, al final del taller, se efectuó otro ejercicio que permitió dar cuenta de la experiencia del taller para los docentes, los asuntos relevantes y

conclusiones. Los elementos a los que se pone atención para el análisis parten del modelo de Hymes y Friedich (1976) denominado SPEAKING, los resultados fueron los siguientes:

S Setting: comprende, definición subjetiva de una ocasión.

Un mes después de la última sesión del taller, se efectuó el segundo ejercicio de discusión para valorar el contenido, las estrategias y la pertinencia de la formación continua del docente. Consistió en una reunión en la biblioteca de la escuela el día 18 de noviembre del 2015 con duración de una hora. Así como en la primera ocasión, el director eligió a los docentes participantes, dos de ellos ya habían estado en el primer ejercicio.

P Participants: orador, emisor, receptor.

Participaron 5 docentes: todas mujeres, sus características fueron:

Daa: tiene 8 años de experiencia en la docencia, atiende tercer grado de primaria, participó en el primer grupo de discusión con una participación muy activa.

Dab: atiende primer grado, durante los talleres su participación fue de menos a más

Dac: atiende quinto grado, ha estado por cuatro años en la escuela, y 18 años de experiencia en el área rural y urbana, participó en el anterior grupo de discusión, participó en la segunda fase de la intervención.

Dad: atiende segundo grado.

Dae: docente de apoyo para los grupos de todos los grados, en las necesidades educativas de los estudiantes. Asistió a algunas sesiones del taller, sus aportaciones contribuyeron al enriquecimiento de los temas.

Moo: sexo masculino, fungió como moderador del diálogo, con experiencia en dirigir este tipo de ejercicios, desconocido para las participantes. Como en el primer ejercicio sólo lanzaba los detonadores del diálogo, lo guiaba y esperaba que se agotara el tema. Fue empático con el grupo.

E Ends: propósitos y metas.

El propósito del ejercicio fue valorar la pertinencia de los temas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y las modalidades de evaluación utilizadas, así como la pertinencia de los talleres centrados en las necesidades de los docentes.

A Act sequense: forma y contenido del mensaje.

Se presenta el moderador e informa que la intención es rescatar la experiencia que concretan a partir del trabajo en el taller y evidenciarla en el diálogo. Explica su rol y solicita tolerancia y comprensión hacia el grupo. También comenta que si alguien se siente incómoda es conveniente decirlo. Las docentes se sonríen y entre ellas, a excepción de una docente que permanece seria. En el siguiente cuadro se muestran el total de intervenciones por participante y tema:

Frecuencia de participaciones de los docentes durante la discusión de temas								
Participante	Habilidades usadas en talleres	Estrategias de enseñanza y aprendizaje significativas	Material de apoyo	Estrategias de evaluación	Ideas, recursos	Qué ya hacen en la práctica	Trascendencia de talleres para formación	Total
Daa	5	4	1	1	2	1	5	19/ 25%
Dab	5	0	2	0	1	1	1	10/ 14%
Dac	5	3	1	2	3	0	9	23/ 31%
Dad	0	2	0	1	0	0	4	7/ 9%
Dae	2	2	2	2	2	1	4	15/ 21%
Total	17/23%	11/15%	6/8%	6/8%	8/11%	3/ 4%	23/31%	74/ 100 %

Fuente: Elaboración propia

De las 74 participaciones, el tema donde hubo más diálogo fue el último, para hablar de la trascendencia de los talleres de formación (31%), en el que menos participación hubo fue el referido a la aplicación de lo revisado (4%).

Las dos docentes que más participaron ya estuvieron en el diálogo anterior, además durante las sesiones del taller tuvieron mayor participación, y ahora en este diálogo se mostraron más participativas (25% y 31%), aunque la docente que no tiene grupo fijo y atiende las necesidades educativas, tuvo participaciones de calidad y que el grupo compartía cada vez que ella daba su opinión. Aunque una docente tuvo menos participación (9%) durante el diálogo permaneció atenta.

Las principales ideas que se relacionan con cada tema se presentan a continuación:

- Habilidades usadas en los talleres:
 - Se habló de la observación de imágenes presentadas en diapositivas o impresas
 - La lectura de comprensión de textos
 - El uso de las redes sociales para contar historias, expresar conocimientos previos
 - Reflexionar sobre las características de los niños en relación con el uso de la tecnología y la necesidad de utilizarla como herramienta en sus actividades cotidianas.
 - El diálogo como herramienta para comunicar ideas a las compañeras
- Estrategias significativas:
 - Lo que se destaca es la redacción de una historia con base en una imagen que les gusta y que anteriormente no habían visto, además localizar elementos gramaticales en el texto que elaboraron, lo que implica que se reconoce la forma de integrar diferentes funciones de la lengua escrita. Otra estrategia de la que se habló es la lectura e interpretación de un poema, con las dificultades que tuvieron para comprender poemas y en descubrir las razones como: época, lenguaje, entre otros.
 - El respeto por el tiempo de cada uno para aprender, dar el tiempo que cada uno necesita.

- Material de apoyo:
 - Se utilizaron materiales variados como imágenes significativas, tecnología, hojas, láminas, diferentes instrumentos de evaluación.
 - Importancia de organizar una sesión y de variar las estrategias.
- Estrategias de evaluación:
 - se utilizaron estrategias para recuperar conocimientos previos, para retroalimentar las actividades al final de las sesiones
 - la evaluación se llevó a cabo por medio de la observación, de las preguntas, de escuchar las opiniones de los docentes.
- Ideas relevantes que se pueden aprovechar en su práctica:
 - importancia de retroalimentar el trabajo del alumno
 - darle la consigna al alumno para que trabaje independiente y se autorregulen, porque ellos saben lo que sigue.
 - ofrecer una evaluación positiva, en lugar de señalar sólo errores atender a los avances.
 - fomentar el trabajo colaborativo que permite el diálogo que lleva a modificar esquemas, reaprender y reconocer a los demás para fortalecer el compromiso de grupo, el compañerismo, el respeto.
 - identificar los límites que debe tener cada actividad, el trabajo colaborativo no implica excederse y salir de control.
- Ideas que dicen ya aplican en su contexto áulico:
 - Trabajo colaborativo en donde los mismos niños se organizan, toman acuerdos y se incluyen a niños con diferentes características
 - definir consignas para el grupo de trabajo
 - leer y comprender las indicaciones en un examen
- Trascendencia de los talleres:
 - elaborar análisis personales de su propia práctica para cuestionar lo que se hace con base en la forma de trabajar las sesiones.
 - leer más sobre los contenidos, en lecturas más especializadas sobre el tema que aborda el contenido.
 - aprender a incorporar la tecnología en las aulas

- aprender a respetar a los demás

K Key: clave o tono del evento: tono emocional.

El grupo que dialogó fue muy respetuoso a los turnos, el moderador estuvo atento a todas las personas, poniendo mayor atención a aquellas que participan menos, para darles la palabra en cuanto levantan la mano. A medida que transcurrió el tiempo, como suele suceder en este tipo de ejercicios, las docentes participaron más y dialogaron entre ellas, sin intentar desviarse del tema.

I instrumentalities: canal (verbal, no verbal, físico)

La comunicación fue verbal, con muchas expresiones no verbales como asentir con la cabeza, sonreír, utilizar movimientos de las manos para transmitir el mensaje. Al incorporar cada detonador el moderador ampliaba la explicación de lo que se esperaba se hablara.

N Norms of interaction and interpretation: normas de interacción e interpretación.

Ante los primeros detonadores la docente con más años de experiencia en la escuela (Daa) inicia el diálogo, lo retoman las demás docentes, y conforme avanza el diálogo empiezan a incorporar ya sus propias ideas. En los últimos dos detonadores ya no inicia Daa sino diferentes docentes, aunque Dad nunca inició.

G Genere: tipo de intercambio en relación con el contexto (Méndez, 2004)

Los temas que se trataron fueron en relación a cuatro sesiones de taller en las que participaron entre julio y octubre del 2015.

ANEXO 3. ACTIVIDAD SITUADA.

Transcripción de sesión de clase en cuarto de primaria, tema: Instructivos.

La transcripción se distribuye en 6 episodios.

Las interacciones están marcadas por colores según el siguiente código pragmático, relacional, epistémico

Duración de la sesión 1 hora 59 minutos.

El episodio uno muestra la actividad inicial que se realiza fuera del aula, bajo la dirección de la docente. Predominan las interacciones de la dimensión pragmática.

En el episodio dos la docente en el patio retoma la actividad para destacar las partes de las que constó.

El episodio tres distribuye por equipos a los alumnos y explica la consigna.

El episodio cuatro se refiere a la actividad de cada grupo de trabajo, en éste se generan la mayor cantidad de interacciones de la dimensión epistémica, ocupa más tiempo de la sesión.

El episodio seis, aunque siguen trabajando algunos grupos, la docente comienza a controlar el tiempo y a dar la consigna para la siguiente actividad.

En el episodio seis los estudiantes realizan, con el apoyo de un instrumento, realizan un ejercicio de coevaluación.

No alcanza el tiempo para retroalimentar el trabajo, que se interrumpe por cambio de actividad.

Episodio primero

La sesión inicia en el patio

1. D: vamos a acomodarnos en el patio. Sebastián!!! Guardamos silencio. Vamos a hacer unos juegos para esto tenemos que aprender a escuchar porque después preguntan: qué vamos a hacer maestra, qué dijo. Muchas veces después de ... y ya lo dije, después otro dice "maestra lo vuelve a repetir?", qué dijo maestra, en qué página, no me acuerdo qué dijo. Hoy vamos a poner mucha atención; entonces los voy a numerar sólo los voy a numerar del uno al dos, no olviden su número (numera 1,2).
2. Levanten la mano los número uno, ok. Los número dos
3. Nos: se oyen voces de los niños diciendo dos, dos
4. D: otra vez bájela: número 1, número dos? Bien número 1 se vienen acá
5. Nos: se mueven y empiezan a hablar
6. D: número dos
7. Nos.: hablan y se mueven
8. D: bien ahora vamos a escuchar lo que vamos a hacer, bien ustedes son el equipo
9. Nos: uno
10. D: ustedes son el equipo
11. Nos: dos
12. D: esta pelota aquí. Tomás, escucha, voy a decir el número de uno en uno y cuando lo diga tiene que correr con la pelota, se ponen primero en su lugar. Tú eres 1, 2, 3,... después numera al otro equipo. Cuando diga su número tienen que ir corriendo por la pelota y regresar a su lugar, sí? Este juego se llama bola robada. ¿cómo se llama?
13. Nos: bola robada

14. D: bueno vamos a sentarnos, las niñas con falda se acomodan como Amaya, todos los demás se acomodan como está Roberto, Andrés y Carlos. Con las pompis en el suelo. Bien sentados (los va viendo a todos y diciendo bien sentado, bien sentado) No, entonces van a querer ganar ventaja
15. No: es que mira ve Lilia
16. D: es que Lilia trae falda, y les dije que las que trajeran falda sí. Ok, escuchamos. Carlos... Listos, el número que diga tiene que correr por la pelota y robarla, el primero que llegue a su lugar es punto para su equipo. A dónde vas?
17. No: es que me estoy preparando
18. D: listos, número 5
19. Nos: salen corriendo de cada equipo un niño
20. D: bien, (aplaude) es punto, regresen a su lugar
21. Nos: aplauden y se ríen, los niños comentan
22. D: número 7
23. Nos: se ríen y dicen eehh
24. D: punto para este equipo, regresen a su lugar, tranquilo Samuel, número 2
25. Nos: se ríen
26. D: punto para este equipo, vayan contando, siéntate bien. Número 6
27. Nos: gritan los niños
28. D: están empatados, número 5
29. Nos: gritan
30. D: ahí está, córrele, córrele, vete a tu lugar
31. Nos: todos gritan y apoyan a su equipo 4-4
32. D: vamos a ver quién gana número 3
33. Nos: los niños apoyan al integrante de su equipo
34. D: listo vénganse al círculo
35. Nos: discuten
36. D: es un juego, el que pierda de todos modos gana porque aprendemos

Episodio segundo

Todavía en el patio

37. D: a ver cómo se llama el juego, quién sabe
38. No: bola robada otro niño repite
39. D: bola robada, muy bien y... qué se necesita, qué material se necesita para jugar, Santiago
40. No: una pelota
41. D: ahora cómo se juega Carlos
42. No: ah sí aventando y ...
43. D: nada más así siéntate, córrele, entonces a ver por partes. Cómo se juega
44. No: este, este se ponen numerados
45. D: ahorita se numera y ya
Llega alguien e interrumpe
46. D: A ver otra vez, vamos por partes, nos sentamos, pero antes qué hacemos, Omar?
47. No: no dice algo
48. D: a ver Lilia, escuchamos, cuáles eran las indicaciones? Qué hicimos?
49. Na: (no se entiende)

50. D: pero antes qué formamos?
51. No: una línea
52. D: Alicia
53. Na: una línea
54. D: una nada más,
55. Nos: dos
56. D: dos, qué representaba, esos niños qué eran
57. Nos: equipos
58. D: correcto, después que formamos esos dos equipos, qué hicimos ehh...
59. No: numerarlos
60. D: ok, y después de numerarlos qué hicimos
61. No: pusimos la pelota en el centro
62. D: y después de que puse la pelota en el centro, yo les decía qué
63. No: un número
64. D: mencionaba un número y ese número... había un número igual en cada equipo, qué iba por la pelota. Sí Lilia
65. Na: mmjjj
66. D: estás escuchando, dijimos que había que escuchar muy bien. Y entonces, cuando tomamos la pelota qué hacías
67. No: este, corría a mi lugar
68. D: Lilia, y el primero que llegaba a su lugar
69. No: ganaba un punto
70. D: ganaba un punto, bien vamos a trabajar en el salón con Vamos a escribir cómo se juega el juego Sí? Ahorita ya lo recordamos: cómo se llama, qué material se necesita, cómo se juega; entonces voy a formar equipos, sí?
71. No: ayy, otra vez
72. D: ay sí otra vez voy a formar equipos, pero van a ser grupos chiquitos para que trabajemos más. Levante la mano quién era el uno
73. No: (levanta la mano)
74. D: no es cierto
75. No: yo era
76. D: no es cierto, Any y Santiago eran el uno
77. D: levanten la mano el número dos
78. No: Ricardo y yo
79. No: no, no era Javier y..
80. D: Javier y Ricardo, sí pero yo sabía quien era dos, cuando.... Están juntos sí? Número tres levanten la mano, Cristian y Yamilet son el equipo tres.
81. Nos: levantan la mano
82. D: número 4..... sigue hasta 7
83. D: bueno nos vamos a ir al salón y nos vamos a sentar
84. No: qué vamos a hacer?
85. D: y luego qué vamos a hacer?
86. Nos: se acomodan en el aula, ¿qué vamos a hacer? (lo dicen bajito), se gritan para localizarse

13:09 minutos

Episodio tres

En el salón

87. D: a ver el número uno quién era?
88. Nos: levantan la mano
89. D: allá te sientas con ... ahí se quedan ya. Número dos quién era? (se sigue numerando y acomodando en el salón)
90. D: bueno, ssshhh
91. Nos: están hablando
92. D: (subiendo la voz) bueno explico, lo vamos a hacer primero en la libreta sí? De los dos, tú escribes en la tuya, él escribe en la suya sólo que van a decidir los dos. Van a estar de acuerdo los dos. Qué lleva un instructivo, ya hemos escrito instructivos, entonces, levante la mano alguien que se acuerde qué lleva un instructivo
93. No: la fecha
94. Na: título
95. D: (no la voltea a ver) Yamileth, qué lleva un instructivo?
96. Na: las reglas
97. D: las reglas? Las reglas serán necesarias para un instructivo? Jennifer, sí?
98. Se escucha movimiento de sillas que arrastran
99. D: ssshhh ya acomódate.
100. D: Bueno a ver un instructivo, bueno a ver qué ponemos en otros textos a ver un cuento, en un libro trae fecha
101. Nos: no
102. D: yo voy y leo una adivinanza, trae fecha?
103. Nos: no
104. D: en un libro que yo leo trae la fecha
105. Nos: no
106. D: un trabalenguas yo voy y lo leo, trae fecha
107. Nos: no
108. D: será necesaria la fecha para un trabalenguas, para una adivinanza Samuel
109. Nos: no
110. D: será necesario....
111. Nos: no, no
112. D: será necesaria la fecha para un instructivo?
113. Nos: algunos no, otros sí
114. D: sí? Ya le pongo yo la fecha y ya no es un instructivo? yo en mis trabajos, en mis cuadernos pongo la fecha, claro que sí lo hago para acordarme cuando hice un trabajo, pero el instructivo no necesariamente, más bien no necesita tener fecha! Qué características tiene un instructivo
115. Na: título
116. D: muy bien título, de?
117. Na: tema
118. D: del tema o de lo que se vaya a hacer (escribe en el pizarrón) . Por ejemplo hay instructivos para hacer comida, que se llaman recetas, esos son instructivos, sí?. Entonces necesita un título

119. No: qué le vamos a poner?
120. D: qué más necesita el instructivo
121. Na: el autor del libro
122. No: subtítulo
123. D: ahorita que salimos a jugar leímos un libro
124. No: las instrucciones!!
125. D: ahorita que salimos a jugar leímos un libro
126. No: no
127. D: entonces necesitamos el autor del juego
128. No: no
129. D: no verdad? Entonces qué necesitamos?
130. No: las instrucciones
131. D: las ins tru ccio nes.
132. No: ay mugre...
133. D: Son instrucciones de cómo se hace, el procedimiento, así se le llama también sí? Pro ce di mien to (lo escribe en pizarrón) Antes de poner cómo se hace, qué más se pone.
134. No: bosteza
135. D: Escuchamos a Sebastián
136. No: en voz muy baja dice algo
137. D: correcto Sebastián los materiales
138. Na: lo apuntamos maestra
139. D: cuando es una receta no se llaman materiales. Cómo se le llama?
140. Nos: ingredientes
141. D: ingredientes, verdad? (escribe en el pizarrón) Muy bien esas tres cosas tiene que tener nuestro instructivo para estar bien hecho pero un texto que lleva.... (no se distingue lo que dice porque un niño está golpeando una mesa). Cómo debe iniciar?
142. Na: este con indicaciones
143. D: pero cómo tiene que iniciar. A ver Roberto tú
144. No: (no se entiende)
145. D: antes de eso, Sebastián?
146. No: dice algo bajito
147. D: no cuando tú haces un texto cómo lo empiezas. La primera letra cómo es?
148. No: ahhh mayúscula, mayúscula
149. D: correcto, entonces tiene que iniciar nuestro texto con...
150. Nos: mayúscula,
151. D: mayúscula, las oraciones verdad? Muy bien cómo tiene que terminar Lilia?
152. Na: puntito
153. No: final
154. D: entonces terminar con (escribe en el pizarrón) muy bien
155. No: maestra me puedo juntar con Daniel
156. D: alguien más nos dijo una palabra muy importante, Sebastián dijo la palabra "después", Carlos esa palabra "después" para que nos sirva
157. Na: para describir antes blablabla, después blablablá y al final blablabla
158. D: ok, entonces nos sirve para qué Yami, la palabra después? Porque dice esta

(un nombre) que nos sirve para blablá y después blablablá Para qué será la palabra después

159. No: maestra tenemos que apuntar eso?
160. D: no
161. D: para qué Sebastián?
162. No: para saber qué va después de lo primero
163. D: Para saber qué va después de lo primero ahí está otra palabra clave!!!!
primero, después
164. No: finalmente
165. D: finalmente, ya dijo Roberto. Para qué nos sirven esas tres palabras
166. No: pos para aprender, ni modo que qué?
167. D: pero para qué nos sirven esas tres palabras?
168. No: puerta, puerta
169. No: forma...
170. D: para ver que forma, para darle
171. No: espacio
172. D: para darle orden, no vamos a empezar a decir que el equipo gana cuando tenga más puntos y luego después voy a decir que le van a correr los niños, que van a formar dos equipos.
173. Na: se ríe
174. D: Esas palabras: primero, después o posteriormente, finalmente o al final nos dan orden. Entonces vamos a poner ... nuestro instructivo también debe tener palabras
175. No: apuntamos eso?
176. D: no, que indiquen orden (escribe en el pizarrón) en ningún momento dije que lo anotaran, más tarde lo pueden anotar, para que lo tengan después en su libreta. Por qué?
177. Na: para saber que tiene que tener
178. D: exacto, para que no se les olvide lo que tiene que tener un texto, lo vamos a escribir?
179. No: ese?
180. D: les parece bien que escriban
181. No: yo....
182. D: les parece bien que en la libreta y luego en una hoja?
183. Nos: unos sí otros no
184. D: lo vamos a hacer dos veces porque lo vamos a corregir, primero en la libreta?
185. Nos: sí
186. D: bueno entonces empezamos a trabajar con nuestra pareja, qué vamos a hacer: vamos a hacer un instructivo del juego que acabamos de jugar, tiene que llevar todo lo que está en el pizarrón
187. D: listos, Carlos vete a tu lugar
188. D: más al ratito lo hacen ... porque primero va a ser en la libreta

Episodio cuatro

Trabajando en equipos

189. No: maestra

190. D: mande
191. D: a ver Sebastián le dices a Qué van a hacer?
192. No: Sebastián qué vamos a hacer
193. Nos: empiezan a discutir
194. D: a ver, a ver escucha, cuando empezó la actividad les dije que escucharan y pusieran atención. Y les dije desde afuera que luego estaban, qué vamos a hacer maestra? Qué fue lo que dijo? Por eso está en el pizarrón. Entonces qué vas a hacer Sebastián?
195. No: ponerle título
196. D: vamos a escribir
197. No: el verbo
198. D: bailar
199. No: ajajaj
200. D: vamos a escribir el..
201. No: instructivo
202. D: correcto, Carlos
203. No: yo dije primero
204. D: no lo escuché, vamos a escribir el instructivo del juego bola
205. No: robada
206. D: robada, un instructivo nos sirve para saber cómo se juega, ok 25:44
207. No: maestra, voy a escribir
208. Na: pelota robada

En equipo 1:

209. Na: primero vamos a escribir se necesita una pelota
210. No: materiales
211. Na: que es una pelota, materiales, una pelota

En otro lado del salón:

212. Na: maestra, siempre le ayuda para todo le ayuda
213. No: es que yo no lo escribí
214. Na: así maestra?
215. D: pónganse de acuerdo con su pareja. Vamos a pensar
216. S: cómo le ponemos?
217. D: sí pero por eso les estoy diciendo
218. Nos: pero te estoy ayudando
219. D: los dos se van a ayudar porque son equipo
220. D: aquí estoy qué vas a poner primero
221. D: ponle
222. No: es pelota o bola?
223. D: yo les dije que se llamaba bola robada, pero ustedes decidan en el equipo, sí?
224. D: materiales ahí ponle materiales
225. D: le puede escribir algunas palabras que indican orden, sí? (en voz alta) cómo dijiste Sebastián?Cuál palabra nos dijiste que indicaba orden Primero y después (lo escribe); como finalmente que puedo poner como al final para concluir, también puedo

poner enseguida, posteriormente, sí?

226. No: maestra, maestra
227. D: ponte de acuerdo con Alicia, después de poner título qué debemos escribir,
228. Na: las indicaciones
229. D: las indicaciones
230. D: háganlo juntos
231. Na: él me dijo que lo hiciera sola
232. En un equipo, la docente observa lo que está escrito y pregunta:
233. D: los números son material?
234. No: no

Para otro equipo:

235. D: si le das el instructivo a un compañero, le va a entender pero el chiste es que si se lo das a un niño de primero o a un niño de sexto y lo lee sepa cómo se juega, sin necesidad de que le expliques y que no te diga cómo? Cuando tú lo leas se tiene que entender cómo se juega
236. D: las instrucciones son el qué hacer

Al interior del Equipo 1:

237. Na: material
238. No: una pelota o una bola
239. No: lo que tú quieras pelota o bola
240. Na: necesitamos dos equipos, qué vas a escribir abajo
241. Na: si mejor ponemos: se necesitan niños
242. No: es que para todo se van a necesitar niños, ... maestra así?
243. D: se están poniendo de acuerdo en el título, sí? Los dos pusieron el mismo título
244. Na: sí la bola
245. D: muy bien (los deja solos)
246. Na: tú pusiste pelota y yo bola
247. No: tú dijiste pelota
248. Na: ráyale pelota
249. Na: se necesitan niños, este cuántos niños? 1, 2, 3, hasta 14 (cuenta a los niños del grupo). La cantidad que quieras.... Mejor nada más le ponemos niños.... Y si ya nada más le ponemos esto así? Se necesitan niños. Y... escuchar instrucciones. Pon se necesitan niños nada más, y escuchar las instrucciones. Una pelota (está viendo la libreta de su compañero) dos qué?
250. No: esto es primero, ahora segundo: primero se necesita pelota, segundo se necesitan niños
251. Na: sí pero abajo, se necesitan niños y luego escuchar las instrucciones; es con h muda. Bueno y escuchar las instrucciones pero con h muda ponlo.
252. No: ins tru ccio nes, después del título
253. Na: ah sí como está ahí. Copea eso segundo, que diga, va a ser el tercero
254. No: (le contesta a la maestra) primero y después y finalmente dijo Roberto (le dice a la maestra)
255. Na: vas a poner lo de al lado también? Vas a poner procedimiento?

256. No: no!! Yo voy a poner instrucciones
257. Na: yo también, ya nada más
Se escucha que en otro equipo están contando
258. Na: pos le ponemos, qué?
259. No: dos, (no se entiende lo que dice)
260. Na: pero si le pides prestado a Ricardo
261. No: uno, dos... a cuál número ponemos del uno al ...
262. Na: la cantidad de niños
263. No: del uno al que quiera
264. Na: los parten a los niños y
265. No: vamos a ponerle
266. Na: (la docente está hablando a otro equipo y se quedan callados, antes de que termine ella de hablar) ya... y luego
267. Llego un niño y pide algo
268. Na: aquí está y luego, los numeran y ya se sientan y
269. No: con las piernas cruzadas
270. Na: perate para ocupar más espacio, bueno ya
271. No: pero se tiene que
272. Na: bueno ya, y luego este se sientan (están escribiendo) con .. pies cruzados, ya le pusiste
273. No: con... los ... pies... cruzados
274. Na: ya pusiste pies cruzados, ah bueno. Y luego el número 1, luego dicen
275. No: y Luego... ponen la pelota en el centro
276. Na: ah sí, luego
277. No: el principal, dice el 1, dice
278. Na: primero ponemos 10 y luego 2 y así 3
279. Santiago: número 3
280. Na: no mejor nos dice combinados
281. Santiago: nos dice 1 y luego van por la pelota y el que la cache ese tiene punto para el equipo
282. Na: para el equipo.... Dice 1 y los dos unos de la fila van por la pelota y por ejemplo si la cacha la pelota el equipo número 1 que es uno o la cacha el equipo 2 gana el equipo uno o el dos, sale?
283. No: (escribe) los número ... que la agarre
284. Na: (al mismo tiempo que Santiago) y luego los dos números 1
285. Santiago: los ... dos... número Uno
286. Na: sí primero, nosotros nos ponemos en dos hileras los números uno al 10 y luego se sientan con pies cruzados, luego pone la pelota, dice uno y dos y los dos equipos van por la pelota y quien la agarra pri... me... ro
287. Santiago: será un punto para el equipo
288. Na: después la pelota, la tomas por el equi...po
289. Otro niño llega: de quién es? Lo puso ahí la maestra, dónde está? (refiriéndose a la grabadora)
290. Na: (sigue escribiendo) primero
291. D: ustedes creen que en 5 minutos ya estarán listos (lo pregunta a todos)

292. Na: sí
293. D: si le echamos ganas yo creo que sí, cómo ven?
294. Na: sí
295. D: vamos a ver
296. Na: dice la quinta, ah no los falta que tiene que poner un punto, y... no, no...
ponla así en la misma.

En otro equipo se escucha:

297. No: vamos a poner y el que gane la pelota y punto. Ya
298. Na: sigue materiales
299. No: materiales nada más es una pelota

Equipo 2:

300. D: quiénes fuimos por la pelota?
301. No: el número 5
302. D: ok, entonces esa parte acomódele,...
303. No: tiene dos tiene muchas
304. D: listo ya está el título verdad? Y ya están los materiales
305. D: y ahora qué sigue, ya está el título ya están los materiales, ahora que va de
poner
306. No: mmm
307. D: acuérdate qué material utilizamos?, los números yo te los di así en cartón? O
en fomi?
308. Para que la gente sepa cómo se juega?
309. D: (se acerca otro niño, e interrumpe) si es un instructivo qué más vamos a
necesitar
310. No: materiales
311. D: ya están los materiales, allá está (señala en pizarrón), qué hacer y qué
necesitamos, que nos falta
312. No: la pelota
313. D: ya está mira materiales, aparte de tener los materiales, qué más
314. No: unir los equipos
315. D: aja, lo de los equipos dónde va?
316. Llega otro niño:
317. Na: oraciones (no se entiende)
318. D: lo que de qué
319. Na: oraciones
320. D: sí vas haciendo oraciones
321. D: sí pero por eso es un borrador, aquí a ladito escribe lo que ...

Regresa al equipo 2:

322. D: bien, ya pusimos materiales
323. No: tenemos otra página acá
324. No: a qué no
325. D: y ahora dice aquí, tienen que correr los niños con su número de cada equipo
326. D: leelo, tú cuando lo leas vas a saber
327. No: (llega corriendo) maestra le habla el director

328. D: ya?
 329. No: sí
 330. D: no me tardo terminen 58:03
 331. No: quinto y sexto están en

Se ponen de pie empiezan a jugar y a reírse ya no trabajan

332. No: mire maestra, maestra mire Alicia (me dice a mí)

Empiezan a aplaudir

Algunos niños dicen groserías en la grabadora

Un niño grita ahí viene la maestra

Ya no gritan pero están platicando, no están trabajando.

Vuelven a gritar

Equipo 1:

Permanecen sentados, aunque los demás niños están jugando aunque ya no trabajan

333. No: ya acabamos

1:11:48 regresa la docente (13 minutos salió)

Episodio cinco

334. D: sssshhh, no dije que vengan, dije que se sentaran en su lugar, uno, dos, siéntate por favor, yo me tardé porque el director me está entregando materiales, todavía faltan materiales más sin embargo, eso no quiere decir que ustedes no estuvieran haciendo caso, todos y todas tienen trabajo en equipo por lo tanto, si andaban jugando quiere decir que ya habían acabado. Quién tiene que salirse? Nadie, ya mejor les pedí a x y que me ayudaran a traer materiales pero después me llegaron más niños para que termináramos más rápido, pero tenían por qué salirse, sí? Esté yo o no esté yo ustedes saben que tienen trabajo que hacer, siempre lo han sabido, no tienen por qué salirse.

335. No: maestra!!

336. D: bueno voy a con sus instructivos, qué vamos a hacer Carlos ahora, Carlos no te estoy pidiendo que me digas, no te estoy pidiendo información. Sssshhh, te estoy hablando, ya terminaste, no? Entonces continúa en la dirección. Es que los materiales qué? Estás interrumpiendo clase porque estás amenazando. Para estos momentos los equipos deben tener los textos terminados. Levanten la mano los equipos que ya terminaron? Un equipo, dos equipos, tres equipos, nada más la mitad (levantan la mano de 7 equipos, 2)

337. D: vamos a darles dos minutos para terminar porque antes de irme me dijeron que 5 minutos, más todo lo que me tardé ya deberían haber acabado. Qué van a hacer los equipos que ya fueron terminando? Vamos a escribir una lista de cotejo, ya hemos escrito listas de cotejo, les explico. Con esto que ya está escrito en el pizarrón lo vamos a apuntar en un cuadrito sshh

338. No: (está discutiendo con alguien)

339. D: y vamos a revisar, no nos va tocar el instructivo de nuestro equipo, ahorita yo los voy a recoger y se los voy a cambiar a otro equipo, sí? Entonces al equipo que te toque vas a revisar con esto mismo que está en el pizarrón, si el otro equipo tiene su instructivo completo. Qué tiene que tener? Lo que está aquí. A todo lo que me dijeron que tiene que llevar el instructivo, le vamos a llamar indicadores

340. No: pero cómo?
341. D: palomas, tú vas a revisar junto con Maya, los dos van a revisar si el instructivo que yo les reparta, si el instructivo tiene título le pones una palomita aquí. Pero si no tiene título le pones aquí.
342. No: okey
343. D: después vas a fijarte si trae instrucciones, si le puso instrucciones le pones que sí, si no le pones que no. Vas a checar materiales y si trae los materiales si o no
344. Na: sí
345. D: si inicia con mayúscula, si termina en punto, si tiene las palabras que indican orden, primero, después y finalmente
346. Na: tercero
347. D: puede ser que inicie con mayúscula una pero más adelante no entonces vamos a ponerle así "observaciones"
348. No: dónde?
349. D: y en las observaciones tú le vas a poner sabes qué iniciaste con mayúscula pero la segunda oración ya no o en las indicaciones me vas a poner empezaste con primero, pero te olvidaste poner las siguientes palabras, sí? Eso
350. No: (cantando) Navidad, navidad
351. D: que está en el pizarrón lo van a ir apuntando los equipos que ya acabaron, para eso les voy a dar hojas en blanco.
352. No: maestra es que el instructivo cuál es?
353. D: el que estás haciendo
354. Se acerca a otro equipo:
355. D: tu equipo ya acabó, saca tu libreta y ponle el número, qué número de equipo eran?
356. Na: uno
357. No: éramos el uno, aquí?
358. D: les entrega hojas
359. No: maestra hacemos eso?
360. D: (se va) le dice a otro equipo tú tampoco has terminado?
- Se va a otro equipo
361. D: qué equipo?
362. Na: 7
363. D: escríbale 7
364. (Mientras Carlos dice: maestra es que no sé escribir y Alicia no me quiere ayudar)
- Equipo 1:
365. Na: maestra cuál era el título?
366. D: no mira copia este cuadro (se voltea a otro equipo) a cada equipo le dice que apunte el número de equipo y que escriban ese cuadrito
367. No: dice....
368. D: qué bueno que me dices eso, para decirle al director cuáles son tus planes, ahorita se los cuento al director
369. No: maestra puedo dejar el instructivo pendiente
370. D: no me grites, no me grites

El grupo está trabajando en silencio con excepción de algunos niños que hablan. Están copiando

el cuadro ya dejaron pendiente terminar el instructivo 1:27

- 371. D: dos minutos para terminar
- 372. D: nos quedan cuatro
- 373. D: eyy eyy empieza uno y le siguen
- 374. D: un minuto, va un niño que acaba, dos niños, tres niños
- 375. Nos: van levantando la mano
- 376. D: nos quedan tres minutos

Equipo 1:

- 377. Na: ya vas a terminar?
- 378. Na: ya? (vuelve a preguntar)
- 379. No: ya maestra
- 380. D: (se acerca al equipo) qué equipo son?
- 381. Na: uno
- 382. D: aquí ponle equipo 1, revisó: Sebastián y
- 383. Na: tú cómo le pusiste?
- 384. No: instrucciones, procedimiento
- 385. Na: maestra, ya terminé equipo 1
- 386. No: listo, ya maestra
- 387. D: (está con otros equipos)
- 388. Na: (después de un rato) ya Sebastián vamos a llevárselo a la maestra
- 389. Se ponen de pie y van hacia la maestra
- 390. D: ya terminaron todos, 4, 6, 7, 8 terminaron
- 391. Na: le vamos a poner terminaron

1:34

Episodio seis

- 392. D: bueno a los que van terminando, el equipo que vaya terminando, les voy a ir repartiendo las libretas de otro equipo.
- 393. D: Jennifer siéntate
- 394. D: les voy a entregar otras libretas para que les revisen si está completo.

Equipo 1

- 395. No: faltó poner observaciones
- 396. Na: maestra ponemos la de observaciones, ay yo lo pongo atrás
- 397. D: ustedes van a revisar este equipo
- 398. Na: de quién es?
- 399. D: lo van a leer y van a checar
- 400. Na: no yo la de Yami
- 401. D: la que te tocó
- 402. No: yo no le entiendo a la letra
- 403. Na: (empieza a deletrear lo que dice el instructivo que les tocó revisar)
- 404. D: eres equipo uno Salma?
- 405. Na: tienen que correr en dos (está leyendo) si las ... (en un momento se detiene y dice) maestra no le entiendo a lo del Cristian!! (le pregunta a su compañero) tú le

entiendes a lo del Cristian?

406. Se oye un grito, la maestra dice ssshhhh

Equipo 2:

407. D: tiene título sí o no Eso es lo que vas a revisar

408. No: maestra!!! Tiene título

409. Entra el director y en voz alta dice: las telas son

410. No: yo ya acabé

411. Na: ya maestra

412. D: a ver Javier siéntate, a ver chequen: su trabajo tiene título

413. Nos: (gritan) si, no

414. D: si tiene título le ponen una palomita, tal vez el título no está completo, póngale qué le falta al título, instrucciones, anotó instrucciones, sí? O no?

415. Na: no

416. No: Mario te faltó título

417. Vuelve a entrar el director revisando telas que le dejó

418. D: inició con mayúsculas, si fue la mayoría le pones sí, si no entonces sí le escribimos.

419. D: terminó con punto a lo mejor no.

420. No: maestra mire aquí no le puso título

421. D: entonces ponle no

422. D: si ya terminaste de revisarle atrás escríbele qué equipo es

423. Pasa por los equipos a preguntar qué equipo es?

424. D: yo voy a sus lugares (los niños se están levantando)

Equipo 1:

425. Ya terminaron y Sandra está cantando llega la docente

426. D: ya terminaste? Sí? A quién le revisaste?

427. Na: (dice un nombre)

428. D: ya le pusiste qué equipo eres

429. Na: ya

430. Se va la docente

431. Mientras está en otros equipos, algunos niños están haciendo ruidos, fuera de su lugar.

432. D: nada más me falta.... (está revisando que todos hayan llenado el formato de coevaluación)

433. Carlos: maestra ya puedo ir al baño?

434. D: todos sentados una, siéntate por favor? Dos, tres ssshhhh

435. D: ya tienen esta hoja que es muy valiosa, (le regresan la coevaluación que le hicieron) En su casa con esta hoja de tarea van a corregir su texto. El niño que no hizo su texto, o que sólo hizo el título tiene que tener no, no, no, no, entonces lo tienen que hacer en su casa. Pero a lo mejor tienen como este niño, miren: título si, materiales si, inició con mayúscula, si, terminó con punto si, usa palabras que indican orden sí. Pero en

observaciones Roberto le puso el título no lo terminó. Por qué Roberto?

436. No: nada más decía bola robada

437. D: que le faltaba

438. No: instructivo de bola robada

439. D: tienes que ponerle eso para saber que es un instructivo y no un poema o una canción. Este Carlos, Maverick. Miren aquí dice en observaciones: los niños no son materiales, si puso los niños, hay que borrarle

440. Na: maestra le puse se necesitan niños

441. D: sí? Un niño es un material como una lapicera? O un pincelín?

442. Na: no

443. D: (se va, Lee en voz alta la lista de cotejo de otro niño), señorita tiene que trabajar

444. Na: si no me falta nada

445. D: si no le falta nada lo tiene que pasar en limpio en una hoja que ahora les voy a entregar, de tarea.

Los niños cada vez gritan más .

446. D: mañana me van a entregar el instructivo. Guarden.

447. D: (le dice a un niño) en esta hoja vas a hacer lo de tu libreta, lo vas a hacer mejor

448. Na: maestra cámbiemela, maestra me la cambia.

449. D: ssshhh