



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y EL IMPACTO DE
LA EVALUACIÓN EN UN CONTEXTO BILINGÜE**

TESIS

que para obtener el grado de
Doctora en Pedagogía

presenta

Yolanda de la Garza López de Lara

Maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas

Director

Dr. Mario Rueda Beltrán

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

In memoriam

A mis padres

Agradezco a mi hija, a mi familia, a mis amigos y compañeros, a mi director de tesis, a las lectoras de este trabajo y a todos los que me han apoyado ahora y siempre, los que están conmigo y los que ya no están.

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN UN CONTEXTO BILINGÜE

ÍNDICE

	Página
ANTECEDENTES	1
I. INTRODUCCIÓN	3
La estructura de la tesis	7
II. METODOLOGÍA	9
Propósito general	9
2.1. Objetivo específico	9
2.2. Preguntas de investigación	9
2.3. El contexto de la investigación: la selección de la localidad, de las escuelas y del grado escolar	10
2.4. Niveles y estrategias de análisis	10
2.5. Procedimientos para la obtención de los datos	11
2.6. Análisis de los datos	21
III. LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO: CONTEXTO INSTITUCIONAL Y CURRICULAR	28
3.1. Los hispanos en Estados Unidos	28
3.2. Bilingüismo: breve historia y marco del contexto educativo y los programas bilingües	33
3.3. El Plan de estudios de Texas: TEKS	50
3.4. El sistema estatal de evaluación de Texas	64
3.5. La formación profesional de los maestros bilingües en Estados Unidos	70
IV. LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO: ESCENARIOS Y ACTORES SOCIALES	75
4.1. El Paso, Texas	75
4.2. El distrito escolar Ysleta	86
4.3. El proyecto mariposa	88
4.4. Las escuelas de la investigación	103
4.5. Los espacios escolares. Disposición del espacio, el mobiliario y los recursos	116
4.6. Las rutinas escolares y el uso del tiempo	138
4.7. Las maestras del estudio	144
4.8. Los alumnos	147
4.9. Las madres y padres de familia	149
V. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REFERENTES TEÓRICOS Y CURRICULARES	153
5.1. Perspectivas actuales sobre la enseñanza de la escritura	153
5.2. La escritura desde el plan de estudios	181

VI. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	188
6.1. Prácticas correspondientes con una visión actualizada de la enseñanza de a escritura	191
6.2. Prácticas alejadas de una visión actualizada de la enseñanza de la escritura	216
6.3. La revisión de la escritura	227
6.4. La planeación didáctica de las maestras	238
6.5. Patrones de interacción	242
6.6. Formas de organización de los grupos	256
6.7. La escritura en las aulas: ¿qué y para qué se escribe en las clases?	267
VII. EL PAPEL E IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	313
CONCLUSIONES	341
BIBLIOGRAFÍA	357
ANEXOS	

ANTECEDENTES

Desde mi trabajo como docente en la Universidad Pedagógica Nacional había estado involucrada en diferentes programas de formación con profesores bilingües de los Estados Unidos que atendían a poblaciones de origen mexicano. Así, participé en un programa denominado B/CLAD, orientado a certificar a maestros bilingües inglés-español del sistema estatal de California, y como docente en los cursos de actualización para maestros bilingües en servicio que se ofrecieron a lo largo de varios años en distintas ciudades de los Estados Unidos.

Estas dos experiencias, así como sus posibilidades de continuidad e incluso la apertura de nuevos programas orientados a la enseñanza del español con poblaciones bilingües, hizo patente la necesidad de contar con elementos provenientes de la investigación sobre las características, las condiciones, y particularmente las necesidades de la población de maestros bilingües en estos contextos, con la intención de brindar a mediano plazo una oferta educativa más pertinente a dichas necesidades.

De este interés surgió el diseño de un proyecto de investigación institucional denominado “*La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad*”. Este proyecto colectivo fue aprobado (2000), por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para recibir apoyo financiero durante un período de dos años y medio. La investigación se centró en el análisis cualitativo de la enseñanza en y del español en un contexto bilingüe y bicultural.

Nos interesaba la caracterización de las estrategias y competencias didácticas de los maestros en contextos bilingües, poniendo especial atención a la dinámica de la enseñanza del español desde el encuentro entre la escuela y la comunidad; se pretendía que los datos obtenidos con esta investigación permitieran realizar un análisis comparativo sobre los conocimientos, actitudes, prácticas y necesidades de los docentes bilingües participantes en la

investigación, aportando elementos para el diseño de acciones de formación docente y de producción de materiales en el ámbito de la enseñanza del español en el marco del bilingüismo y la biculturalidad.

De este proyecto colectivo se desprendieron distintas investigaciones como proyectos de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Una de ellas fue la que dio origen a la tesis de doctorado que ahora presento. De manera específica, la investigación que llevé a cabo se centró en la escritura, interés que data ya de varios años. Mi tesis de maestría se orientó a investigar sobre la producción escrita de niños de sexto grado; en ese trabajo el foco estaba puesto más que en la producción escrita de los estudiantes, en la indagación sobre las condiciones educativas que apoyaban o no, el desarrollo de la escritura, específicamente las prácticas de enseñanza de la escritura en un contexto bilingüe.

Una primera razón para centrarse en la escritura, es que al intentar comunicarse en esta modalidad los estudiantes descubren y dominan de manera más efectiva la relación entre el habla y el texto escrito. Debido a las exigencias de la escritura para representar deliberada y explícitamente las características que en el habla son producidas sin necesidad de una atención conciente, la escritura es un poderoso medio para desarrollar la propia comprensión del tópico acerca del cual se está escribiendo (Clay, 1983).

La escritura es también social y dialógica, en tanto alienta a interrogarnos sobre nuestra propia interpretación de lo que otros escriben, así como de nuestras propias experiencias y creencias personales para sumarse al “diálogo en curso” (Wells, 1999). La escritura crea una representación permanente de significado y un texto se puede convertir en el foco de discusión, en un esfuerzo por comprenderlo, mejorarlo, o responder a él.

INTRODUCCIÓN

Razones, fundamentalmente económicas, llevan a la población mexicana a emigrar hacia los Estados Unidos de Norteamérica y establecerse en este territorio en busca de mejores condiciones de vida.

El mayor porcentaje de inmigrantes a los Estados Unidos (56%) es de origen hispano (SEP/ILCE, 1999). En los últimos diez años se ha registrado un notable aumento en la matrícula de estudiantes cuya lengua materna es el español, especialmente en los estados de Texas, California, Arizona, Carolina del Norte y Florida.

En el ámbito de la educación escolarizada, la proporción de hispanos que han obtenido por lo menos el nivel educativo de High School (Secundaria) va del 73% para los cubanos y el 72% de otros hispanos al 51% para los mexicanos. En total, el 57% de los hispanos tienen certificado de High School comparado con el 88% de blancos no-hispanos.

La atención educativa a esta población se ha visto inmersa en una amplia discusión sobre la naturaleza de la multiculturalidad y el principio fundamental de que todos los ciudadanos tendrían que beneficiarse de los servicios educativos (Wong Fillmore 1991; Snow, 1990; Cummins, 1994). Todo grupo social tiene derecho a la educación de sus miembros y hacerlo, por lo tanto, con el vehículo de expresión que le es propio. Al respecto, señala Cummins (1994:168), uno de los más destacados investigadores del bilingüismo:

Los estudiantes de lengua minoritaria que reciben toda la instrucción o la mayor parte de ella en su lengua (por ejemplo en español), se desempeñan tan bien en las habilidades académicas del inglés como los estudiantes que reciben toda su instrucción a través del inglés. En la medida en que la instrucción a través de la lengua minoritaria sea efectiva para desarrollar habilidades académicas en esta lengua, se dará la transferencia de este dominio a la lengua mayoritaria si se proporciona una adecuada exposición y motivación para aprender.

Existen evidencias documentadas del bajo logro educativo de los estudiantes hispanos y particularmente los de origen mexicano. Los altos índices de

reprobación y las condiciones de deterioro del servicio educativo, muestran la necesidad de formular políticas que favorezcan a las poblaciones (Troike, 1980; Harrington, 1980; Trueba, 1989; Baker, 1993; Spangenberg-Urbschat, 1998).

Numerosas investigaciones y evaluaciones realizadas en los últimos años han mostrado que los niños bilingües aprenden mejor cuando han desarrollado por lo menos una lengua, cuando ambas lenguas se utilizan en el currículum y cuando la eliminación de la lengua materna de los alumnos no es considerada como una condición para aprender otra (Cummins, 1994; Cummins y Danesi, 1990; Snow, 1990).

Una lengua materna plenamente desarrollada proporciona la base para el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización. La instrucción en lengua materna permite a los alumnos trabajar a su propio nivel cognitivo. Se ha señalado la importancia de la alfabetización en lengua materna en la alfabetización en una segunda lengua, aún cuando ambas tengan sistemas de escritura distintos (Cummins, 1994) y estos resultados se han encontrado tanto cuando la alfabetización en lengua materna se inicia primero, que cuando es simultánea con la segunda. Estableciendo la comparación con los niños que son ubicados en programas que imparten la enseñanza únicamente en la lengua mayoritaria, se ha visto que estos últimos tienden a enfrentar problemas académicos, a perder su lengua materna y a evitar su uso. Por otra parte, se considera que los beneficios de un pleno desarrollo de la lengua materna (considerada minoritaria), se desplazan al aprendizaje de una segunda. El saber leer y escribir en la lengua materna facilita el aprendizaje de una segunda, por la transferencia de conocimientos y procesos de aprendizaje (Collier, 1992).

Ahora, si bien la enseñanza en la lengua materna de los estudiantes es una condición necesaria para una adecuada educación bilingüe, no resulta suficiente para resolver los problemas que enfrentan los estudiantes de lenguas minoritarias (Siguan, 1993).

Además de la ausencia de la lengua materna en la instrucción, existen otros problemas, que como *“el aislamiento de los estudiantes, la falta de atención e*

incluso el desprecio a sus raíces culturales, la exclusión de sus padres y las comunidades de la participación en los asuntos escolares, el insuficiente financiamiento a las escuelas y la calidad de la interacción y de la enseñanza en los salones de clase” (Brick,1998:117) contribuyen a la falta de avances académicos y fracaso escolar entre la población de lenguas minoritarias.

Señala Siguan (1993) a partir de los estudios realizados sobre la educación bilingüe y los resultados de los mismos, que para contestar la pregunta de sí el bilingüismo en la educación tiene una influencia positiva o negativa en el desarrollo del alumno, es necesario considerar una serie de factores, entre los cuales destaca la calidad de la educación impartida en las escuelas bilingües.

Para los niños de lenguas minoritarias, y en el caso que aquí ocupa, para los niños de origen mexicano, la escuela constituye un agente social fundamental en el desarrollo de la lengua de su hogar y en la posibilidad de acceder a una segunda lengua. Señala Moll (2000), que las escuelas podrían ser consideradas como “escenarios culturales”, con rutinas y formas de discurso específicas, en donde los adultos pueden ayudar a los niños a adquirir las herramientas fundamentales de su cultura, como la lengua escrita, y sistemas para representar y comunicar el conocimiento, ampliando y reestructurando la competencia comunicativa y cognitiva de los niños.

Es por ello, que se requiere poner especial atención a la continua evolución de la lengua materna en la escuela, más aún si se considera *“el estatus relativo – nacional e internacional- de la lengua materna, la naturaleza anglófona de la mayor parte de los medios de comunicación y el dominio del “común denominador” de la lengua mayoritaria fuera de la escuela* (Brick,1998:126).

Es en esta línea de indagación que se inserta la presente investigación. Con la finalidad de contribuir al conocimiento de los procesos que facilitan u obstaculizan la incorporación de la enseñanza del español en el contexto bilingüe antes descrito, el trabajo que aquí se presenta se enfocó al análisis de la enseñanza de la escritura en español en dicho contexto.

El **objetivo general** de esta investigación fue describir y analizar la enseñanza de la escritura en español de tres maestras de cuarto grado de educación elemental que se encontraban desarrollando su trabajo docente en dos escuelas que habían adoptado diferentes programas de educación bilingüe. Estas escuelas se encuentran en una ciudad fronteriza de los Estados Unidos, atienden a una población mayoritaria de origen mexicano y han logrado buenos índices de aprobación en la parte de español del examen estatal: *Conocimientos y destrezas esenciales en Texas para las artes del lenguaje (TAAS)*. Se pretendía identificar y analizar las características de la práctica docente que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la escritura en español y los contextos sociales y actitudes que influyen su aprendizaje.

Como objetivo específico a alcanzar a partir del desarrollo de esta investigación, se esperaba lograr una mayor comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura de las maestras, de los contextos sociales y actitudes que influyen la escritura y a quien escribe y sobre la naturaleza de los diferentes procesos de enseñanza que apoyan el desarrollo de la escritura de los estudiantes.

El Paso, Texas fue seleccionado por ser una ciudad que reunía varias características que interesaban en este trabajo. Por una parte, Texas es un estado en el cual, a diferencia de muchos otros estados de la Unión Americana, sigue vigente la educación bilingüe; porque la mayor parte de los niños que asisten a las escuelas de la ciudad son mexicanos o de origen mexicano y muchos de ellos tienen al español como su lengua materna. Asimismo, porque había sido identificado un proyecto de educación bilingüe que contaba con reconocimiento por generar avances sobresalientes en el desempeño escolar de sus estudiantes.

Las dos escuelas en las que se desarrolló la investigación fueron seleccionadas por pertenecer ambas al mismo distrito escolar, y a la vez, tener distintos niveles de desempeño escolar de sus estudiantes, de acuerdo a los indicadores a los que en el inicio de la investigación teníamos acceso: las

evaluaciones estatales. Un criterio importante fue también la disposición de los directivos y personal de las escuelas para el desarrollo del trabajo.

Decidí estudiar el cuarto grado porque era posible anticipar que los estudiantes ya podían organizar series más complejas de información y escribir sobre una amplia variedad de géneros y estructuras formales de lenguaje escrito. Sin saberlo en el momento del diseño de la investigación, esta decisión resultó fundamental, pues es en este grado escolar en el cual los estudiantes que están en programas bilingües inglés-español en el estado de Texas presentan por primera vez el examen estatal de escritura en español. Este hecho me dio la posibilidad de observar un trabajo intensivo con la escritura en los tres salones de clase y descubrir y documentar el papel de la evaluación estatal tanto en la enseñanza de la escritura, como en otros ámbitos del quehacer educativo.

La estructura de la tesis

El capítulo I es la introducción del trabajo. En él se presentan los antecedentes, la justificación y la delimitación del problema, así como los objetivos y preguntas de investigación.

En el capítulo II, de metodología, se define el marco teórico-metodológico adoptado y se caracterizan los procedimientos seguidos en la investigación.

En el capítulo III: *El contexto institucional de las escuelas del estudio*, se presentan y analizan datos referidos a políticas educativas generales de las cuales se desprenden elementos normativos, orientaciones, recomendaciones y sanciones que constituyen el rango de acción en el cual se desarrolla el trabajo educativo en los distritos, las escuelas y las aulas.

En el capítulo IV: *Las escuelas del estudio: escenarios y actores sociales*, se describe el contexto específico de la investigación, en un recorrido que abarca la ciudad, el distrito escolar y las escuelas, así como a sus actores: autoridades educativas, personal de las escuelas, maestras, padres de familia y estudiantes.

Dos capítulos se dedican a la escritura y su enseñanza. El capítulo V: *La enseñanza de la escritura: referentes teóricos y curriculares*, constituye el marco referencial del análisis de las prácticas educativas. En este capítulo se expone un panorama reciente de las principales teorías y enfoques sobre la enseñanza de la escritura en las últimas décadas. Asimismo, se exponen y analizan los estándares establecidos en el plan de estudios de Texas referidos a la escritura en español.

En el capítulo VI: *Prácticas de enseñanza de la escritura*, se analizan las prácticas de enseñanza de la escritura en los tres grupos de cuarto grado y se expone una categorización de la escritura producida por los estudiantes en las aulas.

Por último, en el capítulo VII. *El impacto de la evaluación en la enseñanza de la escritura*, se analizan las repercusiones de la evaluación en distintos planos del quehacer pedagógico y particularmente en la enseñanza de la escritura.

II. METODOLOGÍA

Con la finalidad de contribuir al conocimiento de los procesos que facilitan u obstaculizan la incorporación de la enseñanza en y del español en un contexto bilingüe, esta investigación se planteó como objetivo general describir y analizar la enseñanza de la escritura en español de tres maestras de cuarto grado de educación elemental que se encontraban desarrollando su trabajo docente en dos escuelas que habían adoptado diferentes programas de educación bilingüe. Estas escuelas se encuentran en una ciudad fronteriza de los Estados Unidos y atienden a una población mayoritaria de origen mexicano.

2.1. Objetivo específico

Como objetivo específico a alcanzar a partir del desarrollo de esta investigación, se esperaba lograr una mayor comprensión de:

- Las prácticas de enseñanza de la escritura de las maestras.
- Los contextos sociales y actitudes que influyen la escritura y a quien escribe.
- La naturaleza de los diferentes procesos de enseñanza que apoyan el desarrollo de la escritura de los estudiantes.

2.2. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se aborda la enseñanza de la escritura? ¿A través de qué prácticas de enseñanza se continúa desarrollando la competencia de los estudiantes para escribir?
- ¿Para qué y cómo utilizan los niños la escritura en el salón de clases?
- ¿Qué y para qué se escribe en los salones de clase?
- ¿Cuáles son las formas y funciones del lenguaje escrito que desarrollan los estudiantes en tanto participan en la solución de problemas de escritura?

2.3. El contexto de la investigación: la selección de la localidad, de las escuelas y del grado escolar.

Básicamente fueron dos los criterios que guiaron la selección inicial de las escuelas: a) que estuvieran ubicadas en un estado de la Unión Americana en el cual tuviera vigencia la educación bilingüe (lo cual no sucede en todos, como se explicará en el apartado correspondiente a la educación bilingüe) y que se atendiera de manera prioritaria a una población estudiantil de origen mexicano cuya lengua materna o lengua de origen fuera el español.

Durante este proceso inicial de búsqueda de escuelas que reunieran los criterios señalados, se tuvo conocimiento de un proyecto de innovación educativa de educación bilingüe, el Proyecto Mariposa, que en ese momento estaba aún vigente, y había recibido el reconocimiento de diversas asociaciones, (como el de la National Association for Bilingual Education) por haber desarrollado el Programa Dual de Doble Vía, un programa fuerte de educación bilingüe, y por sus logros en la educación bilingüe de estudiantes del nivel elemental. Se tomó la decisión de buscar dos escuelas que pertenecieran a este distrito escolar, estableciendo como criterio de diferenciación entre ellas distintos índices de logro en la parte de español del examen estatal: *Conocimientos y destrezas esenciales en Texas para las artes del lenguaje (TAAS)*.

2.4. Niveles y estrategias de análisis.

El presente trabajo retomó elementos de dos posiciones teórico- metodológicas: la posición sociocultural del estudio del aprendizaje y el desarrollo de la lengua y la posición de investigación cualitativa de carácter microetnográfico para el estudio de la escuela. (Mehan, 1982; McDermott y Hood, 1982).

El enfoque sociocultural aplicado a la investigación provee un marco de referencia adecuado para acercarse a las prácticas educativas, ya que entiende el aprendizaje como un proceso social y culturalmente construido. (Vygotsky, 1978; Moll, 1993). Los elementos teóricos provenientes de esta teoría son

particularmente relevantes para estudiar el acontecer en el salón de clase a través de la descripción de las distintas formas de la actividad educativa.

La posición de investigación microetnográfica para el estudio de la escuela ha sido utilizada por diversos investigadores para estudiar unidades sociales en las que la atención se centra en un tipo particular de interacción o fenómeno claramente definido en escenarios específicos. Se consideró como la aproximación más pertinente para estudiar los salones de clase en los cuales se hablaba más de una lengua con diversos grados de fluidez. Los elementos metodológicos que se incorporaron en esta investigación, provenientes de dicha posición investigativa, proporcionaron una forma de analizar lo que maestros y estudiantes hacían y decían, las influencias recíprocas de sus acciones, y en este sentido, la construcción conjunta del contexto en el cual la interacción tiene lugar (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992).

Esta investigación se insertó a su vez en la perspectiva curricular de la cultura escolar, lo que orientó el trabajo a *“la interpretación de la forma en que se construye el conocimiento escolar (...) la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas”*. (Bertely, 2000:46).

2.5. Procedimientos para la obtención de los datos

El trabajo que aquí se presenta centró su atención en un fenómeno específico que era la enseñanza de la escritura en español en un escenario particular: los salones de clase de escuelas pertenecientes a dos programas de educación bilingüe. Asimismo, se propuso hacer una descripción cualitativa de los fenómenos observados involucrando un proceso intensivo y sistemático de obtención de datos a través de la observación, tanto de las prácticas de enseñanza en los salones como de otros eventos escolares, la videograbación de las clases, la realización

de diversos tipos de entrevista, la documentación fotográfica y la recopilación y análisis de documentos relevantes para el problema en cuestión.

Observaciones

Este procedimiento etnográfico en el cual el observador está presente para “participar, observar y/o entrevistar” (Lecompte, 1992) tuvo como propósitos la reconstrucción cualitativa y descriptiva de lo que se decía y hacía en las aulas, la documentación y análisis de las interacciones que en estas se daban, las propuestas de trabajo, la selección y uso de materiales, los temas abordados, los usos y funciones de la producción escrita de los estudiantes y sus experiencias en la interacción, el desarrollo de las actividades y los aciertos y desaciertos en la enseñanza de la escritura.

Los registros de observaciones y las notas de campo permitieron “*reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas a las que surgieron en el momento inicial de la investigación.*” Rockwell (1987: 8). En el transcurso de los períodos de observación también fueron tomadas notas en las que se documentaba, casi siempre de manera narrativa, el acontecer cotidiano en los salones de clase y en las escuelas.

Tanto en la observación como en el análisis de los datos, se hizo énfasis en aquellos eventos y prácticas que involucraban a la escritura y su enseñanza en el salón de clases.

Los eventos de lengua escrita son las actividades particulares donde ésta tiene un papel y pueden ser actividades regularmente repetidas. Un evento de escritura ha sido definido como “cualquier ocasión en la cual la escritura es integral a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos (Brice Heath, 1978).

Las prácticas de lengua escrita son las maneras culturales generales de utilizarla a las que la gente recurre en un evento de lengua escrita. Scribner y Cole discuten cómo las prácticas pueden verse como maneras de utilizar la lengua escrita que son llevadas de una situación particular a otra situación similar (1981, pp.234-8). Juntos, eventos y prácticas son las dos unidades básicas de análisis de la actividad social de la lengua escrita.

Algunos aspectos de las prácticas de lengua escrita de un grupo específico son directamente observables, como los textos colocados en algún lugar y las interacciones con estos textos por los individuos dentro de ese contexto. Sin embargo, es claro que hay otros eventos que no son fácilmente observables, como la construcción mental, la búsqueda de significado, la valoración de la lengua escrita, pues se encuentran “encubiertas” en la cabeza de los individuos, si bien es posible hacer inferencias acerca de ellas.

Una forma de examinar las prácticas abiertas con la lengua escrita es a través de la observación de los eventos con la lengua escrita que tienen lugar en contextos sociales particulares, como en el caso de esta investigación, los salones de clase.

Para ello se delimitaron algunos ámbitos específicos que orientaran la observación y las entrevistas:

- Las diferentes situaciones instruccionales y no instruccionales en las cuales estuviera involucrada la escritura, incluyendo en ellas tanto el proceso de desarrollo de las actividades, como la preparación y el seguimiento de rutinas para realizarlas.
- La exploración de las funciones, usos y formas de la escritura y los fundamentos que subyacían a su elección.
- Las prácticas de enseñanza de la escritura de las maestras: intervenciones directas e indirectas, uso de andamiajes de apoyo.

- La “dinámica” de las experiencias de aprendizaje, tanto individuales como compartidas, atendiendo a la organización social del aula, y, especialmente, a los patrones de interacción.
- La disponibilidad y acceso de los estudiantes a materiales escritos que pudieran funcionar como modelos de escritura y que mostraran su propia producción escrita.
- Las características del diseño físico de los salones de clase, en términos de las condiciones ofrecidas para posibilitar diferentes modalidades de organización del trabajo escolar.

Entrevistas

A lo largo de los tres períodos de trabajo de campo se realizaron los siguientes tipos de entrevistas¹:

1. Semiestructuradas utilizando un guión a:

- Autoridades educativas de las zonas escolares relacionadas directamente con los programas bilingües y a los dos directores de las escuelas estudiadas, con el propósito de recabar información sobre diferentes aspectos de las mismas: propósitos y objetivos, características de la planta docente, prácticas curriculares, programas de formación de maestros, participación de los padres, resultados de las evaluaciones estatales, la composición étnica y bilingüe de las escuelas, así como la forma en que la política educativa establecida para los programas bilingües se ponía en práctica en las escuelas. También se consideró importante conocer su apreciación sobre los problemas que se habían detectado en la operación de estos programas y su eventual solución.

¹ Se presentan los guiones de las entrevistas en el Anexo II

- Las tres maestras de cuarto grado de los grupos observados. Estas entrevistas se realizaron al inicio de la investigación y tuvieron como propósito indagar sobre diferentes aspectos de su formación profesional y su quehacer docente. Las entrevistas con una de las maestras, Miss S, fueron muy breves. Si bien la maestra era muy amable, lo cierto es que había poca disposición de su parte para realizar entrevistas más amplias, con el argumento de la falta de tiempo. Por esta razón, se proporcionan menos datos sobre su trayectoria y experiencia profesionales.
- A dos de las maestras de cuarto grado, al término del año escolar, con el propósito de ampliar la información sobre los criterios tomados en cuenta en la organización de los grupos, algunos aspectos no observados en la enseñanza de la escritura y sus puntos de vista sobre la evaluación, sus resultados e impacto.
- Padres de familia de alumnos inscritos en las escuelas del estudio, a fin de conocer sus expectativas sobre la manera en que la escuela podía incidir en la formación de sus hijos, así como sus vínculos y niveles de participación con la escuela.
- Alumnos de las escuelas de la investigación, con el objeto de indagar su apreciación, experiencias, expectativas y dificultades en la resolución de las tareas que se les proponían.

2. Sin guión pero con propósitos específicos. Estas entrevistas surgieron a partir del trabajo de campo y fueron realizadas a: personal docente auxiliar de las dos escuelas, la coordinadora del programa de actividades extracurriculares de una de las escuelas, las responsables del programa de recuperación de lectura (Discovery Reading) de una de las escuelas, varios miembros fundadores del Proyecto Mariposa, la Coordinadora del postgrado en Educación de la Universidad

de Texas, participantes del Seminario sobre Educación Bilingüe del programa de postgrado en Educación de la Universidad de Texas.

3. Entrevistas a partir de guiones elaborados durante y a partir de las observaciones en los salones. Fueron realizadas específicamente a las maestras participantes en la investigación y tuvieron como finalidad ampliar la información obtenida a partir de las observaciones, así como profundizar en los fundamentos de las decisiones tomadas en el desarrollo de su trabajo.

Participantes

Se tomó la decisión de mantener en el anonimato a las escuelas, maestras y estudiantes. Por esta razón:

- las dos escuelas fueron denominadas “escuela A” y “escuela B”;
- se utilizaron iniciales para referirse a las maestras y otros miembros del personal de las escuelas. Así por ejemplo, las maestras son citadas como Miss M, Miss H y Miss S;
- se cambió el nombre de todos los estudiantes en los registros de observación y en las entrevistas;
- se omitieron en las referencias bibliográficas todos los documentos en los que aparece como título o parte de éste, el nombre de la escuela.

Escuelas

Dos escuelas de educación elemental, pertenecientes al mismo distrito escolar, que han adoptado distintos programas de educación bilingüe, las cuales, como se señaló anteriormente, serán denominadas de aquí en adelante “escuela A” y “escuela B”. En el capítulo “Las escuelas del estudio: escenarios y actores sociales” se caracterizan ampliamente.

Tres maestras de cuarto grado y sus grupos

- Una maestra de cuarto grado que desarrollaba su labor docente en una escuela del Distrito Ysleta de El Paso, Texas en un programa bilingüe dual

de doble vía. Esta escuela tiene un amplio prestigio por los programas que desarrolla, y porque sus egresados han logrado buenos índices de aprobación en los exámenes estatales comprendidos en el TAAS (siglas en inglés de Texas Assesment of Academic Skills), denominado en español como *Conocimientos y destrezas esenciales en Texas para las artes del lenguaje*.

- Dos maestras que trabajaban en otra escuela del mismo distrito escolar Ysleta, de El Paso, Texas, dentro de un programa de educación bilingüe de transición. En esta escuela sus egresados han obtenido menores índices de aprobación en el examen estatal.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de año y medio, en tres etapas. La primera de ellas, que ha sido denominada de trabajo exploratorio, se realizó casi al finalizar el año escolar 2000-2001. Las otras dos corresponden al año escolar 2001-2002. Los objetivos de cada una de ellas y las actividades de investigación llevadas a cabo se presentan a continuación.

Etapas del trabajo de campo

Primera etapa: Trabajo exploratorio. Junio del 2001.

En esta primera etapa se llevaron a cabo una serie de actividades que respondían a los siguientes propósitos:

- Conocer las escuelas de la investigación y su entorno, a la población estudiantil, a los profesores y autoridades escolares y a los padres de familia.
- Realizar el pilotaje de los guiones de entrevista dirigidos a las diferentes poblaciones.
- La realización de las gestiones para el acceso a las escuelas.
- Recabar información sobre la historia y desarrollo de la educación bilingüe en la ciudad y el estado y sobre el Proyecto Mariposa, del cual formaron parte las dos escuelas del estudio.

- El establecimiento de vínculos profesionales con investigadores de la Universidad de Texas en El Paso y con autoridades educativas identificadas como centrales en el desarrollo de los programas bilingües en la ciudad y en el distrito escolar al que pertenecen las dos escuelas.
- El establecimiento de mecanismos de trabajo y colaboración con el Consulado de México en El Paso.

Segunda etapa: Observaciones y entrevistas. Enero de 2002 (Tres semanas)

En esta segunda etapa se llevaron a cabo las observaciones y la grabación de las clases en los períodos de clase en español o combinada inglés/español en el programa bilingüe de transición, así como entrevistas con las maestras, autoridades educativas, madres de familia y estudiantes. Los fundamentos teóricos y metodológicos se incorporaron en las estrategias de observación en el aula, las entrevistas a maestras y directivos y en la indagación en documentos.

Se realizaron observaciones durante 11 días, con un promedio de 3 y media horas diarias, lo que da un total aproximado de 38.5 horas de observación.

De manera simultánea a la elaboración de registros de observación, las clases fueron grabadas con dos cámaras de video, una fija en una esquina del salón y la otra siendo desplazada a lo largo del mismo. No fueron utilizados micrófonos adicionales ni se hicieron acercamientos a los niños cuando estaban trabajando en equipo, con la intención de no alterar el funcionamiento de su trabajo. Por esta razón, en algunas grabaciones no se registraron todas las intervenciones de los niños, particularmente las que no eran audibles desde la posición en la cual se estaba grabando.

También se hicieron videograbaciones del salón cuando no había clases, con el objeto de contar con un registro fiel de la forma en que estaba organizado el espacio del salón, el mobiliario y su ubicación, los materiales de todo tipo y otros recursos existentes en las aulas.

Sólo en dos ocasiones se realizaron observaciones (no videograbadas) de clases en inglés en la escuela A, que tenía lugar después del almuerzo, con el objeto de observar las diferencias y similitudes entre la enseñanza en español y en inglés.

Se hicieron también observaciones en otros lugares dentro de las escuelas: las bibliotecas; los espacios comunes como los pasillos, en los que se desplegaban los trabajos de los estudiantes; los patios de juego; las entradas de las escuelas en los momentos de llegada de los niños y cuando los iban a recoger; el auditorio/comedor de una de las escuelas, cuando tuvo lugar la ceremonia de fin de cursos, y en la representación teatral que uno de los grupos hizo de un cuento.

Durante estas dos semanas se realizaron también las entrevistas a los directores de las escuelas, al subdirector de una de ellas, a la coordinadora del Centro de Padres de una de las escuelas, a personal docente auxiliar, a las maestras de los grupos de cuarto grado, a la directora del Departamento de Educación Bilingüe del Distrito Escolar Ysleta, a diez niños de cuarto grado, a la coordinadora del programa de actividades extracurriculares, a las responsables del programa de recuperación de lectura (Discovery Reading), de una de las dos escuelas, a cuatro madres de familia, a la directora del Community Learning Center y fundadora del Proyecto Mariposa. Fue también aplicado un cuestionario sobre educación bilingüe a 25 madres y padres de familia que asistían al Community Learning Center.

En este período participé en dos actividades en la Universidad de Texas en El Paso. La primera de ellas como expositora y en un intercambio con maestros bilingües, en el Seminario sobre Educación Bilingüe del programa de postgrado en Educación; la segunda participación fue en el Encuentro de integrantes del Programa Madres e Hijas y Padres e Hijos, los cuales tienen como objetivo lograr que las madres y padres de familia de origen hispano, con hijos en edad escolar, alienten a sus hijos en su proceso de escolarización, de forma tal que no

abandonen la escuela después de la secundaria o el bachillerato, como ocurre con demasiada frecuencia entre esta población.

Tercera etapa: Observaciones y entrevistas. Mayo de 2002 (Dos semanas).

En esta última etapa se realizaron observaciones, que no pudieron ser videograbadas², en los tres salones de clase de cuarto grado de las dos diferentes escuelas. Se realizaron observaciones en días discontinuos durante alrededor de 8 días, por períodos de 3 horas en promedio. El total aproximado de horas de observación fue de 24 horas.

En una de las escuelas estaba finalizando el año escolar, por lo que la mayor parte del trabajo de investigación en esta escuela se enfocó a la realización de entrevistas con las dos maestras de los grupos de cuarto grado.

Se realizaron también entrevistas a los directores de las dos escuelas del estudio, a la Coordinadora del postgrado de la Universidad de Texas, respecto a la formación profesional de los maestros bilingües en el estado, a la directora del Departamento de Educación Bilingüe del Distrito Escolar Ysleta y a la directora del Community Learning Center (centro comunitario al que asisten adultos para tomar cursos de distinto tipo, recibir asesoría en trámites para obtener la ciudadanía y apoyo en las gestiones para terminar sus estudios de secundaria en México, entre otros servicios).

También en esta última etapa se realizaron otras actividades como la búsqueda de datos sobre los resultados finales de las evaluaciones estatales; la realización de un “inventario” más detallado de los materiales de lectura en español a los cuales los niños tenían acceso en la escuela y fuera de ella; la recopilación de materiales escolares (planeaciones didácticas, trabajos de los niños, evaluaciones); la

² Dos de las maestras (escuela B) solicitaron que no se videograbara, ya que consideraban que los estudiantes estaban muy inquietos ante la cercanía del término del año escolar y ser grabados los podría inquietar aún más. Se decidió por ello no hacer grabaciones en ninguno de los tres grupos

búsqueda y recopilación de materiales bibliográficos y la transcripción de registros y grabaciones.

2.6. Análisis de los datos

Las categorías de análisis se construyeron a partir de los datos y teniendo como base las preguntas de investigación formuladas al inicio de la misma. En la construcción de estas categorías analíticas se incorporaron diferentes marcos interpretativos, que serán explicados a continuación.

Fueron revisados y analizados los siguientes elementos a través de entrevistas, observaciones y análisis de documentos:

- La política educativa general del estado de Texas referente a la educación elemental: los estándares estatales plasmados en el plan de estudios y su relación con los nacionales.
- La descripción general del programa de escritura en español en el plan de estudios estatal.
- La normatividad y características del sistema de evaluación del estado de Texas.
- La caracterización general sobre las comunidades en las cuales están insertas las escuelas, enfatizando aspectos demográficos referidos a la educación.
- Las políticas del lenguaje que reflejan –implícita o explícitamente- las políticas “locales” del distrito y la escuela, la mayor parte de las cuales están vinculadas al tipo de programa o programas de educación bilingüe que la escuela ha elegido para llevar a cabo.

- Las iniciativas educativas más o menos recientes emprendidas por el distrito y/o las escuelas, que como el Proyecto Mariposa, se proponen un desarrollo bilingüe pleno en sus poblaciones estudiantiles.
- La formación inicial y especializada de los maestros en el estado de Texas y en particular la normatividad para ser maestro bilingüe.
- La filosofía y principios explícitos del distrito y de las escuelas respecto al bilingüismo y la función social de la escuela.
- Las características de las escuelas, su planta docente y sus programas educativos.
- Las prácticas de enseñanza de escritura observadas en los salones de clase y reportadas por las maestras, así como la producción escrita de los estudiantes en los grupos observados.
- Los diferentes tipos de materiales y recursos y las formas de utilizarlos en la enseñanza de la escritura en español.
- Las actividades de evaluación (formal e informal) utilizadas por la escuela.
- Las prácticas relacionadas con la preparación de los exámenes estatales.
- Las concepciones de directivos y maestras sobre su quehacer educativo.

La perspectiva etnográfica aplicada a la educación (Spindler y Spindler 1987) afirma que dentro de cualquier escenario social, las personas llevan a cabo un diálogo construido socialmente, que es expresado en conducta, palabras, símbolos y en la aplicación de conocimiento cultural, para hacer funcionar para ellos las actividades instrumentales y las situaciones sociales.

Se parte de la idea de que al momento de la investigación lo que uno tiene oportunidad de observar es solamente una parte de la historia compartida de los miembros del grupo observado. Dicha historia se convierte, para estos actores, en una plataforma desde la cual pueden guiar las formas en que interpretan nuevos eventos y se involucran en actividades donde hay reglas comunes ya implícitas (Haas Dyson, 1993; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992).

Con la intención de ver la vida de los salones de clase desde adentro y tener una aproximación a lo que significaba la escritura para las maestras y estudiantes de los tres grupos, se adoptó una perspectiva que implicó hacerse una serie de preguntas relacionadas entre sí: ¿Quién o quiénes escriben, qué escriben, para qué lo hacen, a quién escriben, en qué formas y bajo qué condiciones?

Como ya fue señalado, se partió del concepto de “evento de escritura” (Brice Heath 1980), por considerar que probablemente es el que mejor describe lo central de las prácticas de escritura que forman parte de una experiencia escolar. Sin embargo, fue difícil codificar y clasificar los eventos de manera precisa, ya que de inicio, cualquier acto de escritura es en esencia también un acto de lectura. También sucede que los eventos de escritura casi siempre están vinculados con, o insertos en otros; por ejemplo, la ortografía era algunas veces enseñada en lecciones específicamente orientadas para tal fin, pero también con mucho más frecuencia era abordada de manera indirecta por las maestras, a través de la corrección, de recordatorios o de explicaciones insertas en otras actividades.

Resulta interesante en este mismo sentido, que un evento claramente definido como de escritura, que era el de preparar el examen TAAS de escritura, resultaba no serlo, pues un examen como éste, de opción múltiple, casi todos los reactivos evaluaban conocimientos relacionados con la escritura, como el uso adecuado de reglas gramaticales, pero no requerían de que los estudiantes escribieran. Las preguntas sobre escritura se hacían a partir de la lectura de un texto no escrito por

los estudiantes, lo que convertía esta actividad en una actividad de lectura, de identificación de errores y despliegue de conocimientos sobre la escritura, pero no de escritura en sí misma.

Otra dificultad para la clasificación radicó en el reconocimiento del papel que juegan la lengua oral y otros sistemas de representación como el dibujo en la expresión escrita. Con mucha frecuencia, los niños hablaban con sus compañeros mientras estaban escribiendo y muchas de estas interacciones giraban en torno a lo que escribían (aclarar, comentar, preguntar). Como resultado, muchos de los eventos de escritura registrados involucraban otras formas de búsqueda de significado, intercaladas o siendo constitutivas del evento de escritura. Sobre este aspecto, señala Kalman (2000: 7):

“La lengua escrita vive en un mundo de habla y convive estrechamente con la oralidad. El proceso de alfabetización se nutre de, y abarca también, el conocimiento de lenguaje desplegado en el habla; incluye las formas de hablar e interactuar que acompañan a la escritura y la lectura (Heath, 1983). Parte del aprendizaje para leer y escribir pasa por desarrollar las formas de expresión que utilizamos para hablar de lo escrito, formas que encontramos en la lectura y que producimos al hablar y escribir. La relación entre la lengua oral y la escrita es más enredada que lineal; es decir, esta relación es más bien un conjunto de vínculos que conforman una compleja trama de relaciones...”.

Desde el reconocimiento de que cada maestra y cada grupo son únicos, dado que tienen características y condiciones concretas, se constató que también compartían muchas otras características que les daban a los diferentes grupos cierto grado de homogeneidad. Es fundamentalmente lo compartido, los patrones recursivos, de los que se da cuenta en el análisis de los datos, explicando también algunas de las diferencias más notables.

Desde la perspectiva de la lengua escrita como práctica social (Barton, 2000), se partió de la consideración de que un contexto alfabetizador constituye un ámbito social dinámico que afecta y es afectado por quienes trabajan dentro de él y de que las intenciones, usos y valores de las prácticas de lengua escrita por los

miembros de esa sociedad son indicativos del papel que esta juega en la vida de dichos miembros (Barton & Hamilton, 2000; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Langer, 1987). Para construir la categoría de contexto alfabetizador fueron también referentes importantes los trabajos de Cambourne, 2000, Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991).

De la investigación realizada por Kalman (2002) en el marco de la teoría sociocultural, se incorporaron las categorías de acceso y disponibilidad en los contextos alfabetizadores, que proporcionaron un punto de partida para la identificación de las vías de acceso proporcionadas a los estudiantes para participar en eventos de lengua escrita en el ámbito escolar.

Uno de los puntos de partida de este trabajo fue la consideración de que las prácticas de lengua escrita constituyen formas regulares de construir, interpretar e interactuar con textos, por lo que, desde esta perspectiva, la alfabetización no puede concebirse únicamente como lectura y escritura, sino deben considerarse los complejos procesos comunicativos a través de los cuales ésta es construida (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). En estos procesos, los maestros juegan un importante papel en facilitar la forma en que los estudiantes pueden interactuar con la información presentada, proporcionando, o no, oportunidades de aprendizaje.

De manera más específica, para contestar a las preguntas sobre la enseñanza de la escritura, se construyó un marco referencial a partir de la revisión de teorías y enfoques relacionados con este tema. Éstos se fueron entretrejiendo para dar cuenta de las distintas posturas que de manera complementaria configuran lo que podría denominarse una visión actualizada de la enseñanza de la escritura. Desde este marco, se llevó a cabo el análisis de las prácticas de enseñanza de la escritura en los grupos escolares de esta investigación, así como el impacto de la evaluación a través del examen estatal de escritura (TAAS) sobre dichas prácticas.

En particular, la noción de andamiaje derivada de la teoría de Vigotsky (1978) que ha sido utilizada como una metáfora en la teoría pedagógica, tuvo un papel central en la interpretación de las prácticas de enseñanza de la escritura de las maestras. Las aplicaciones contemporáneas de los andamiajes de apoyo en la enseñanza se derivan fundamentalmente del trabajo de Palincsar y Brown (1984).

Para identificar los principales patrones de interacción en los cuales estaban insertos los eventos de escritura en el contexto escolar, fueron tomados como referencia los trabajos de investigadores como Green & Wallat, 1981; Collins & Green, 1991; Gutierrez, 1994; Cazden, 1988) quienes han analizado cómo son construidos los patrones de actividad y las formas de participación en los salones de clase, así como la noción de “guiones” como *“una forma de describir la interacción organizada para comprender mejor lo que se está haciendo y cómo”* (Gutierrez, 1994:159).

Dos de las preguntas centrales de esta investigación estaban orientadas a indagar sobre el qué y para qué se escribía en los salones de clase. Para aproximarse a este espectro de la producción textual de los estudiantes y las funciones comunicativas involucradas en la misma, se analizaron y clasificaron el tipo de escritos producidos por ellos, así como los propósitos inferidos tanto de los eventos de escritura en si mismos, como de las interacciones de los participantes en estos eventos, tomando como base criterios propuestos por Moffett (1968) y afinados en otros trabajos por otros autores (Cairney y Ruge, 1998). De manera general, la perspectiva de Moffett sobre la escritura se sustenta en tres premisas: a) la escritura promueve el aprendizaje, b) constituye un complejo proceso de desarrollo y c) el universo del discurso incluye un amplio rango de funciones y audiencias de la escritura. Desde la perspectiva de este investigador, una dimensión muy importante del desarrollo de la capacidad para escribir es el crecimiento de un sentido de audiencia que posibilite a quien escribe realizar ajustes y hacer elecciones en la escritura tomando en cuenta a quién va dirigida

ésta. La exposición y la práctica con el universo del discurso permiten a un escritor adquirir versatilidad retórica. Aquí fueron también incorporados los aportes de investigación y de propuestas de enseñanza de Turbill (1999) y de Cairney y Ruge, (1998) en la delimitación y clasificación de la escritura producida en las aulas en cuanto a sus propósitos y funciones.

III. LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO: CONTEXTO INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

Este capítulo tiene varios apartados. El propósito de todos ellos, en conjunto, es proporcionar los referentes generales que permitan dar cuenta de las condiciones y la normatividad que configuran el complejo entramado en que se desarrolla la educación escolar de los estudiantes considerados minoritarios.

Se presentan y analizan datos referidos a políticas educativas generales, plasmados en distintos tipos de documentos, de los cuales se desprenden elementos normativos, orientaciones, recomendaciones y sanciones que constituyen el rango de acción en el cual se desarrolla el trabajo educativo en los distritos, las escuelas y las aulas. Desde estos documentos es posible analizar los límites, alcances y la en ocasiones contradictoria relación entre las normas desprendidas de las políticas educativas, destacando de manera notable el sistema de evaluación.

Estos datos proporcionaron una de las bases para un análisis más cercano de la normatividad sobre la enseñanza de la escritura y las prácticas y actitudes en torno a ésta de los participantes –particularmente alumnos y maestras-, observados en los salones de clase.

3.1 Los hispanos en Estados Unidos

De acuerdo al Buró del Censo de los Estados Unidos (2000: p. 12) se establece que *“las personas de origen hispano son aquellas que ellas mismas se clasifican en una de las categorías de “mexicano”, “puertorriqueño”, “cubano” u otro español/hispano. El origen puede ser visto como el de los ancestros, la nacionalidad del grupo, la línea de ascendencia o el país de nacimiento”*. El concepto de raza, como es utilizado también por el Buró del Censo (U.S. Census Bureau, 2000:12) *“refleja la autoidentificación; no denota ninguna definición*

científica con corte biológico". Esta clasificación, basada en el criterio de auto identificación, fue el resultado de las gestiones del senador Montoya, hispano de Nuevo México, en la búsqueda de una etiqueta que pudiera ser utilizada para cuantificar a la población hispano-hablante, y comenzó a ser utilizada en el censo de 1980. Ha sido considerada por muchos hispanos como demasiado general y poco precisa. Los hispanos, considerado el grupo étnico de mayor crecimiento dentro de los Estados Unidos, de acuerdo a Linda Robinson (citada en Levine, 2001: p. 9), es una mezcla de muchos grupos diferentes, pudiéndose identificar "17 subculturas distintas como las más importantes dentro del conjunto designado como los hispanos".

También según datos del Buró del Censo de los Estados Unidos en el año 2000 (último censo), 32.8 millones de hispanos de origen "latino" residían en Estados Unidos, representando el 12% de la población total de ese país. Fuera de los Estados Unidos nacieron 12.8 millones de hispanos; de este número, 1 de 4 se han naturalizado. Entre los hispanos nacidos fuera de los Estados Unidos, el 43% entró al país en los noventas, mientras el 74% lo hizo antes de 1980. Aunque el 74% de aquellos que entraron al país antes de 1970 han obtenido la ciudadanía, para el año 2000 sólo el 7% de quienes entraron al país entre 1990 y el 2000 la habían obtenido.

Entre la población hispana, el 66%, más de 21 millones, era de origen mexicano, el 14% de Centro y Sudamérica, el 4% de Cuba y el restante 6% era de otros países. La población total de hispanos en el país era cercana a los 33 millones, o 12% de la población total.

El 33% de la población hispana era menor de 18 años y sólo el 65% era mayor de 65. En la población blanca, los números correspondientes son de 24% y 14%. De todos los hogares hispanos, aquellos de origen mexicano era más probable que estuvieran constituidos por cinco o más personas (36%) siendo el número correspondiente para la población blanca de 12%.

Respecto a la educación¹, la proporción de hispanos que han obtenido por lo menos el nivel educativo de High School (bachillerato) iba del 73% para los cubanos y el 72% de otros hispanos al 51% para los mexicanos.

En el año 2000, el 57% de los hispanos tenían certificado de High School comparado con el 88% de blancos no-hispanos.

“La población estadounidense de origen hispano es el grupo que presenta las más altas tasas de deserción escolar y los más bajos niveles de escolaridad, y entre ellos los que muestran las mayores desventajas económicas son los de origen mexicano (...) Los hispanos de origen mexicano son los rezagados de los rezagados. En marzo de 1996 sólo 46.9% de los mexicanos de 25 años de edad o más había concluido por lo menos sus estudios de High School comparado con 60.4% de los puertorriqueños, 63.8% de los cubanos, 61.3% de los centro y sudamericanos, y 66.4% de otros hispanos. La cifra para la población estadounidense no hispana fue de 82.5%. Al mismo tiempo sólo 5.3% de los mexicanos mayores de 25 años tenía el grado de licenciatura o más en comparación con 10.8% de los puertorriqueños, 19.2% de los cubanos, 12.6% de los centro y sudamericanos y 12.6% de otros hispanos” (Levine, 2001:119)

La asistencia a la escuela es obligatoria a partir del ingreso a la primaria, lo cual ocurre por lo general a los 6 años, pero puede variar entre los cinco y los siete, hasta los 16 cumplidos. Es por ello que la casi totalidad de la población en ese rango de edad asiste a la escuela.

Sólo alrededor de un 42% de los estudiantes que se gradúan de High School ingresa a una institución de educación superior, pero todos los que abandonan la escuela sin concluir el ciclo de enseñanza media se ven casi irremediabilmente obstaculizados para concluir sus estudios en otro nivel. Puesto que el no haber concluido el *High School* está altamente correlacionado con la inestabilidad en el empleo y la inseguridad económica a largo plazo, McLanahan y Bumpas (citados en Levine, 2001:129) aseveran que *“la terminación o no de este ciclo es la transición más importante para explicar las desigualdades que surgen entre miembros de generaciones cercanas y para entender la transmisión intergeneracional de la pobreza”*.

¹ En el Anexo II se presenta un cuadro de equivalencias de los niveles y grados educativos en los Estados Unidos y en México.

Respecto al trabajo y de acuerdo al Censo (2000), era más probable que los hispanos trabajaran en ocupaciones de servicio que la población blanca (19% y 12% respectivamente) y era dos veces más probable que fueran empleados como operadores u obreros que los blancos (22% y 12% respectivamente). A la inversa, el 14% de los hispanos tenían ocupaciones profesionales o ejecutivas, comparado con el 33% de la población no-hispana. Entre los grupos Latinos, los mexicanos eran los que menos tenían ocupaciones profesionales o ejecutivas (12%), mientras que 45% trabajaba en puestos técnicos, de ventas, o como operadores y obreros. (*Este país*, 2001).

Un número cada vez mayor de hispanos se encuentra relegado a los puestos de trabajo menos deseables y peor remunerados (...) Aunado a lo anterior, el bajo nivel de escolaridad que prevalece entre ellos restringe su movilidad ocupacional. Los altos costos de la educación superior en Estados Unidos resultan prohibitivos para la mayoría de familias con bajos ingresos, creando así un círculo vicioso que frena el ascenso socioeconómico de segundas y terceras generaciones”

Hoy día (poner el año) aproximadamente 29 millones de personas son consideradas como “hispanos” en Estados Unidos y representan alrededor del 11% de la población total. Se destaca a menudo el hecho de que ésta es la minoría de más rápido crecimiento en el país y para el 2005 habrá más hispanos que negros.” (Levine, 2001: p. 6)

Entre los hispanos eran también los mexicanos quienes tenían la proporción menor de empleos de tiempo completo y salarios menores de 35 mil dólares anuales respecto a los blancos (21% y 49% respectivamente).

El flujo migratorio de México a Estados Unidos ha aumentado constantemente y se considera que en los próximos años seguirá creciendo, a pesar de las políticas migratorias cada día más restrictivas y del clima social antiinmigrante, que también se ha exacerbado en los últimos años. Según datos del Censo 2000 de México (INEGI, 2000), entre enero de 1995 y febrero del 2000, 1 633 052 mexicanos migraron internacionalmente y 96% de ellos fueron a Estados Unidos, calculándose que 64% de esta migración mexicana a Estados Unidos es ilegal. Se reporta también que una de cada cuatro migrantes internacionales es mujer. Los principales estados expulsores en 1999 fueron Jalisco, Michoacán y Zacatecas.

Los datos arrojados por la encuesta de migración de la frontera norte de 1995 (Tuirán, 1997:22) muestran que han cambiado las características de los migrantes. A diferencia de décadas anteriores, la migración actual es urbana en su mayoría (55%), tiene una escolaridad promedio de 6.2 años y la mayoría tenía trabajo (más de la mitad en servicios o en la industria) antes de migrar. Se reporta también que alrededor del 50% de los migrantes se dirigía al estado de California, si bien también se constataba que el flujo estaba desplazándose hacia Texas.

Según señala Durand (2000:38), la mayor parte de los migrantes *“pensaba permanecer en Estados Unidos por más de seis meses, con una tendencia a establecerse, reduciendo la migración circulatoria que caracterizaba el patrón de migración anterior”*.

Como puede verse en los datos presentados, el importante crecimiento de la matrícula de estudiantes hispanos en los Estados Unidos se debe, en buena medida, a la migración familiar y por la presencia de niños y adolescentes mexicanos que están fijando su residencia en Estados Unidos por periodos cortos, medianos, largos o muy largos. Los estudiantes de origen mexicano constituyen una creciente población en las escuelas públicas de los Estados Unidos y dentro de esta población sigue siendo persistentes los problemas educativos: la deserción escolar, los bajos niveles de escolaridad, las elevadas tasas de abandono escolar durante la preparatoria (*high school*) y bajos porcentajes de transición a la educación superior. En definitiva, se reconoce que el grupo étnico que enfrenta los problemas más graves en las escuelas norteamericanas son los norteamericanos de origen mexicano y, particularmente, los migrantes mexicanos.

Dado que existe una creciente diferenciación en los ingresos de las personas de acuerdo a sus niveles de escolaridad, es posible suponer menos perspectivas económicas para quienes no cuentan con estudios superiores y más aún para quienes, como muchos mexicanos, no han terminado ni el *high school*. Es muy

grande el reto al que se enfrentan ambos gobiernos y sociedades en materia de educación para los niños y adolescentes migrantes.

3.2. Bilingüismo: breve historia y marco del contexto educativo y los programas bilingües

Con el propósito de caracterizar los programas de educación bilingüe adoptados por las escuelas del estudio, en este apartado se presentará un breve recorrido histórico (de los años sesenta a la fecha) de la evolución de la educación bilingüe en los Estados Unidos. Asimismo, se presentan, de manera resumida, los principales tipos de educación bilingüe y sus características, ubicando los dos observados en su funcionamiento en las aulas. Estos dos programas bilingües observados fueron el Bilingüe Dual de Doble Vía y el Bilingüe de transición.

La historia reciente de la educación bilingüe en los Estados Unidos

1958-1968. En 1959, a partir del arribo de inmigrantes cubanos – hispanohablantes-, al sur del estado de Florida, especialmente a la ciudad de Miami, se comenzaron a introducir programas bilingües en las escuelas públicas de esta región. Hacia 1963 comenzaron a tenerse noticias de la efectividad de estos programas y pronto el español empezó a ser enseñado en los estados sureños de los Estados Unidos.

1968-1980. Estas experiencias exitosas, primero en Miami y posteriormente en Texas, Nuevo México y California, dieron lugar a un mayor interés en la educación bilingüe a nivel federal.

En 1968 el Congreso legisló el Bilingual Education Act (Acta de Educación bilingüe) que ordenaba a las escuelas proporcionar programas de educación bilingüe. El Programa Bilingüe fue un programa federal establecido a través del Título VII del Acta de Educación Elemental y Secundaria (Title VII of the Elementary and Secondary Education Act). El Título VII fundó 76 programas

bilingües en su primer año de funcionamiento, que se ofrecieron a estudiantes hablantes de 14 diferentes lenguas si bien la mayor parte de ellos apoyaron programas bilingües español/inglés.

El Título VII alentó el desarrollo de la educación bilingüe en general. Para 1968, 14 estados habían establecido estatutos que permitían los programas bilingües y otros 13 aprobaron la legislación que los ordenaba. (National Clearinghouse, 1986).

Aún mayor efecto tuvo la decisión de 1974 de la Suprema Corte sobre el caso Lau vs Nichols, en el que se vieron implicados niños que hablaban chino en San Francisco. En su sentencia unánime decía lo siguiente:

“El hecho de facilitarles a los alumnos las mismas instalaciones, libros de texto, profesorado y currículum no significa que exista igualdad de trato; a los alumnos que no entienden el inglés se les priva de una educación adecuada. Las destrezas básicas del inglés se encuentran en el epicentro de lo que enseñan estos centros públicos. La imposición de un requisito tal que, antes de que pueda participar en el programa educativo de forma efectiva, el alumno deba haber adquirido de antemano dichas destrezas básicas pasa por ser una burla de la educación pública. Sabemos que aquellos que no entienden el inglés van a encontrar sus experiencias en el aula totalmente incomprensibles y carentes de sentido.” (citado en Crawford, 2001:9)

En 1974, la Corte Suprema de los Estados Unidos decidió en el juicio entre Lau y Nichols que las escuelas de California que no contaran con las provisiones especiales para educar a estudiantes de minorías lingüísticas estaban violando los derechos civiles de los estudiantes. Esta decisión le dio ímpetu al movimiento de educación bilingüe.

La decisión de este caso amplió el alcance de la legislación sobre la educación bilingüe en los Estados Unidos, ampliando el decreto para incluir a cualquier distrito con estudiantes que hablaban una lengua distinta al inglés, no sólo a los que recibían fondos del Título VII.

Esta tendencia de desarrollo durante estos años –reflejada en la legislación del Título VII y en el caso Lau vs Nichols, llevó a la elaboración de múltiples propósitos para la educación bilingüe, en un proceso no exento de disputas.

1980 al presente. En la década de los ochenta la política federal hacia la educación bilingüe ha ido cambiando. En 1980, el presidente Carter estableció el Departamento de Educación y dentro de éste se creó la Oficina de Educación Bilingüe y de Asuntos de lenguaje minoritario (Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs).

En 1981 el entonces Secretario de Educación Terrell Bell propuso lineamientos para implementar la decisión del juicio Lau. En 1982 los legisladores enmendaron el Título VII para dar a los distritos escolares más flexibilidad en la puesta en práctica de las metas de los programas bilingües.

En la década de los ochenta surgió un activo movimiento denominado “*English Only*” (“Inglés solamente”) promoviendo que se legislara para que el gobierno redujera la mayor parte de usos de otras lenguas. El senador S. I. Hayakawa de California solicitó la aplicación de medidas restrictivas respecto al bilingüismo sancionado por el estado. Tras dejar el Congreso en 1983, fundó U.S. English, un grupo que realizó una intensa campaña para declarar el inglés como idioma oficial de Estados Unidos y restringir el uso de otras lenguas en eventos públicos y en la enseñanza escolar.

En 1985, el Nuevo Secretario de Educación, William Bennett, se convirtió en los hechos, en defensor de la postura del “*English Only*”, al expresar una postura ambigua acerca de la educación bilingüe, afirmando que los programas bilingües habían fallado al enseñar la lengua materna de los estudiantes en detrimento de la enseñanza del inglés.

Las campañas pro legislación “inglés solamente” tuvieron un importante auge durante los años ochenta. Muchos estados con un gran número de estudiantes mexicanos con inglés limitado, habían revocado (Colorado, en 1984 y California en 1987) o revisado (Texas e Illinois in 1983) sus estatutos bilingües.

Transcurrido un periodo de inactividad, el movimiento nació de nuevo en el clima antiinmigrantes de mediados de los noventa. En 1997, Ron Unz, un multimillonario diseñador de software, lanzó una campaña a favor de prohibir la educación bilingüe a través de las urnas – primeramente en California, y después en otros estados. A esta campaña la denominó “*English for the Children*” (Inglés para los Niños), con lo que, en lugar de atacar a los inmigrantes, se presentó como su defensor ante las escuelas y programas bilingües que no respondían adecuadamente a las necesidades de estas poblaciones. Unz propuso cuatro iniciativas para prohibir la educación bilingüe, tres de las cuales fueron aprobadas, resultando en regulaciones en California (1988), Arizona (2000) y Massachusetts (2002).

En California, el estado que cuenta con el porcentaje más alto de estudiantes LEP² (Limited English Proficient: dominio limitado del inglés), los votantes decidieron (61% contra 39%) en el mes de junio de 1998, que fuera eliminada la educación bilingüe en las escuelas, para ser sustituida por clases de inmersión de un año de duración. Llamada oficialmente la Proposición 227, el sufragio en California es un resultado de los reclamos de los padres inmigrantes y de algunos educadores bilingües de que los estudiantes en los programas bilingües no aprenden el inglés de manera satisfactoria.

A través de todos los Estados Unidos, la iniciativa de California ha generado un renovado debate acerca de la relativa efectividad de muchas de las diferentes aproximaciones educativas para la creciente población de estudiantes LEP y ha

² Los estudiantes LEP, que son las siglas en inglés de *Limited English Proficient* han sido denominados en español “estudiantes con limitado dominio del inglés”, por el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Esta será la denominación a ser utilizada en este trabajo.

provocado también la reacción de los defensores de la educación bilingüe, quienes sostienen la necesidad de una reforma en este ámbito, más que su eliminación.

La educación bilingüe en debate.

La legislación original que creó los programas especiales para los estudiantes que están aprendiendo inglés fue establecida en 1968, con el Acta de la Educación Bilingüe Federal en los Estados Unidos (*Bilingual Education Act*). En el momento actual, a más de 35 años de creada, la educación bilingüe enfrenta ataques y revisiones provenientes de muy distintos flancos.

Los educadores hispanos que promueven la instrucción en lengua materna durante mucho tiempo se han enfrentado con educadores y planeadores que abogan por la educación en lengua mayoritaria. Aún después de la aprobación del *Acta de la Educación Bilingüe* de 1968, (Title VII ESEA), el desarrollo de los programas diseñados para promover la instrucción en lengua materna para los hablantes de español ha sido bloqueada y debilitada de manera consistente. A través de los años, las lenguas diferentes al inglés y las diferencias culturales han sido tratadas como si fueran irrelevantes a los procesos de enseñanza. Como resultado, a lo largo de varias décadas, *“los Latinos que virtualmente han carecido de voz sobre la educación de sus hijos, han venido a cuestionar la imposición de políticas lingüísticas y prácticas que los han subordinado a ser ciudadanos de segunda clase”* (San Miguel y Valencia, citados en Reyes y Halcón, 2001:65).

Señalan Reyes y Halcón (2001:66) que mientras algunos grupos de inmigrantes han aceptado “integrarse” a la cultura dominante, otros no han querido o no han podido hacerlo. Por esta razón *“los Latinos siguen siendo considerados como un fracaso de las virtudes del ideal norteamericano: la asimilación a la mayoría y la fluidez en el inglés. La ideología mayoritaria penetra en todas las facetas de las vidas de los Latinos y continúa dominando las políticas y prácticas actuales.*

En los años 20 y 30, por ejemplo, se diseminó el uso de pruebas para medir el IQ de los estudiantes hablantes de español aplicadas *en inglés*. Esta práctica sirvió como un medio para ubicar a un número desproporcionado de niños mexicanos en programas de educación remedial, con el argumento de que los resultados de las pruebas para medir el IQ proporcionaban “evidencia científica” de que estos estudiantes fallaban en lograr éxito académico por: 1) no hablar inglés, 2) la privación cultural, 3) ser retrasados mentalmente, 4) ser bilingües, 5) ser pobres y 6) no estar interesados en aprender. Esta evidencia les daba “licencia” para prescribir lo mejor para los niños mexicanos.

Mientras en los sesentas y setentas la educación bilingüe tuvo una lenta evolución en los Estados Unidos, hacia finales de esta década y principios de los ochenta se dio una tendencia proveniente de algunos sectores de no favorecer tal evolución, argumentando que la educación bilingüe había fallado en promover la integración y había conducido a divisiones sociales y políticas en la sociedad. Los grupos de lenguas minoritarias fueron en ocasiones acusados de utilizar la educación bilingüe para sus propios intereses políticos y económicos, y aún de promover el separatismo.

Sin embargo, virtualmente toda la investigación inicial sobre este tema involucró a estudiantes minoritarios que se encontraban en proceso de reemplazar su primera lengua por la lengua mayoritaria, siendo alentados fuertemente en este proceso por la escuela. Muchos estudiantes minoritarios eran incluso castigados físicamente por hablar su lengua materna en la escuela. Así, estos alumnos casi siempre tenían dificultades para desarrollar habilidades de lengua escrita adecuadas en esta lengua y muchos también experimentaron dificultades académicas y emocionales en la escuela:

“Yo inicié la escuela con conocimientos de inglés y de español (...) Pasaba muchas horas parado contra una cerca de metal bajo el caliente sol del desierto del Valle Imperial (California) por hablar español en la escuela. Como estudiantes, también nos sometían a lavar nuestras bocas con jabón o nos penalizaban con un penny (moneda) por cada palabra de español que dijéramos”. (Reyes y Halcón, 2001:84)

En los últimos años varios estados han orientado sus esfuerzos para “erradicar” la lengua materna de los niños minoritarios sobre el supuesto de que era su primera lengua la fuente de sus dificultades académicas. Este punto de vista negativo sobre el bilingüismo (y por extensión sobre la educación bilingüe) como un impedimento para el aprendizaje de la lengua dominante aún persiste entre muchos educadores y entre la población en general en muchos contextos.

Los programas de educación bilingüe

Una forma de distinguir los diferentes tipos de educación bilingüe se basa en los diferentes objetivos que plantean estos programas.

Los programas **transicionales** tienen como objetivo que el alumno pase de la lengua familiar minoritaria a la lengua socialmente mayoritaria. En estos casos los alumnos podrían perder su primera lengua en el proceso de adquisición de la segunda lengua o podrían no llegar a desarrollar nunca su lengua materna minoritaria.

Los programas de **mantenimiento** tratan de fomentar la lengua minoritaria del grupo étnico al que pertenece el niño y promueven entre los alumnos el bilingüismo y el biculturalismo.

Los programas de **enriquecimiento** tienen como objetivo la promoción de una segunda lengua y, dependiendo del contexto, aspiran a un bilingüismo totalmente desarrollado o por lo menos a una competencia en lengua extranjera que permita trabajar con ella.

El término educación bilingüe puede hacer referencia a muy variadas aproximaciones de enseñanza; términos como “educación bilingüe de transición”, “inmersión de doble vía”, o “educación bilingüe de mantenimiento” se refieren a las

distintas formas en que los contenidos curriculares pueden combinar o integrar dos lenguas.

En palabras de Cazden y Snow (1990), el concepto de educación bilingüe constituye “*una etiqueta simple para un fenómeno complejo*”. Se señala que en primera instancia es necesario establecer la distinción entre la educación que utiliza y promueve dos lenguas, y la educación de los niños pertenecientes a las minorías. Esto es, establecer la diferencia entre un salón de clases en el cual la instrucción formal pretende favorecer el bilingüismo y aquél en el cual están presentes niños bilingües, pero el bilingüismo no es favorecido por el currículo.

Dado que educación bilingüe se refiere a ambas situaciones, el término se vuelve ambiguo e impreciso, pero esta imprecisión puede ser evitada al especificar los principales tipos de educación bilingüe.

Una aproximación distinta para categorizar los diferentes tipos de educación bilingüe se basa en sus propósitos educativos. La distinción más frecuente a partir de este criterio es la establecida entre la educación bilingüe de transición y la de mantenimiento.

Se considera que hay diferencias entre los diferentes propósitos de la educación bilingüe de mantenimiento: el *mantenimiento estático* y el *mantenimiento de desarrollo*. En el mantenimiento estático el objetivo es mantener las habilidades lingüísticas al nivel que tienen cuando el niño entra a la escuela. El mantenimiento de desarrollo busca desarrollar las habilidades del estudiante en su lengua materna hasta llegar al nivel de dominio y de bialfabetización completa. A este tipo de modalidad se le ha denominado también *Educación Bilingüe de Enriquecimiento*, ya que pretende ir más allá del mantenimiento estático para ampliar el uso individual y grupal de las lenguas minoritarias, llevando a un pluralismo cultural y a la autonomía social de un grupo étnico.

El mantenimiento estático intenta prevenir la pérdida de la lengua materna, pero no desarrollar habilidades lingüísticas en esa primera lengua. Estos programas tienen múltiples subvariedades, siendo las más importantes las señaladas a continuación:

Educación bilingüe de sumersión.

Es el término para describir la educación para los niños con una lengua minoritaria, quienes son ubicados en programas educativos en lengua mayoritaria. En los Estados Unidos, a este tipo de educación se le denomina también “Inmersión Estructurada”. En estos programas no se desarrolla la primera lengua, sino que es reemplazada por la lengua mayoritaria. Ligeramente diferente de la Educación de sumersión, el maestro, en un programa de Inmersión Estructurada utiliza una forma simplificada de la lengua mayoritaria, y puede aceptar inicialmente contribuciones provenientes de la lengua materna de los niños.

El objetivo central de la educación de sumersión es así la *asimilación* de los hablantes de lenguas minoritarias, particularmente en donde ha habido migración (como en Estados Unidos), y donde existen grupos indígenas.

La diversidad lingüística ha sido desalentada en los Estados Unidos con este argumento, el de una “armonía” que conduzca a una nación saludable y homogénea y en donde una lengua común puede proporcionar actitudes, propósitos y valores comunes. Se ha visto que la gran variación en el dominio de habilidades lingüísticas de los niños crea problemas en la enseñanza y organización escolar en los salones de clase. El reto para un maestro es considerable cuando se tiene un grupo en el cual hay estudiantes que manejan con fluidez la lengua mayoritaria y niños que casi no comprenden lo que se dice en el salón. En este contexto, no existen razones para suponer que los niños de lenguas minoritarias adquirirán rápidamente y sin muchos esfuerzos la lengua de la mayoría, de manera que les permita abordar exitosamente las actividades curriculares.

Además de los problemas de lenguaje, se presentan también problemas de ajuste social y emocional para los niños de lenguas minoritarias, quienes no mucho después ingresarán a las tasas de “retraso escolar” en los niveles subsecuentes de escolaridad. Al respecto, McKay (citada en Reyes y Halcón, 2001), transcribe el testimonio de la experiencia de un estudiante en una clase de sumersión:

“La escuela era una pesadilla. Iba con terror a la escuela a enfrentarme al maestro y a mis compañeros. Cada actividad en la que me involucraba significaba otra exhibición de mi incompetencia. Cada actividad era otra ocasión para que mis compañeros se rieran de mí y me ridiculizaran, y para que mi maestro desesperanzadamente se decepcionara más de mí. Mi auto imagen me devolvía un serio complejo de inferioridad. Me volví un frustrado que no era capaz de hacer nada correctamente”. P.

Skutnabb-Kangas (1981) señala el estrés de aprender a través de una lengua no desarrollada como sucede en la educación de sumersión. El escuchar una nueva lengua demanda una gran concentración, e implica una presión constante para pensar en la forma del lenguaje y al mismo tiempo pensar acerca del contenido curricular. El niño tiene que aprender los contenidos de las diferentes áreas de contenido y aprender el lenguaje simultáneamente.

La educación de sumersión puede realizarse con o sin el agregado de clases compensatorias para enseñar la lengua mayoritaria (inglés como segunda lengua ESL). Otra variación de este tipo de educación es el denominado Sheltered English, en el cual a los niños de lenguas minoritarias se les enseñan las áreas curriculares con un vocabulario simplificado y materiales, métodos y actividades diseñadas específicamente para este fin.

Educación bilingüe de transición.

El objetivo de la educación bilingüe de transición es también asimilacionista. Difiere de la educación de sumersión en que a los estudiantes de lenguas minoritarias se les permite de manera temporal utilizar su lengua materna, y aún recibir enseñanza en ella, hasta que se les considera capacitados en la lengua

mayoritaria para integrarse a la educación en ella. Así, la educación transicional constituye una breve “sumergida” en la lengua materna, hasta que se les considera capaces de utilizar las cuatro habilidades del lenguaje, para integrarse a la lengua mayoritaria. El propósito es incrementar el uso de la lengua mayoritaria en el salón de clase, mientras decrece proporcionalmente el uso de la lengua materna. “La asimilación social y cultural en la lengua mayoritaria es el objetivo subyacente, y el resultado es el bilingüismo sustractivo” (Baker, 1996; Cummins, 1996).

La educación bilingüe de transición puede dividirse en dos grandes tipos: *early exit* y *late exit*. Early Exit. La primera de ellas se refiere a los dos años que como máximo se utiliza la lengua materna. En la segunda modalidad, Late exit, por lo general se permite alrededor de un 40% de la enseñanza en el salón de clase en lengua materna, hasta el sexto grado.

Si bien el monolingüismo es el propósito de la educación bilingüe de transición, se requiere que los profesores y asistentes sean bilingües. La rápida sumersión en la lengua materna necesita de un maestro que hable la lengua minoritaria y que pueda ser más sensible a las dificultades de los niños.

En la educación bilingüe de transición se enseña en la lengua materna mientras se expone a los estudiantes al inglés. Inicialmente, al estudiante se le enseñan los contenidos curriculares en su lengua materna y en inglés algunas clases como educación física, música y artes. Se pretende que pasen de su lengua maternal al ingles en aproximadamente tres años, como es regulado por los lineamientos estatales, para ser ubicados entonces en grupos donde solo se habla ingles.

El enfoque de transición sigue en práctica en numerosos distritos y escuelas, a pesar de que ha sido demostrado que se necesita de cinco a diez años para que estos estudiantes alcancen un nivel comparable al de sus pares anglo-hablantes (Collier, 1989b; Cummins, 1996; Dulay, Burt y Krashen, 1982).

Enseñanza en lengua mayoritaria (con enseñanza de lengua extranjera).

En los Estados Unidos, en Canadá y en muchos países de Europa, la mayor parte de los niños de lenguas mayoritarias reciben la educación escolar en su lengua materna y tienen algunas clases de una lengua extranjera, de manera similar, por lo menos en tiempo, a las que reciben de otras asignaturas. Esto es distinto de enseñar a través del medio de una segunda lengua, en donde los contenidos curriculares son el foco principal, más que el aprendizaje de la lengua.

El problema al respecto, es que únicamente algunas lenguas llegan realmente a ser aprendidas. Se ha visto que el recibir una clase diaria de una hora u hora y media, entre cinco y doce años, no lleva a los estudiantes a manejar fluidamente una segunda lengua

La educación bilingüe de inmersión.

A las modalidades de sumersión, de clases compensatorias y transición se les ha denominado como educación bilingüe, porque este tipo de educación la reciben niños bilingües. Son consideradas como formas débiles de educación bilingüe porque en ellas no se promueve el bilingüismo en las escuelas y se considera que no tienen en sus propósitos, estructura y contenidos al bilingüismo como un logro definido. A diferencia de estas formas, la educación bilingüe de inmersión, sí hace del bilingüismo un resultado a alcanzar, y representa por ello una forma “fuerte” de educación bilingüe.

La educación bilingüe de inmersión se deriva de los experimentos educativos canadienses. El movimiento de inmersión comenzó en St. Lambert, Montreal, en 1965. Algunos padres de familia, de clase media y hablantes de inglés, persuadieron a las autoridades escolares del distrito de establecer una clase experimental de preescolar de 26 alumnos. Los objetivos eran que los niños se convirtieran en bilingües y biculturales, sin perder por ello el éxito académico. Los resultados del experimento de St. Lambert sugirieron que los objetivos propuestos fueron alcanzados.

Los tipos de educación bilingüe de inmersión.

La educación bilingüe de inmersión comprende varios programas que difieren fundamentalmente en términos de:

- La edad a la cual el niño se inicia en el programa. La iniciación puede ser en el preescolar (inmersión temprana); a los nueve o diez años (inmersión media), o en la secundaria (inmersión tardía).
- La cantidad de tiempo diario que se pasa el estudiante en el programa de inmersión. La inmersión total comienza normalmente con el 100% de inmersión en la segunda lengua, reduciéndose después de dos o tres años al 80%, porcentaje en el que permanece alrededor de los siguientes tres o cuatro años, hasta terminar la secundaria con aproximadamente el 50% de inmersión. La inmersión parcial proporciona cerca del 50% de inmersión en la segunda lengua a través de la educación elemental y la secundaria. La inmersión total temprana es la más popular de este tipo de programa, seguida por la tardía y la media.

Educación bilingüe de mantenimiento

Además de la educación bilingüe de inmersión, existe otra modalidad que puede ser considerada como una forma “fuerte”, y es la que ocurre cuando se permite y promueve que los niños de lenguas minoritarias la utilicen en la escuela como un medio de instrucción, teniendo como propósito el bilingüismo completo. Ejemplos de esta modalidad incluyen la educación a través del Navajo y del español en los Estados Unidos, del Ucraniano en Canadá, y del Gaelico en Escocia. De esta manera se protege y desarrolla la lengua materna de los niños a lo largo de su desarrollo en la lengua mayoritaria.

En esencia, la educación de mantenimiento en lengua materna se refiere a la educación de los niños de lenguas minoritarias utilizando su lengua en una sociedad con una lengua mayoritaria. En la mayor parte de los países, la lengua mayoritaria está también presente en el currículo, ofreciéndose ya sea como lecciones de segunda lengua o en proporciones variadas del currículo.

La denominada “lengua heredada” ha sido también llamada “lengua nativa”, “lengua étnica”, “lengua minoritaria”, “lengua ancestral”, o “lengua de origen”. El riesgo del uso de algunos de estos términos es que hacen alusión al pasado y no al futuro, a las tradiciones, más que a la vida contemporánea.

Los programas de Desarrollo y Mantenimiento en los Estados Unidos y en otros países varían en su estructura y contenido. Algunas de las características compartidas son las siguientes:

1. Muchos de los niños, si no es que la totalidad de ellos, provienen de hogares de lengua minoritaria. Los salones de clase tienden a contar con una variada mezcla de niños con lenguas minoritarias y niños de lengua mayoritaria. Al mismo tiempo, una lengua minoritaria puede ser la mayoritaria en la comunidad. En ciertas áreas de los Estados Unidos los hablantes de español constituyen la mayoría.
2. Los padres por lo general tienen la opción de enviar a sus niños a escuelas de lengua mayoritaria, o a escuelas de educación de mantenimiento de su propia lengua.
3. La lengua materna de los estudiantes minoritarios es la utilizada en aproximadamente la mitad del currículo. Hay una tendencia a enseñar las materias tecnológicas y científicas en la lengua mayoritaria.
4. El argumento para utilizar la lengua minoritaria durante la mayor parte del tiempo escolar es que los niños pueden fácilmente transferir ideas, conceptos, habilidades y conocimientos de una a otra lengua. Habiéndole enseñado a un niño en español la multiplicación, este concepto matemático no tiene que ser vuelto a enseñar en inglés. La enseñanza del salón de clases se transfiere de manera relativamente fácil entre las lenguas, cuando ellas son desarrolladas de forma suficiente para abordar los contenidos, conceptos y materiales curriculares.
5. Otro argumento a favor de la educación en lengua materna, es que este puede perderse fácilmente.

6. La mayor parte de las escuelas que imparten educación en lengua materna son de enseñanza elemental.

Educación Bilingüe Dual de Doble Vía. (Two-Way/Dual Bilingual Education).

La educación bilingüe dual tiene lugar cuando aproximadamente igual número de alumnos de lengua minoritaria y de lengua mayoritaria comparten la educación en un mismo salón de clases y se usan ambas lenguas. Ya que ambas lenguas se utilizan para la enseñanza, el propósito es lograr que los niños sean bilingües relativamente balanceados. La alfabetización es también un objetivo; puede ser adquirida en ambas lenguas, ya sea simultáneamente o con un énfasis inicial en la alfabetización en lengua materna.

Han sido utilizados muchos términos para describir esta aproximación: Inmersión Dual, Educación Dual de lenguaje, Programas Bilingües de Doble Vía. Estos programas han crecido desde 1983, siendo su primer antecedente el programa llevado a cabo por la comunidad cubana en Dade County, Florida. Para Lindholm (1987) los programas Duales tienen cuatro características:

1. La lengua minoritaria es utilizada en por lo menos el 50% de la instrucción.
2. En cada período de instrucción, sólo es utilizada una lengua.
3. En los períodos de instrucción están presentes los estudiantes tanto de la lengua minoritaria como la de la mayoritaria, en números balanceados.
4. Los estudiantes de ambas lenguas trabajan de manera integrada en todas las asignaturas.

La organización curricular de este tipo de programas puede tomar formas distintas: cada lengua es utilizada en días alternados. Por ejemplo, el español puede ser utilizado un día, al siguiente el inglés, y así sucesivamente, en una secuencia estricta. También puede utilizarse una lengua en ciertas asignaturas, haciendo cambios regulares para asegurarse de que ambas lenguas son utilizadas en todas las áreas. Aún cuando estén separadas, es común que en el salón sean utilizadas

ambas de manera mezclada (por ejemplo, para conversaciones privadas, para dar explicaciones).

Este tipo de educación bilingüe intenta mantener las fronteras entre ambas lenguas. Cuando esta clara separación se da, los estudiantes de una lengua, por ejemplo el español, pueden ayudar a sus compañeros que hablan inglés en la clase de español y viceversa. Se considera que la interdependencia favorece la cooperación, así como el aprendizaje. En el apartado correspondiente a las escuelas del estudio se abordan con mayor profundidad las características de la Educación Bilingüe Dual o de Doble Vía, por ser ésta la adoptada en una de las escuelas de la investigación.

El programa Bilingüe Dual o de doble Vía se basa en la investigación que ha mostrado que el reforzamiento de la base conceptual de los niños en su lengua materna a lo largo de la educación elemental, proporciona una base para el desarrollo a largo plazo del inglés (Thomas & Collier, 1996). Se considera muy importante la exposición a una segunda lengua pues los alumnos pueden escuchar el lenguaje en diversos contextos sociales y contar con variadas oportunidades de utilizarlo (Snow, 1990; Wong Fillmore, 1989). Además, las interacciones entre compañeros pueden brindar incluso un mayor apoyo para el aprendizaje de una segunda lengua que las interacciones entre adultos y niños.

Los programas bilingües de doble vía representan una posición que asume que el bilingüismo es cognitiva, social y afectivamente benéfico para los estudiantes cuya lengua es el inglés y para los que la están aprendiendo (Thomas y Collier, 1996). La meta última es la alfabetización en ambas lenguas. Por definición este es un programa aditivo, en el cual ambas lenguas son valoradas y apoyadas. Ovando y Collier (1985) sostienen que la educación bilingüe de doble vía puede ser quizá la única vía de reducir la segregación lingüística en las escuelas, debido a que los niños minoritarios no son separados de sus compañeros anglohablantes.

Las revisiones más importantes de educación en lengua materna han sido las realizadas por Cummins (1983) y por Cummins y Danesi (1990). Los resultados de estas evaluaciones, particularmente en Canadá, sugieren que los programas en los que enseña a los niños en su lengua materna son más efectivos en cuatro aspectos:

- a) Los niños mantienen su lengua materna, particularmente cuando se les compara con los niños de lenguas minoritarias que son ubicados en programas de transición en lengua mayoritaria. Estos últimos tienden a perder por lo menos parcialmente su lengua materna y algunas veces incluso a evitar utilizarla.
- b) Los niños tienden a tener un desempeño académico comparable con el de los niños de lengua mayoritaria en áreas curriculares como matemáticas, historia y geografía. No sólo no hay un “déficit curricular” para los niños que reciben su educación en su propia lengua. De hecho, las evaluaciones sugieren que sus resultados son mejores que los de los niños de lengua mayoritaria.
- c) Las actitudes de los niños son más positivas cuando se reciben la instrucción en su propia lengua, y se ve favorecida su autoestima. Los niños perciben que sus padres y la lengua y cultura de su hogar y de su comunidad son aceptadas por la escuela. Por el contrario, un niño al que se le ubica en un programa de lengua mayoritaria es vulnerable a la pérdida de autoestima y de estatus. Es posible que tanto el sistema escolar como los maestros de manera implícita o manifiesta rechacen los valores y la lengua de su hogar. Esto afecta la motivación y el interés en la escuela e indudablemente su desempeño académico.
- d) Este es el hallazgo quizá más inesperado, que puede considerarse va en contra del sentido común. El desempeño en inglés de los niños que reciben educación en su lengua materna es comparable al de los niños de lengua mayoritaria. Este resultado y su explicación se fundamentan en que se alienta la autoestima, y en que las capacidades lingüísticas e intelectuales se desarrollan mejor cuando se educa en la lengua materna. Se ha

mostrado también que estas capacidades además, se transfieren fácilmente al aprendizaje de una segunda lengua.

Ahora bien, lo que subyace a estas consideraciones es el hecho de que la efectiva educación bilingüe no es una consecuencia directa y automática de la utilización de la lengua materna del niño en la escuela. Diferentes aspectos, que involucran a los padres, a la comunidad, a los maestros y a la escuela, pueden actuar e interactuar para hacer más o menos efectiva la educación bilingüe. Es necesario investigar la importancia relativa de los diferentes factores y procesos en las distintas escuelas y contextos culturales, para construir explicaciones del por qué, dónde y cómo la educación bilingüe puede ser efectiva.

Para el caso específico de Texas, la legislación establece que a todos los estudiantes cuya lengua no sea el inglés y que hayan sido identificados como estudiantes LET (Limited English Proficient: Proficiencia limitada de inglés) se les tiene que dar la oportunidad de participar en algún tipo de programa bilingüe. El estado ofrece cuatro tipos de programas de educación bilingüe en la educación elemental: 1) Inglés como segunda lengua, 2) programa de transición, 3) Inmersión en inglés y 4) programa dual de doble vía. (Alanis, 2000).

3.3. El plan de estudios (TEKS)

El plan de estudios vigente en las escuelas de la investigación el estado de Texas se desprende de los estándares nacionales. En los Estados Unidos estos estándares nacionales son voluntarios, de la misma manera que los estatales en la mayor parte de los estados. Los distritos utilizan ambos, -los estándares nacionales y estatales-, como modelos o guías para el desarrollo de su currículum local.

La Constitución del estado de Texas establece que la Legislatura participe, junto con otros organismos, como el State Board of Education (SBOE: Consejo Estatal de Educación) en las decisiones concernientes al currículum y el funcionamiento

de las escuelas. Este Consejo ha tenido una influencia decisiva en el desarrollo de los planes de estudio, diseñando los propósitos de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo los estándares de acreditación y seleccionando los libros de texto que consideran adecuados.

La relación entre los estándares nacionales y estatales

Estándares Nacionales	Marco estatal	Currículum del Distrito	Lección/plan de unidad
Metas	Metas de la enseñanza	Metas locales para la enseñanza	Objetivos de aprendizaje específicos
Estándares	Estándares de contenido	Contenido	Contenido
	Tipos de unidad	Unidades Específicas	Lecciones específicas
	Estructura de contenido	Unidades sugeridas y secuencia	Temas y lecciones de unidad
	Procedimientos recomendados de evaluación	Métodos	Procedimientos
Muestra de indicadores de avance		Recursos	Recursos para la enseñanza/aprendizaje para las lecciones de la unidad
		Técnicas específicas de evaluación	Objetivos y evaluaciones específicas

Fuente: Sandrock, P. (1999). *State Standards: Connecting a National Vision to Local implementation*.

Los estándares de contenido de un documento nacional son adoptados o adaptados como estándares estatales, para convertirse en metas curriculares locales de un distrito. El grado de vinculación con los estándares nacionales es decisión de cada uno de los Departamentos de Educación estatales.

Los estándares curriculares hasta antes de 1996: *Essential Elements* (Elementos Esenciales)

Hasta antes de 1996, el plan de estudios, contenido en *The essential elements curriculum* era un documento prescriptivo que describía lo que debería ser enseñado en cada asignatura y en cada grado escolar y estaba establecido en términos de las oportunidades que se les debería proporcionar a cada estudiante.

El centrarse en lo que debería ser aprendido, más que en lo que debería ser enseñado, daría la oportunidad a los maestros “de descubrir nuevos caminos para preparar a los estudiantes para los retos de rápido cambio de un mundo altamente tecnologizado” (Texas Education Agency, 1998: 3).

En 1995, la Legislatura ordenó al SBOE la elaboración de un currículum revisado de los conocimientos y habilidades fundamentales. El SBOE definió 15 áreas de contenidos curriculares y formó equipos de trabajo para cada una de ellas. Alrededor de 400 educadores, padres de familia miembros de la comunidad y representantes empresariales participaron en la creación de la primera versión de lo que vendría a ser llamado el *Texas Essential Knowledge and Skills*, o TEKS. Las revisiones a este documento tomaron más de un año.

Esta reelaboración de los denominados “*Elementos Esenciales*” del currículum de los años 80, llevó a la adopción de una nueva serie de requisitos para la enseñanza en las escuelas públicas, plasmadas en el ya citado *Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS)*, el cual fue implementado a partir del año escolar 1998-1999. Esta iniciativa provocó una gran controversia cuando se hizo público el documento, en agosto de 1996. Las reacciones iniciales de los educadores, las autoridades, los medios de comunicación y el público fueron en general negativas. Una de las críticas más recurrentes, era que la extensión del documento –más de dos mil páginas-, lo convertía en una herramienta impráctica para los maestros. Otra de las críticas sostenía que el TEKS carecía de estándares claros o de objetivos susceptibles de ser evaluados³ y que habían sido elaborados por académicos alejados de la enseñanza cotidiana en los salones de clase.

Como resultado de esta controversia el tiempo destinado a la discusión pública fue extendido y se recibieron numerosas recomendaciones, críticas y sugerencias al

³ Por ejemplo, el que hubiera objetivos establecidos en términos de “comprender “explorar” o “reconocer” más que “usar,” “analizar,” o “evaluar”, o que no se estipularan estándares del tipo: “aprender el alfabeto, ser capaz de contar del uno al diez, leer por lo menos una obra de Shakespeare, o saber quiénes fueron George Washington o Stephen F. Austin.

documento. Finalmente, la última versión del TEKS recibió la aprobación de los sectores educativos y de las autoridades gubernamentales.

Esta versión final del TEKS, aprobada en julio de 1997, incorporó las muchas sugerencias referidas a los trabajos individuales, las figuras históricas y las fechas; se reelaboraron muchos objetivos para hacer posible su evaluación y se establecieron distinciones entre los diferentes grados.

Se señala que el TEKS difiere del de Elementos Esenciales (1993) que le precede en varios aspectos. De manera general, los Elementos Esenciales indicaba *“lo que los alumnos deberían tener oportunidad de lograr”* y el TEKS describe *“lo que los alumnos deben de saber y ser capaces de hacer”* (TEA, 1998:2).

De manera específica, en la parte correspondiente a las Artes de la lengua inglesa (English Language Arts), el TEKS da un mayor énfasis:

- A la conciencia fonémica entendida como la “comprensión de la forma en que el lenguaje funciona”;
- Al amplio rango de estrategias que los aprendices considerados competentes utilizan para usar y comprender los textos técnicos e informativos y a la respuesta literaria;
- A la indagación, la investigación y al “escribir para aprender” a lo largo de todos los grados;
- A la gramática y la ortografía;
- Al conocimiento sobre los libros y la “conciencia de lo impreso” y por último
- Al escuchar, oír, ver y representar a través de todos los grados escolares.

El debate sobre el currículum de Texas no era sólo de diferencia de opiniones sobre el énfasis otorgado a lo fonético o si era necesario enseñar desde teorías alternativas. De acuerdo a algunos sectores, el corazón del debate era con cuál modelo educativo se beneficiaban más las escuelas públicas y los estudiantes que atienden: con un modelo basado en el alumno o uno basado en el maestro. La

pregunta central, de acuerdo a esto, era sí lo que el currículum debía definir es lo que un estudiante tendría que aprender o lo que un maestro tendría que enseñar.

Dando en parte respuesta a este debate, los elaboradores de la versión del TEKS señalaban que el plan de estudios (TEKS) está centrado en el estudiante, estableciendo el resultado final de lo que un estudiante debería haber aprendido en una clase particular o durante un cierto período de escolarización. Más que definir lo que debe ser enseñado, este tipo de currículum establece el resultado final; el proceso para lograrlo es dejado a maestros y alumnos, como claramente es señalado desde la perspectiva curricular adoptada, cuando se aborda el papel de los textos, los lectores y escritores:

“Para los lectores y escritores (...) el pensamiento y la solución de problemas debe ocurrir en respuesta a textos más difíciles y tareas más demandantes. Los distritos, las escuelas y los maestros serán los que tomen las decisiones acerca de los textos apropiados y las tareas que permitirán a los estudiantes demostrar su desempeño”. (TEA, 1998:3).

Sin embargo, argumentaban que también se tomaba en cuenta al maestro, dado que el plan curricular especifica qué enseñar en el salón de clase. La idea que subyace a esta aproximación es que los estudiantes aprenderán el material cuando le sean presentados estos recursos específicos (por ejemplo, establecer expectativas para los estudiantes, sin señalar los métodos utilizados para alcanzar estas expectativas).

En el documento que norma los servicios educativos del Distrito Escolar *“Declaración de visión. Distrito Escolar Independiente de Ysleta”*, en la parte correspondiente a *Instrucción* se establecen tanto los contenidos curriculares, como las normas y responsabilidades del Distrito y de las escuelas que lo conforman en torno al desarrollo de la educación elemental.

“Cada plantel escolar del Distrito implementará las provisiones de esta norma en una manera que permitirá que todos los estudiantes participen activamente y con éxito tanto en el currículo fundamental como en el de enriquecimiento y obtengan los conocimientos, habilidades y competencias establecidos en el Texas Essential

Knowledge and Skills (Conocimientos y Habilidades esenciales de Texas) para cada materia. El enfoque instructivo reflejará las metas de la escuela y el distrito". (Ysleta, Declaración de visión, s/f).

Texas Essential knowledge and Skills (TEKS)

Elementos Curriculares

Currículo Obligatorio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arte de idioma inglés ▪ Matemáticas ▪ Ciencia ▪ Estudios Sociales; consiste de historia de Texas, Estados Unidos y Mundial, gobierno y geografía.
Currículo Enriquecido
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Economía con énfasis en el sistema de libertad de empresa y sus beneficios; ▪ Hasta donde sea posible, idiomas además del inglés; ▪ Salud; ▪ Educación Física; ▪ Bellas Artes; ▪ Educación para carrera y tecnología; ▪ Aplicaciones en tecnología.

El currículo es flexible en cuanto a las formas de concretarlo en cada escuela, la distribución y forma de abordar los contenidos, los horarios y actividades a realizar. Sin embargo, como se establece también en el mismo documento, los lineamientos a los que deben ceñirse las diferentes formas de organizar el currículo en las escuelas contemplan que:

- Los horarios deben ser examinados a la luz del desempeño escolar de los estudiantes.
- Las escuelas deben adherirse a las provisiones normativas referidas a la educación especial, estudiantes dotados y la educación bilingüe.
- Las escuelas pueden proporcionar instrucción en una variedad de arreglos y ambientes incluyendo, pero sin limitarse, a programas con estudiantes de diferentes edades y un currículo integrado diseñado para permitir flexibilidad en un ambiente de aprendizaje.
- Cada escuela debe proporcionar un currículo básico y de enriquecimiento que incluya la instrucción para cada grado escolar que trata con lo prescrito

en el documento de “*Conocimientos y habilidades esenciales de Texas*” y un mínimo de un semestre de instrucción en el currículum enriquecido.

Señala el equipo elaborador del *Texas Essential Knowledge and Skills* (TEKS), respecto a la filosofía del lenguaje y de la enseñanza en los que se basa este currículum, que se guiaron por las siguientes premisas (TEA, 1998):

- Todos los estudiantes se pueden convertir en usuarios competentes del lenguaje.
- Todos los estudiantes (incluyendo a aquellos cuya primera lengua no es el inglés) construyen conocimientos sobre las habilidades lingüísticas que ya poseen para adquirir mayor proficiencia en el lenguaje.
- Todos los estudiantes necesitan un ambiente en sus salones de clase que los conduzcan a un uso propositivo del lenguaje, e interacciones que incluyan buenos maestros, buenos libros, materiales adecuados de escritura, amplias oportunidades de hablar y escuchar para variados propósitos y un fácil acceso a la tecnología.
- Todos los estudiantes necesitan modelos competentes de lenguaje.
- Todos los estudiantes necesitan adquirir una cada vez mayor responsabilidad en su propio crecimiento respecto a la proficiencia en el lenguaje.
- Todos los estudiantes aprenden construyendo significados en las interacciones con otros y por la enseñanza explícita.
- Todos los estudiantes deben ser usuarios competentes del lenguaje para participar plenamente en la sociedad.

Los estándares de Inglés como Segunda Lengua (English as a Second Language: ESL).

En marzo de 1995 TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages: Maestros de Inglés a hablantes de otras lenguas) comenzó la elaboración de un documento en el que se establecen las metas y estándares para aprendices del inglés. El proyecto que creó los estándares de Inglés como Segunda Lengua

(English as a Second Language: ESL) para los estudiantes del kinder al doceavo grado, se terminó y publicó en 1997. Estos estándares, denominados *ESL Standards* describen las habilidades lingüísticas necesarias para lograr propósitos sociales y académicos.

“Los estándares especifican las competencias que los estudiantes ESOL (Inglés como segunda lengua) en las escuelas elementales y secundarias necesitan para ser completamente proficientes en inglés, para tener acceso irrestricto a la enseñanza correspondiente al grado escolar en asignaturas académicamente demandantes y finalmente, llevar a vidas ricas y productivas. El desarrollo de estos estándares ha sido nutrido por el trabajo de otros grupos de estándares nacionales, particularmente los de las Artes de la Lengua Inglesa y los de lengua extranjera (TESOL. ESL Standards: Preface, 1998:1).

Los tres proyectos de estándares de lenguaje que se señalan en el párrafo anterior comparten un énfasis en la importancia de:

1. El lenguaje como comunicación.
2. El aprendizaje del lenguaje a través de su uso significativo.
3. El valor individual y social del bi y multilingüismo
4. El papel de la lengua materna de los estudiantes ESOL en su lengua inglesa y en el desarrollo académico general
5. Los procesos culturales, sociales y cognitivos en el lenguaje y en el desarrollo académico
6. La evaluación que respete la diversidad lingüística y cultural.

Las metas para los aprendices del Inglés como segunda lengua

TESOL ha establecido tres amplias metas para los aprendices ESOL (Inglés para hablantes de otras lenguas) de todas las edades; estas metas incluyen usos personales, sociales y académicos del inglés. Cada una de ellas está asociada con tres diferentes estándares como un resultado de la instrucción. Las escuelas *“necesitan asegurar que todos los estudiantes logren la competencia en Inglés necesaria para el éxito académico y para la vida en una cultura alfabetizada”* (TESOL. ESL Standards: Promising Futures, 1998:1).

Se señala que los estándares ESL no son los únicos y su función es proporcionar un puente a los estándares educativos generales que se esperan de todos los estudiantes de los Estados Unidos. Sin embargo, señalan que estos estándares generales:

“... demandan altos niveles de logro en el aprendizaje de contenidos para todos los aprendices, incluyendo los estudiantes ESOL. Pero los estándares de contenido no proporcionan a los educadores las orientaciones y estrategias necesarias para ayudar a los estudiantes ESOL para alcanzar estos estándares, debido a que se asume la comprensión del estudiante y su habilidad en el uso del inglés para comprometerse con el contenido (...) En resumen, los estándares de contenido no se orientan a las necesidades específicas de los estudiantes ESOL que están añadiendo el inglés a la lengua de sus hogares. Por ello son necesarios estándares ESL” (TESOL. ESL Standards: Organization of the ESL Standards, 1998:2).

TESOL apoya a los maestros a traducir los estándares en prácticas de enseñanza, preparar guías de evaluación, desarrollar materiales y desarrollo profesional.

La puesta en funcionamiento y el seguimiento de los programas curriculares en el estado de Texas son una de las responsabilidades de la Texas Education Agency (Agencia de Educación de Texas; TEA por sus siglas en inglés). La TEA está constituida por el Comisionado de educación y el personal de la Agencia y junto con el SBOE (State Board of Education) guían y monitorean las actividades y programas relacionados con la educación pública en Texas. El SBOE está constituido por 15 miembros que representan las diferentes regiones del estado. La TEA es la unidad administrativa para la educación pública primaria y secundaria y sus principales funciones son:

- Manejar el proceso de adopción de los libros de texto
- Supervisar el desarrollo del currículo estatal
- Administrar el programa estatal de evaluación
- Administrar el sistema de recopilación de datos bajo el sistema de registro estatal
- Operar los programas de investigación e información
- Monitorear y dar seguimiento a los lineamientos federales

- Funcionar como un agente fiscal para la distribución de los fondos federales y estatales.

Los Distritos escolares tienen la obligación de proporcionar una enseñanza basada en los conocimientos y habilidades correspondientes al grado escolar, establecidas en el currículum. De acuerdo a lo estipulado en el Código de Educación de Texas (*Texas Education Code*) el currículum oficial comprende los fundamentos curriculares y las asignaturas “enriquecidas”. Los fundamentos del TEKS (Texas Essential Knowledges and Skills) se encuentran en el documento “*Artes de la lengua inglesa y lectura*”, Matemáticas, Ciencia y Estudios Sociales. Las artes del lenguaje en español e inglés como segunda lengua aparecen en el Texas Administrative Code (TAC), Title 19, Part II, cap. 128.

El TEKS entró en funcionamiento para todas las áreas curriculares el primero de septiembre de 1998. El establecimiento de estándares de aprendizaje para cada uno de los niveles de la educación elemental y secundaria tiene como propósito, de acuerdo a sus elaboradores, el de mejorar los logros educativos de los estudiantes norteamericanos. Con el desarrollo de un sistema educativo basado en estándares, los planificadores y educadores esperan “*reorientar la enseñanza y el aprendizaje sobre una base común de lo que las comunidades es esperan que los estudiantes conozcan y sean capaces de hacer como resultado de su experiencia escolar. Una vez establecidos, los estándares proporcionan el fundamento para el desarrollo curricular y los sistemas de evaluación*” (Lee y Fradd, citados en Rollins y Villamil, 2001:111).

La reforma basada en estándares

A partir del período 2002-2003, entró en funcionamiento un mandato presidencial establecido en uno de los cuatro principios básicos de la reforma educativa. Se trata de un nuevo programa educativo federal “*No child will be left behind*”. En nombre de la necesidad de “rendir cuentas”, el presidente Bush propuso que, a cambio de recibir fondos federales, los estados tienen que

examinar a todos los estudiantes de escuelas públicas del 3° al 8° grados en lenguaje y matemáticas cada año.

De acuerdo a este mandato, los estados deben crear sus propios estándares de lo que un niño debe saber y aprender en todos los grados (actualmente sólo 15 estados lo hacen), y una vez elaborados los estándares deben evaluar el avance de cada estudiante, utilizando exámenes derivados de los estándares a partir del año escolar 2002-2003. Se espera que cada estado, distrito escolar y escuela efectúen progresos adecuados anualmente para alcanzar los estándares.

El currículo presenta lineamientos que establecen los aspectos básicos del contenido curricular en los diferentes grados escolares, proporcionando así el contexto general a partir del cual los distritos escolares desarrollan sus planes de estudio específicos.

Aquí se presenta el currículum y los lineamientos generales para las Artes del lenguaje en español e inglés como segundo idioma. Se resaltan los lineamientos generales referidos a la escritura. En el capítulo sobre escritura se presentan y analizan las metas y estándares específicos de escritura.

TEXAS ESSENTIAL KNOWLEDGE AND SKILLS (TEKS)⁴

Artes del lenguaje en español (SLA), e inglés como segundo idioma (ESL), 4° grado

- (1) En el 4° grado, los estudiantes emplean períodos significativos de tiempo leyendo y escribiendo de manera independiente. Los estudiantes de cuarto grado son oyentes críticos y son capaces de analizar la intención del orador como ya sea ésta divertir o persuadir. Cuando hablan, los estudiantes adaptan su lenguaje al público, propósito y ocasión adecuados. Los estudiantes continúan leyendo selecciones clásicas y contemporáneas. Los estudiantes de cuarto grado leen una amplia variedad de tópicos con un interés cada vez mayor y adaptan el enfoque a la lectura a varias formas de textos. El vocabulario de los estudiantes aumenta sistemáticamente a través del plan de estudio. Los estudiantes leen con el fin de entender y pueden parafrasear textos. Los estudiantes son capaces de asociar, comparar y contrastar ideas. Los estudiantes de cuarto grado pueden identificar y entender estructuras del texto como cronologías, y, la relación causa y efecto. Los estudiantes escriben resúmenes de los textos y elaboran análisis más sofisticados de los personajes, argumentos y situaciones que en ellos se encuentran. Los estudiantes de cuarto grado son capaces de seleccionar y utilizar diferentes formas de

⁴ *Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS)*. Texas Education Agency. Septiembre de 1997

escritura con propósitos específicos, como informar, persuadir o divertir. Su escritura adquiere estilo y voz propia. Los estudiantes de cuarto grado escriben usando oraciones completas, variando la estructura de la oración y utilizando adjetivos, adverbios, locuciones prepositivas y conjunciones. Los estudiantes de cuarto grado dominan la ortografía y son capaces de revisar su escritura basándose en sus conocimientos de la gramática, en su uso, en la ortografía, la puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito. Los estudiantes pueden producir una copia final y pulida de una composición escrita. Los estudiantes de cuarto grado entienden y utilizan los medios de comunicación visual y pueden comparar y contrastar dichos medios de comunicación con material impreso.

- (2) Para los estudiantes de 4° grado cuyo primer idioma no es el inglés, su lengua nativa les sirve de base para la adquisición del inglés. Las destrezas cognoscitivas se transfieren de un idioma a otro, y los estudiantes que han recibido instrucción en su primer idioma aplicarán estas destrezas y otras habilidades académicas en el aprendizaje del segundo idioma.
 - A. Las destrezas receptivas (escuchar y leer) y expresivas (hablar y escribir) de los estudiantes de un segundo idioma pueden estar en diferentes etapas de desarrollo. En algunos casos, los estudiantes de un segundo idioma pasan por períodos de silencio de duración variable cuando empiezan a aprenderlo. A menudo, los estudiantes entienden más palabras de las que pueden producir y pueden repetir palabras en oraciones que no entienden completamente. Los estudiantes de un segundo idioma pueden valerse de los recursos de su propia lengua y cultura mientras adquieren una nueva lengua y cultura.
 - B. Es importante entender que el conocimiento de la estructura y vocabulario del inglés no tiene relación con la capacidad intelectual de los estudiantes ni con su aptitud para usar procesos cognoscitivos de orden superior. El desarrollo de conocimientos en todas las áreas de contenido es esencial en la adquisición de destrezas académicas en un segundo idioma y puede acelerar el aprendizaje tanto de las destrezas del lenguaje inglés como de los procesos cognoscitivos de orden superior.

3. Los estudiantes de inglés como segundo idioma (ESOL) se encuentran en diferentes etapas de la adquisición del lenguaje. Los siguientes niveles generales de dominio del inglés no concuerdan necesariamente con el grado escolar que cursan los estudiantes: principiante, intermedio y avanzado. El estudiante puede demostrar diferentes niveles de dominio en los cuatro componentes del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Un estudiante de ESOL puede demostrar destreza oral a nivel avanzado, destreza en la lectura a nivel intermedio y destreza en la escritura a nivel principiante. Cualquier combinación de estos componentes es posible y se ve afectada por las oportunidades de interacción que el estudiante tiene dentro y fuera de la escuela.

- A. Los estudiantes principiantes de ESOL asocian vocablos con significados a medida que hacen inferencias basadas en acciones, materiales visuales, textos, tonos de voz e inflexiones. El lenguaje receptivo con un poco de comprensión se adquiere antes que la producción oral.
- B. Los estudiantes a nivel de principiante de ESOL producen un inglés hablado con mayor fluidez y precisión al transmitir el significado apropiado. Ellos leen inglés utilizando claves grafológicas, la sintaxis, materiales visuales, el contexto del texto y su conocimiento previo del idioma y de la estructura del texto.
- C. Los estudiantes a nivel intermedio de ESOL utilizan el proceso de escuchar para mejorar su comprensión y destreza oral en inglés. A través de escuchar y hablar en interacciones relevantes, ellos clarifican, distinguen y evalúan ideas y respuestas en una variedad de situaciones. Los estudiantes de ESOL a nivel intermedio participan con éxito en contextos

académicos, sociales y de trabajo en inglés, utilizando el proceso de hablar para crear, clarificar, criticar y evaluar ideas y respuestas. Los estudiantes de ESOL a nivel intermedio leen inglés utilizando su vocabulario en desarrollo para incrementar la comprensión y producir textos escritos para dirigirse a una variedad de públicos y con diferentes propósitos.

- D. Los estudiantes a nivel avanzado de ESOL a través del desarrollo de sus destrezas auditivas, aumentan activamente su vocabulario para evaluar y analizar el inglés hablado en una variedad de situaciones y con propósitos diferentes. Estos estudiantes participan en una variedad de situaciones utilizando el inglés hablado para crear, clarificar, criticar y evaluar ideas y respuestas. Los estudiantes de ESOL a nivel avanzado continuamente desarrollan sus destrezas en la lectura e incrementan su dominio de la lectura en las áreas de contenido con una variedad de propósitos. Los estudiantes generan textos escritos en una variedad de formas para diferentes públicos para transmitir el significado apropiado de acuerdo a su nivel individual de dominio.
- E. Algunos estudiantes de ESOL carecen de una base sólida en su primer idioma y en el ámbito académico debido a sus previas experiencias educativas, tales como la interrupción en su educación o una formación escolar limitada. Además, algunos estudiantes de ESOL han logrado el dominio del inglés, pero necesitan adquirir destrezas académicas adicionales. Estos factores, así como los factores de asimilación cultural deben considerarse cuando se toman decisiones programáticas y de instrucción.

4. Los conocimientos y destrezas esenciales, así como los requisitos que describen lo que se espera del estudiante de 4° grado, se encuentran en la subsección (b) y son idénticos a los conocimientos y destrezas y a los requisitos que describen lo que se espera de los estudiantes incluidos en el Capítulo 110 de este título (relacionado con los conocimientos y destrezas esenciales de Texas para las artes del lenguaje y lectura en inglés) con requisitos adicionales para los estudiantes de las artes del lenguaje en español e inglés como segundo idioma. Todos los requisitos se aplican igual para los estudiantes de un segundo idioma; sin embargo, es imperativo reconocer características y procesos críticos en la adquisición de un segundo idioma y proveer la instrucción apropiada para ayudar a los estudiantes a cumplir con estas metas. Los conocimientos, destrezas y requisitos que se esperan del estudiante se aplican específicamente a los estudiantes de las artes del lenguaje en español y a los de inglés como segundo idioma. Estos se indican entre paréntesis como SLA y ESL. Los grados posteriores en los cuales estos requisitos se deben demostrar a niveles cada vez más altos, también se indican en anotaciones entre paréntesis.

5. Para cumplir con la Meta 1 de educación pública del Código de Educación de Texas, sección §4.002, la cual establece que los estudiantes en las escuelas públicas demostrarán un desempeño ejemplar en la lectura y escritura del inglés, los estudiantes obtendrán los conocimientos y destrezas, así como los requisitos que se esperan de los estudiantes de 4° grado, como se describen en la subsección (b) de esta sección.

6. Para cumplir con el Código de Educación de Texas, sección §28.002 (h), el cual establece que cada distrito escolar fomentará la continuación de la tradición de la enseñanza de la historia de los Estados Unidos y de Texas y del sistema de libre empresa en cursos regulares, en cursos de lectura y en la selección de libros de texto, a los estudiantes se les proporcionarán narrativas orales y escritas, así como otros textos informativos que puedan ayudarlos a llegar a ser ciudadanos activos y responsables que aprecian los valores básicos de la democracia de nuestro estado y nación.

Los principios generales en los que se sustentan los estándares ESL (Inglés como segunda lengua) se derivan de la investigación actual sobre la naturaleza del

lenguaje, su aprendizaje, el desarrollo humano y la pedagogía, y de manera sucinta, han sido establecidos de la siguiente forma:

1. El lenguaje es funcional. De ahí la importancia de que los aprendices ESOL funcionen de manera efectiva en Inglés y a través del Inglés, mientras están aprendiendo contenidos académicos.
2. El lenguaje varía. Lo fundamental para los estudiantes ESOL es funcionar efectivamente en los ambientes académicos, manteniendo las variantes de su propia lengua materna.
3. El lenguaje es un aprendizaje cultural. Para que los estudiantes ESOL logren los mismos altos estándares de los estudiantes nativos hablantes de inglés, los programas educativos deben estar basados en el reconocimiento, comprensión, respeto y valoración de sus diversas bases culturales. Lo importante es que todos los aprendices de lenguaje desarrollen actitudes de bilingüismo aditivo y multiculturalidad.
4. La adquisición del lenguaje es un proceso de largo plazo. Los programas educativos deben reconocer el tiempo que toma adquirir las habilidades lingüísticas del inglés necesarias para tener éxito en la escuela. Esto quiere decir que a los estudiantes ESOL se les debe proporcionar el tiempo que requiere lograr una completa proficiencia en inglés, esto es, entre 5 y 7 años.
5. La adquisición del lenguaje tiene lugar a través de su uso significativo y de la interacción. Esto significa que los aprendices ESOL deben tener múltiples oportunidades de utilizar el Inglés, interactuar con otros mientras estudian contenidos significativos e intelectualmente demandantes y reciben retroalimentación sobre su uso del lenguaje.
6. Los procesos de lenguaje se desarrollan de manera interdependiente. Esto quiere decir que los estudiantes ESOL necesitan ambientes de aprendizaje que proporcionen demostraciones de la interdependencia existente entre escuchar, hablar, leer y escribir. Necesitan también desarrollar todas sus capacidades lingüísticas a través del uso de variados modos y tecnologías.

7. La proficiencia en la lengua materna contribuye a la adquisición de una segunda lengua. Esto significa que para los aprendices ESOL los ambientes más efectivos para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua son aquellos que promueven la lengua materna de los estudiantes y el desarrollo de la alfabetización como una base para la lengua inglesa y el desarrollo académico.
8. El bilingüismo es una ventaja individual y social. Esto quiere decir que el bilingüismo beneficia al individuo y a los intereses de la nación, y las escuelas necesitan promover la retención y desarrollo de múltiples lenguajes.

Las normas que estructuran el contenido curricular y su organización representan lo que se considera son los conocimientos importantes y necesarios. Este marco curricular proporciona los lineamientos de contenido y en alguna medida orienta las formas de abordarlo, proporcionando así el amplio marco a partir del cual primero el distrito escolar y posteriormente las escuelas, desarrollan sus currículos específicos. Son mediados (se ajustan, redefinen, adaptan) tomando en cuenta los lineamientos provenientes en este caso de las características y orientaciones de los programas de educación bilingüe adoptados.

3.4. El Sistema Estatal de Evaluación de Texas

Desde hace 10 años, como es requerido por los estatutos estatales, el estado de Texas evalúa las competencias básicas de lectura, matemáticas y escritura a través de la aplicación del programa de evaluación estatal Texas Assessment of Academic Skills (TAAS) que es aplicado en la forma que hoy tiene desde 1990.

¿Qué es el TAAS?

El TAAS consiste básicamente en una batería de pruebas con reactivos de opción múltiple, y en escritura incluye además preguntas que requieren de una respuesta por escrito. Se anexa a este documento una copia del examen de escritura aplicado en el 2002.

El TAAS (*Texas Assessment of Academic Skills*) fue iniciado en 1990 para ser utilizado como una medida de referencia a criterio del currículo oficial del estado. Se pretendía que fuera “*comprendido y que midiera* habilidades de pensamiento superiores y la habilidad para la resolución de problemas” (TEA, 1999:1).

En la primavera del 2001 el TAAS incluyó la evaluación de la lectura y matemáticas en los grados del 3° al 8° y 10° (nivel de salida); de escritura en los grados del 4° al 8° y 10° y de ciencias y estudios sociales en el 8° grado.

El sistema de registro utilizado para calificar las escuelas texanas incluye los resultados de todos los estudiantes y los desagrega por subpoblaciones: Afroamericanos, Hispanos, Blancos y población en desventaja económica.

Desde el establecimiento del sistema de evaluación completo, en 1994, el TAAS se administra como se presenta en el siguiente cuadro.

Sistema Estatal de Evaluación

Grado escolar	Asignaturas evaluadas
3	TAAS, TAAS en español y SDAA en lectura y matemáticas
4	TAAS, TAAS en español y SDAA en lectura y matemáticas y escritura
5	TAAS, TAAS en español y SDAA en lectura y matemáticas
6	TAAS, TAAS en español y SDAA en lectura y matemáticas
7	TAAS, SDAA en lectura y matemáticas
8	TAAS en lectura, matemáticas, escritura, ciencias y estudios sociales y SDAA en lectura, matemáticas y escritura.
10	TAAS en lectura, matemáticas y escritura.
3 a 12	RPTE
Distintos	Álgebra I, Biología, Inglés II e historia de los Estados Unidos.

TAAS: *Texas Assessment of Academic Skills*

SDAA: *State-Developed Alternative Assessment*.

RPTE: *Reading Proficiency Tests in English*. Implementado a partir de 1999.

A partir de 1999, los resultados del TAAS utilizados en el *Academic Excellence Indicator System* (AEIS) incluyen el desempeño de los estudiantes de educación especial.

Es también en 1999 que se incorpora un nuevo componente al sistema nacional de evaluación, los *Reading Proficiency Tests in English* (RPTE), que son una batería de pruebas de lectura en inglés. Estas pruebas son administradas a los estudiantes que no dominan el inglés (estudiantes LEP: Limited English Proficiency) desde el 3° grado y hasta el doceavo, para medir su aprendizaje de la lectura en inglés.

Otro componente nuevo del sistema de evaluación es el *State-Developed Alternative Assessment*. (SDAA), el cual se administró por primera vez en el año escolar 2000-2001. Está diseñado para medir el progreso académico de los estudiantes de educación especial del 3° al 8° grados que están recibiendo instrucción de acuerdo al TEKS (Texas Standards) en las áreas evaluadas por el TAAS, pero para quienes se considera que el TAAS, aún con ajustes, no constituye una medida apropiada de logro académico.

En 1994 el State Board of Education (SBOE) adoptó un plan para desarrollar las pruebas del TAAS en español, del 3° al 6° grado, para evaluar las habilidades académicas de los estudiantes LEP quienes estaban recibiendo instrucción en español, mientras aprendían inglés. Ambas versiones del TAAS –inglés y español– se basan en los lineamientos y estándares del plan de estudios estatal.

La Agencia de Educación de Texas (TEA por sus siglas en inglés) creó el TAAS en español para responder a la pregunta de cuál sería el desempeño de los estudiantes LEP en lectura, matemáticas y escritura si eran examinados en español. Las pruebas fueron también diseñadas para funcionar como un análogo directo del TAAS en inglés. Sin embargo, a diferencia de su contraparte en inglés,

la versión en español se aplicaba únicamente a los estudiantes de la escuela elemental.

El SBOE aprobó un programa para la aplicación del TAAS en español de acuerdo a varias fases a lo largo de varios años. La primera de estas fases comprendió las versiones en español de las pruebas de lectura y matemáticas de 3° y 4° grados. Estas pruebas fueron primero piloteadas en 1995, legalizadas en 1996, y administradas a partir de 1997. Las versiones en español de escritura para 4° grado y de lectura y matemáticas para los grados 5° y 6° fueron se programaron para el siguiente año, siendo administradas a partir de 1998.

El director de una escuela bilingüe comenta en una entrevista sobre la historia, muy reciente, que precede a la instauración de los exámenes en español:

“Había mucha reprobación, menos de los niños del programa bilingüe. Antes no había pruebas en español y en los días en que se aplicaban a los niños los hacían a un lado, se quedaban en la casa, los llevaban a jugar o a ver una película. Yo dije, esto no está bien, así es que en seis semanas, con la ayuda de mi secretaria en ese tiempo y de un joven argentino que andaba por aquí buscando trabajo, nos pusimos a traducir el TAAS de tercero, cuarto, quinto y sexto, para que el día que los niños tuvieran TAAS en inglés, los niños bilingües lo tuvieran en español y eso fue dos o tres años antes de que el estado empezara con el TAAS en español. Entonces empecé a recibir llamadas de otros distritos que querían copias de lo que habíamos hecho. Tenía muchos errores, pero los niños comenzaron a tener las pruebas en español. Empezamos también a comparar estas pruebas con las que los niños hacían en inglés. Así es que desde hace ya varios años tenemos nuestras pruebas en español, aunque no eran oficiales”. Dr. HS, director de escuela bilingüe.

En los primeros años de aplicación de la versión del TAAS en español los resultados de las evaluaciones no eran tomados en cuenta en los registros escolares; los resultados que contaban eran los de las pruebas en inglés.

Un profundo cambio tuvo lugar en 1998-1999, cuando la Texas Education Agency decidió incluir primero los resultados del TAAS en español de matemáticas y lectura en todos los registros escolares importantes. En 2000 se incluyen en los registros todas las demás pruebas en español y el TAAS en español se convirtió

en una de las medidas más importantes de las escuelas de Texas y en particular de aquellos distritos con una alta población de estudiantes LEP (Limited English Proficiency).

La versión en español del TAAS se aplica en lectura y matemáticas (3°-8° grados) y de escritura en el 4° grado. En 1990 el State Board of Education definió como criterio de expectativas mínimas estándares el 70% de respuestas correctas a los reactivos de cada materia. En el caso de escritura, se exige además que los estudiantes obtengan por lo menos una calificación de 2 puntos en la composición escrita. Para la versión en español, en 1996 fueron adoptados los mismos criterios. Para no sólo aprobar los exámenes, sino también obtener el reconocimiento académico en escritura el estudiante tiene que contestar correctamente el 95% de los reactivos y una calificación de 4 en la composición escrita.

Los maestros aplican el TAAS a sus propios estudiantes. Las respuestas son calificadas por el estado y son dadas a conocer al público después de cada aplicación del examen. Cada año se elabora una nueva serie de pruebas, pero tanto el formato como el contenido son similares año con año.

Cada versión del TAAS contiene reactivos que son piloteados en escuelas. Son también utilizados para relacionar las calificaciones obtenidas con las del año anterior, y ayudar a establecer un nivel de dificultad consistente en las diferentes versiones y años de aplicación.

El TAAS sólo es aplicado en el estado de Texas, por lo que no existen normas nacionales con las cuales comparar el desempeño de los estudiantes de Texas en las pruebas, aunque existen varios estudios orientados a establecer este tipo de comparación (Klein et al, 2000) y una iniciativa estatal de la Texas Education Agency que tuvo el mismo propósito, para lo cual aplicó el Metropolitan

Achievement Tests a una muestra de estudiantes de Texas para determinar esta relación.

Para la aplicación del TAAS del año 2003, se estaban efectuando modificaciones a los exámenes que iban a incluir más aspectos de los estándares curriculares establecidos en el estado. Se consideraba que estas modificaciones harían los exámenes aún más difíciles.

El sistema estatal global de evaluación

Las escuelas en su conjunto son también evaluadas y clasificadas de acuerdo a los siguientes tres criterios:

a) El porcentaje de estudiantes aprobados en las pruebas de lectura, matemáticas y escritura del TAAS en todos los grados de su escuela:

- Ejemplares: 90% o más.
- Reconocidas: del 80.0% al 89.9%.
- Aceptables: del 50.0% al 79.9%.
- No aceptables: menos de 50.0%.

b) La tasa de Asistencia. Comprende la tasa de asistencia estudiantil durante todo el año escolar del 1° al 12° grado. Las escuelas deben mantener una tasa de asistencia de 94% o mayor para recibir una clasificación de Ejemplar o Reconocida.

c) La deserción escolar anual. Comprende el porcentaje de estudiantes en los grados de 7° a 12° que abandonaron sus estudios en el año escolar anterior y el porcentaje de los que desertaron en el año escolar vigente. La meta del estado es la de reducir el índice de deserción escolar a 1% o menos. Los estándares para la clasificación escolar son:

- Ejemplar: 1.0% o menos de estudiantes desertores.
- Reconocida: de 1.1% a 3.5% de estudiantes desertores.
- Aceptable: de 3.6% a 6.0% de estudiantes desertores.
- No aceptable: deserción de más de 6.0%.

3.5. La formación de maestros bilingües en Estados Unidos

En 1989, en el Encuentro General de Membresía que la Asociación Nacional de Educación Bilingüe (NABE por sus siglas en inglés)) realiza anualmente, los miembros de NABE aprobaron el desarrollo de Estándares Nacionales para la preparación de Maestros Bilingües Multiculturales de los Estados Unidos. La Junta Ejecutiva de esta institución está integrada por profesores o practicantes en el campo de la Educación Bilingüe Multicultural de diferentes universidades de los Estados Unidos, además de personal de la Asociación.

Este primer conjunto de Estándares Nacionales son reconocidos como *Estándares Profesionales para la Preparación de los Maestros Bilingües Multiculturales* (en inglés: *Professional Standards for the Preparation of Bilingual Multicultural Teachers*) y se terminaron de diseñar en 1992. Incluye 6 estándares y cada uno desarrolla indicadores para la preparación de programas de formación. Estos estándares son:

Estándares	Indicadores
Estándar 1	Recursos constitucionales, coordinación y compromiso.
Estándar 2	Reclutamiento, consejo y retención de maestros potenciales
Estándar 3	Actividades y planes de estudio para enseñanza bilingüe y multicultural
Estándar 4	Competencia en el idioma Inglés y segundas lenguas y habilidades para enseñar en ellas
Estándar 5	Prácticas de campo y experiencias prácticas en el aula bilingüe multicultural
Estándar 6	Aprendizaje para toda la vida y compromiso para la participación profesional

Estándares de Educación Bilingüe

Se han delineado además, una serie de estándares específicos para la educación bilingüe, en los cuales se sustentan la formación de maestros en las universidades y otros centros, y la acreditación para realizar trabajo profesional en este ámbito.

Estos estándares contemplan:

- I. El maestro de educación bilingüe tiene competencia comunicativa y proficiencia académica en lengua 1 (L1) y lengua 2 (L2).
- II. El maestro de educación bilingüe tiene conocimiento de los fundamentos de la educación bilingüe y los conceptos del bilingüismo y biculturalismo.
- III. El maestro de educación bilingüe conoce el proceso de la adquisición del primer y segundo lenguaje y su desarrollo.
- IV. El maestro de educación bilingüe tiene un conocimiento comprensivo del desarrollo y la evaluación del alfabetismo en el primer lenguaje.
- V. El maestro de educación bilingüe tiene un conocimiento comprensivo del desarrollo y la evaluación de la alfabetización.
- VI. El maestro de educación bilingüe tiene un conocimiento comprensivo de la enseñanza de los contenidos de las áreas curriculares en L1 y L2.

Los estándares estatales de Texas

Estos estándares nacionales constituyen la base del diseño de planes de estudio y programas de las diferentes universidades del estado que tienen programas de formación de maestros bilingües como es el caso de la universidad de El Paso en Texas (UTEP). Los estándares que el estado ha diseñado y que ha continuación se describen, son los objetivos que el maestro debe lograr al término de su formación para alcanzar las metas de la certificación.

1. Conocimiento centrado en el aprendiz: El maestro posee y construye un rico conocimiento del contenido, la pedagogía y la tecnología, para proporcionar experiencias de aprendizaje relevantes y significativas para todos los estudiantes.

2. Enseñanza centrada en el aprendiz: Para crear una comunidad centrada en el aprendiz, el maestro colaborativamente identifica necesidades y planea, implementa y evalúa la enseñanza utilizando la tecnología y otros recursos.
3. Equidad en la excelencia para todos los aprendices. El maestro responde apropiadamente a diversos grupos de estudiantes.
4. Comunicación centrada en el aprendiz. En tanto actúa como un advocate para todos los estudiantes y la escuela, el maestro demuestra habilidades comunicativas profesionales e interpersonales efectivas.
5. Desarrollo profesional centrado en el aprendiz. El maestro, como un practicante reflexivo dedicado a lograr el éxito de todos los estudiantes, demuestra el interés por aprender, por mejorar su profesión y por mantener una ética profesional y la integridad personal.

El Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Bilingüe que ofrece la Universidad de Texas en El Paso parte de estos lineamientos.

El Colegio de Educación en la Universidad de Texas en El Paso, es la institución que se encarga de formar a los profesionales de los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado, que tienen que ver con la educación en kinder, primaria y secundaria. Las áreas de especialización comprenden: Educación Elemental y Educación Media, Consejo Escolar, Educación Especial, Diagnóstico Educativo y Administración Educativa.

Las carreras que se ofrecen para el nivel de licenciatura son Educación Infantil Inicial, Educación en la lectura y Educación Bilingüe. En esta última, existen tres niveles de certificación: a) kinder hasta el cuarto grado, b) grados del 4° al 8° y c) grados 8° al 12°.

El Colegio de Educación de la Universidad de Texas señala que su propósito educativo respecto a la formación de maestros es:

“Preparar maestros efectivos, consejeros, diagnosticadores y administradores escolares que orienten de manera exitosa los

problemas de las escuelas y otras agencias de servicio a la juventud, especialmente en comunidades con una población hispana significativa. Para apoyar esta misión la Facultad del Colegio busca demostrar con ejemplos, la calidad de la enseñanza esperada de sus graduados, se compromete en la investigación y actividades escolares y proporciona servicios educativos a las escuelas de la comunidad". (UTEP, 2000:1).

En el nivel de licenciatura el Colegio ofrece como parte de sus objetivos proporcionar a los estudiantes calificados la oportunidad de lograr conocimientos, valores y habilidades necesarias para entrar a la profesión de la enseñanza y recibir un certificado inicial de enseñanza de Texas (licenciatura).

Para ser maestro en Texas

El estado de Texas enfrenta un creciente déficit de maestros calificados y particularmente de maestros bilingües, al igual que muchos otros estados de la Unión Americana. Desde 1993, Reyna reportaba que en Texas aproximadamente el 50% de los estudiantes eran minoritarios; mientras que los maestros que podían atender a estas poblaciones representaban únicamente el 23%. También destaca la proporción de estudiantes y maestros hispanos. Por ejemplo, en el período 1994-95 un Órgano de la TEA reportaba una población hispana de 36.1% comparada con un 14.6% de maestros hispanos.

Los maestros que se forman en Educación Bilingüe reciben formación especializada en áreas concernientes al lenguaje minoritario y al currículum multicultural.

Los requisitos para ser maestro de educación básica en Texas comprenden el tener el grado de bachiller de una universidad o colegio acreditado, así como cursos de capacitación, haber completado la formación docente en un programa aprobado ofrecido por universidades, distritos escolares, centros regionales de servicio y otras instituciones y completar exitosamente las pruebas de certificación docente para la materia y grado en el que se desee enseñar.

Las pruebas de certificación comprenden la valoración del desempeño de los maestros en distintos dominios y competencias.

<i>Dominios y competencias para la aprobación como maestro bilingüe</i>
<i>Dominio 1:</i> El ambiente de aprendizaje de lenguaje dual. Cinco competencias que corresponden a aproximadamente el 36% de la prueba
<i>Dominio 2:</i> Desarrollo del lenguaje en un escenario de lenguaje dual. Nueve competencias, que corresponden a aproximadamente el 64% de la prueba.

Ya estando en ejercicio en las escuelas, los maestros tienen que renovar su certificación demostrando la continuidad de su formación a través de cursos y otras modalidades formativas ofrecidas por distintas instancias, como las universidades o el distrito escolar.

La revisión de los requisitos establecidos para ejercer como docente y el programa formativo hace evidente que hay una formación especializada y actualizada sobre la educación bilingüe y las características específicas de la población estudiantil con la cual van a trabajar los maestros. Se establece incluso la especialización en grados escolares, aún en la educación elemental, delimitando ciclos, de primero a cuarto grado y así sucesivamente. Como puede verse, los maestros, para ser maestros bilingües requieren de una formación aún más especializada que la de otros docentes en aspectos relacionados con la atención a niños minoritarios.

IV. LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO: ESCENARIOS Y ACTORES SOCIALES

Este capítulo tiene como propósito describir las condiciones particulares de las escuelas de la investigación y su contexto específico. Los apartados que lo conforman presentan aspectos relacionados con la ciudad, el distrito escolar, las características de las escuelas y grupos escolares y los actores involucrados: autoridades escolares, personal de la escuela, docentes, alumnos y padres de familia. Asimismo, se aborda un proyecto educativo del distrito escolar de la investigación: el Proyecto Mariposa.

1.1. El Paso, Texas

Cuatro estados de los Estados Unidos comparten la frontera con seis estados mexicanos y es hogar de más de 10 millones de personas, una población que es la mitad no hispana en California y casi completamente hispana en Texas.

El Paso y Ciudad Juárez comparten una historia común que se remonta a principio del siglo XIX. La firma del Tratado de Guadalupe, en 1848, estableció al Río Grande como delimitación entre ambas ciudades y las separó políticamente, si bien han permanecido enlazadas por fuerzas económicas, sociales y culturales.

“Atraídos por los ciclos de crecimiento económico en la frontera y por las oportunidades de trabajo del lado americano, un número masivo de emigrantes provenientes del interior de México se congregó en Ciudad Juárez y otras ciudades fronterizas después de 1940. El Programa Bracero, que permitía a campesinos mexicanos trabajar en la agricultura americana durante los años cuarenta, cincuenta y sesenta, constituyó uno de los mayores estímulos para la migración” (Ceballos, 2001:229)

El Paso forma parte de una comunidad binacional y bicultural que ha crecido rápidamente. Es la quinta ciudad más grande del estado de Texas y ocupa el lugar número 23 entre las más populosas de los Estados Unidos. Ciudad Juárez, en México y separada de El Paso por el Río Grande, tiene una población aproximada

de 1.4 millones, lo que junto con El Paso, crea un área metropolitana binacional de alrededor de dos millones de personas.

A diferencia del concepto de frontera como línea, el espacio o región fronteriza existe no por representar una demarcación política territorial, sino porque ahí se llevan a cabo interacciones, se sobreponen rasgos culturales y tienen lugar intercambios entre dos naciones. El límite de la región fronteriza depende del alcance de la interacción. La frontera México-Estados Unidos ha sido considerada como una frontera con relaciones asimétricas, entre una nación y un imperio (Gazca, 2002).

Aunque las relaciones económicas entre México y Estados Unidos siempre han sido asimétricas, el proceso de integración de América del Norte ha puesto en evidencia las marcadas diferencias entre ambas naciones. Cerca del 70% del comercio exterior de México se dirige hacia Estados Unidos, más de 65% de inversión extranjera directa que recibe México y 30% de su endeudamiento externo también depende de ellos. El ingreso por habitante en Estados Unidos es nueve veces mayor que el de México.

De acuerdo con algunos estudios, en la franja fronteriza México-Estados Unidos se pueden encontrar diversas formas de articulación transfronteriza que han sido alentadas por el propio acuerdo comercial, entre ellos se reconoce la existencia de “supercarreteras transnacionales”, “corredores comerciales” y “regiones binacionales”.

“La percepción e interpretación del fenómeno fronterizo cambia cuando se analizan diversos períodos de la historia (...) la apropiación del territorio, la conformación de una identidad y el desarrollo de un sentido de pertenencia en cada lugar motivó el surgimiento de zonas de contacto, fronteras culturales y el levantamiento de barreras físicas” (Gazca, 2002:48).

La interpretación actual de la frontera México-Estados Unidos debe partir de al menos dos referentes adicionales para explicar la estructuración de este espacio social: uno de carácter histórico y otro de tipo estructural.

La configuración del espacio transfronterizo México-Estados Unidos no corresponde únicamente a hechos y fenómenos recientes o coyunturales, sino es el resultado de un prolongado proceso histórico que se remonta a por lo menos mediados del siglo XIX, cuando tiene lugar un proceso de reorganización geopolítica del territorio entre México y Estados Unidos. Este proceso imprimió un sentido histórico, social y cultural a la franja fronteriza de ambas naciones, entre otras razones porque el territorio que hoy ocupa forma parte de la franja fronteriza del suroeste de Estados Unidos alguna vez le perteneció a México.

En segundo lugar, este espacio transfronterizo tiene la peculiaridad de que en América representa el único territorio de contacto entre el Primer y el Tercer mundo, y además es el lugar de encuentro e interacción entre la cultura anglosajona y la de América Latina. Así, por razones históricas, culturales y económicas se han conformado estructuras y relaciones de carácter asimétrico, y que se expresan en los niveles de desarrollo, así como en la recurrencia de confrontaciones binacionales derivadas de problemas como la migración indocumentada, el narcotráfico, los efectos ambientales y en fechas más recientes, la disputa por el agua.

A lo largo de la línea fronteriza surgieron diversas ciudades, las cuales tienden a conformar conurbaciones de tipo binacional. Por su jerarquía éstas corresponden principalmente a combinaciones de ciudades medias o pequeñas, aunque también están presentes tres grandes ciudades: Tijuana, San Diego y Ciudad Juárez. El sistema de conurbaciones fronterizas está formado por 14 pares de ciudades binacionales, que han sido también llamadas “ciudades hermanas” o “ciudades gemelas”. Entre las más importantes están Tijuana y San Diego que suman casi tres millones, y Ciudad Juárez y El Paso que suman 1 665 000 habitantes.

La franja fronteriza estadounidense posee una diversidad étnica más elevada que la del resto del país. Casi 57% de esa población corresponde a minorías étnicas,

comparado con 20% en el nivel nacional, siendo el español el idioma predominante de las comunidades fronterizas de Estados Unidos (EPA-Semarnap, 1997).

La población fronteriza en el lado estadounidense presenta un nivel más alto de marginación que el resto del país. Se calcula que 20% de esa población vive debajo del nivel de pobreza, comparado con 12% que registra el promedio nacional. Tres de cada 10 condados de la región se consideran en el rango de los “más pobres” y 21 comunidades fronterizas se catalogan en “miseria económica”. (EPA-Semarnap, 1997). De manera contrastante, las seis entidades mexicanas de la frontera, con excepción de Tamaulipas, presentan niveles de marginación menores a las del promedio nacional (Gazca, 2002).

El Paso County, uno de los 254 condados (un condado es equivalente a un municipio en México) de Texas, está considerado como el sexto más grande en el estado y es el número 75 en todo el territorio de los Estados Unidos.

En el 2000 el total de la población de la ciudad de El Paso era de 563 662, de los cuales el 76.6% (431 875 personas) eran hispanas. En el condado de El Paso la población total era de 679 622 de los cuales el 78.2% (531 654 personas) eran hispanos.

El área metropolitana de El Paso tradicionalmente ha sido una puerta de entrada entre México y los Estados Unidos y ha sido desde siempre una de las comunidades más pobres de los Estados Unidos. La ciudad ha sido ubicada como la quinta más pobre entre 317 áreas metropolitanas, con un ingreso *per cápita* de \$11 764 dólares. Casi el 27% de los residentes del condado de El Paso viven bajo la línea federal de pobreza, y estos indicadores alcanzan el 36% para el caso de los niños.

Del 10 al 11% de la población adulta está desempleada y aproximadamente el 30% es considerada analfabeta funcional. Alrededor del 25% de la población son

inmigrantes. De acuerdo a los lineamientos de la EIEA (Emergency Immigration Education Act) un estudiante inmigrante aquel que nació en el extranjero e ingresó a los Estados Unidos en los últimos tres años. Los datos sobre los inmigrantes recientes en El Paso indican que el número creció o permaneció estable hasta el período 1994-1995, cuando declinó. Se considera que aproximadamente la cuarta parte de la población nació fuera de los Estados Unidos.

“A pesar de ser el grupo más numeroso, las personas nacidas en México tenían una de las tasas más bajas de naturalización: sólo 15% se convirtió en ciudadano estadounidense, en comparación con 41% de los caribeños y 24% de los latinoamericanos en general” (Este país, 2001).

Los residentes de El Paso son más jóvenes, con una media de 25 años, comparados con los 28 años de la media estatal. Las escuelas públicas atienden a una población estudiantil predominantemente hispana, que va en un rango del 75 al 98% de estudiantes.

En septiembre de 1993, la patrulla fronteriza (*Border Patrol*) inició en El Paso la *Operation Blockade*, que después se convirtió en la *Operation Hold the Line* y se cree que muchos de los inmigrantes recientes que regresaron a México en esa época no pudieron regresar a El Paso en el verano de 1994 debido a la agresiva presencia de la Border Patrol a lo largo de varios kilómetros de la franja fronteriza El Paso – Ciudad Juárez:

“La población creciente de Ciudad Juárez-El Paso trajo consigo un incremento en su importancia económica y política, así como una mayor modernización. Pero la aglomeración de gran número de personas en una zona de recursos limitados y de relativamente pocos empleos bien remunerados creó también muchas dificultades. Para la década de los sesenta, colonias empobrecidas comenzaron a circundar Ciudad Juárez y poco después El Paso recibió su parte de barrios en crisis. La competencia por trabajos, espacio habitacional y agua se volvió agobiante, y aumentaron las presiones para ejercer un control más estricto sobre el tráfico de cruce de la frontera. Por ejemplo, el conflicto de la migración indocumentada salió a la luz con regularidad”. (Ceballos, 2001:230)

El área de El Paso / Cd. Juárez es una creciente área metropolitana que permite observar y valorar los efectos de los mercados internacionales en la población de los Estados Unidos, la cual no sólo se diversifica cada día, sino que aumenta su demanda de multilingüismo.

La población de la ciudad de El Paso está constituida por un 75% de población hispana, el 20% blanca no hispana, el 3% afroamericana, y el 2% de otras. Las tendencias poblacionales indican que con una migración del 0% hacia el año 2030, El Paso tendrá un 80% de población hispana. La tendencia en El Paso, como en todo el estado de Texas es que la población hispana continuará incrementándose mientras la población blanca disminuirá. Las tendencias poblacionales, de acuerdo a lo reportado por el Censo de los Estados Unidos (U.S. Census Bureau, 2000) indican que El Paso y en general Texas, serán predominantemente hispanos hacia mediados del siglo XXI.

Esta tendencia es evidente en el Distrito de Ysleta, en el cual se encuentran ubicadas las dos escuelas del estudio, en donde aproximadamente el 76% de los estudiantes de secundaria y el 85% de los de nivel elemental son hispanos. En todo el Distrito el 86% de los estudiantes son hispanos. El porcentaje más alto de hispanos en el nivel elemental corresponde a la tendencia de una creciente mayoría étnica entre los jóvenes residentes de El Paso.

En la ciudad se han identificado ocho regiones como áreas deprimidas económicamente y cuatro de ellas pertenecen al Distrito Escolar de Ysleta. En años recientes, el Gobierno Federal designó a la ciudad de El Paso como una *Enterprise Zone* (zona empresarial). El plan estratégico de la ciudad para estas ocho regiones establece la creación de centros de empleo. Con la generación de empleos y las facilidades para la construcción de viviendas en el área, se espera incrementar la población. Históricamente, estas son las áreas que han funcionado como los primeros hogares para los emigrantes recientes provenientes de México. Se considera que este patrón va a continuar en el futuro, lo que llevará a un

aumento de la demanda de atención de estudiantes LEP (Limited English Proficiency) en las escuelas del Distrito.

Durante el desarrollo de *El Paso Enterprise Community Strategic Plan*, las autoridades de la ciudad sostuvieron una serie de reuniones con los habitantes de El Paso. Una de las necesidades más expresadas en las mismas era la de vivienda, así como la necesidad de mejorar la alimentación y nutrición de los habitantes. En Ysleta, el número de estudiantes (31 970) que califica para el programa de almuerzo gratis o reducido indica que el 70% de los alumnos proviene de familias con bajos ingresos.

Texas es el segundo estado (el primero es California) de niños en edad escolar que son “*cultural y lingüísticamente diversos*” (Texas Education Agency, 1998). Alrededor de 500 000 estudiantes (13% del total) inscritos en las escuelas públicas de Texas han sido identificados como estudiantes con limitado dominio del inglés (LEP). De ellos, más del 90% hablan español como su primera lengua y alrededor del 87% están considerados en desventaja económica (TEA, 1997). Como muchos otros estados la reglamentación de la Agencia de Educación de Texas (Texas Education Agency) estipula que a cada estudiante en el estado que tenga una lengua distinta al inglés y que sea identificado como estudiante LEP se le debe ofrecer una “*plena oportunidad de participar en una educación bilingüe o en un programa de inglés como segunda lengua*” (TEC Chapter 29, subchapter B).

Texas tuvo un crecimiento del 84% de su población ELL durante el período de 1989 a 2001; este crecimiento continua elevándose con una estimación de 630 000 estudiantes ELL (14% de la población total de escuelas públicas) para el año escolar 2003-2004.

Se ha identificado que en todo el estado el 49% de los estudiantes que son aprendices de inglés (ELL por sus siglas: English Language Learners), están en programas bilingües de transición y 38% en programas de Inglés como segunda

lengua (ESL). Cabe señalar que varios investigadores consideran que los programas bilingües de transición, cuyos objetivos son lograr la proficiencia en inglés y la asimilación, en realidad no son bilingües, ya que incorporan una forma reducida y simple de bilingüismo sólo durante el período que los estudiantes están en el programa (Baker, 1996; Hakuta, 1986; Snow & Hakuta, 1992), lo que da como resultado que aumente la probabilidad de que esta población estudiantil experimente un mayor fracaso académico o deserción en años posteriores que sus pares anglos, asiáticos y afroamericanos (Valencia, citado en Reyes y Halcón, 2001). Para muchos de estos estudiantes, el mejorar las vías de acceso a una educación bilingüe de calidad puede ser determinante en su éxito académico (Cummins, 1996; Ramirez, Pasta, Ramey, & Yuen, 1991; Thomas & Collier, 1997) lo que ha sido constatado, por ejemplo, con los resultados del programa dual de doble vía.

Para cubrir las necesidades de los estudiantes lingüísticamente diversos el estado de Texas ofrece cuatro tipos de programas bilingües en la educación elemental: a) Inglés como segunda lengua, b) programa bilingüe de transición, c) Inmersión en inglés y d) programa bilingüe dual de doble vía.

En enero de 1999 el gobierno de los Estados Unidos designó a El Paso como una *Empowerment Zone* (zona de “empoderamiento”) junto con otras 13 ciudades de los Estados Unidos. Los índices de pobreza y el nivel educativo de El Paso fueron las principales razones para esta designación.

Se considera que el 44% de los niños, casi la mitad de la población infantil de El Paso, vive en la pobreza. Dentro del Distrito escolar Ysleta (al que pertenecen las dos escuelas de la investigación) esta situación es aún más grave. El 70% de los estudiantes vive en la pobreza y los niveles de pobreza se correlacionan con los niveles educativos y el logro escolar de los hispanos en todo Texas.

Los hispanos tienen los más bajos logros educativos en El Paso, atribuidos a la emigración reciente, la falta de dominio del inglés y la ausencia de acciones educativas que cubran las necesidades de la numerosa población hispana. Los datos del distrito Ysleta indican una tasa de deserción de los hispanos, en diferentes niveles educativos, que va del 5.0% en 1996 al 3.8% en 1998. Un gran número de emigrantes recientes que entran al nivel de secundaria, abandonan la escuela antes de graduarse. Ysleta reportó que 789 estudiantes hispanos abandonaron la escuela en el período escolar 1998-1999.

Estos datos apoyan lo que los educadores de esta región –la frontera-, reportan: las escuelas cercanas a la frontera atienden a una creciente población estudiantil que es en gran medida de bajos ingresos, hispana y cuyos padres tienen bajos niveles educativos. Asimismo, la naturaleza bilingüe y bicultural de estos distritos cercanos a la frontera constituye “ *un aspecto integral de la cultura de las comunidades fronterizas así como un reto para los educadores*” (McRobbie y Villegas, 2004:10).

Los problemas que enfrentan los hispano-americanos en las escuelas han recibido mucha atención en las dos últimas décadas. Si bien se han realizado numerosas investigaciones para tratar de comprender los problemas que enfrentan los hispanos en las escuelas, todavía existen muchos aspectos de este problema sin explorar. Uno de estos aspectos, que demanda un tratamiento sistemático propio es el relacionado a las diferencias que surgen de la adaptación educativa de los diferentes grupos de hispano-americanos.

Qué se lee en español en la comunidad: la presencia (o ausencia) de materiales en español o bilingües.

A pesar de que se considera que en alrededor del 50% de los hogares se habla español como lengua de preferencia, que cerca del 80% de la población es de origen hispano, y de que se impulsa la educación bilingüe en español e inglés en

las escuelas de la ciudad, resalta la ausencia del uso del español en los distintos materiales impresos de uso común en una urbe. Los anuncios, señalamientos viales, folletos, invitaciones, avisos en tiendas y otros lugares públicos están en inglés. Todo parece indicar una diferenciación entre usos públicos y privados de la lengua, en donde el español, oral, encuentra su lugar en las casas y en los encuentros e interacciones más informales.

En la ciudad de El Paso, como en gran parte de las ciudades, particularmente en las zonas comerciales, hay una gran profusión de carteles y anuncios espectaculares. A lo largo de las avenidas y particularmente de la mayor vía rápida de la ciudad, pueden verse permanentemente los anuncios que promueven todo tipo de cosas: productos, lugares y servicios; algunos de ellos son usados para dar indicaciones o informar sobre reglamentaciones.

Es el mismo caso que señala Engelbrecht al referirse a Nuevo México:

“La gran mayoría de hispanohablantes dependen del inglés para todas las funciones comunicativas escritas. En la actualidad, el español que se encuentra escrito en forma pública es limitado y consiste principalmente en la toponimia, los anuncios comerciales (de cerveza, licor, material religioso, cigarros, productos alimenticios) y en letreros que por ley tienen que estar en las dos lenguas. Ocasionalmente se pueden comprar periódicos y revistas provenientes de México y periódicos locales (generalmente de corta vida) editados en español” (Engelbrecht, 1992:335).

En El Paso los anuncios escritos en español o bilingües con frecuencia eran de servicios ofrecidos por abogados y consultores dirigidos al amplio sector de la población de esta ciudad que necesita de gestiones legales para regularizar su situación migratoria. En español también podían verse anuncios de clases de inglés.

Al adentrarse a los “barrios” que por lo general son amplias zonas habitacionales, empiezan a aparecer con mayor frecuencia anuncios en español y bilingües, en comercios más pequeños o lugares donde se ofrecen cierto tipo de servicios,

como por ejemplo la reparación de autos y venta de autopartes, servicios de plomería o electricidad.

En los pequeños centros comerciales de estas zonas habitacionales es posible ver con mayor frecuencia anuncios bilingües (de ofertas, de cierto tipo de mercancía) que en los “malls”, en los cuales la mayor parte de las tiendas pertenecen a grandes cadenas comerciales.

Muchos de estos anuncios en español eran una traducción directa del inglés, que en algunos casos daba lugar a escritos chuscos, como uno que aparecía en un taller mecánico: “*Se hacen alteraciones a domicilio*” para indicar que se podían modificar partes del motor en la propia casa de los clientes.

Casi todas las publicaciones como los periódicos locales y nacionales, o revistas, podían adquirirse en las pequeñas tiendas junto a las gasolineras o en alguna tienda de autoservicio de las grandes cadenas, estaban en inglés.

“... Los niños hispano hablantes que están aprendiendo a leer en los Estados Unidos encuentran un muy diferente contexto sociolingüístico respecto a las formas tanto orales como escritas del lenguaje, que los niños que están aprendiendo a leer en inglés. Mientras los textos escritos de muchos tipos son fácilmente disponibles a los niños hablantes de inglés, los hispano hablantes tienen mucho menos oportunidades, a pesar de la existencia de periódicos y libros en español”
(Goldenberg, 1994: 84)

En la televisión podían verse por lo menos dos canales en español. Uno de ellos, de Televisa, transmitía telenovelas mexicanas gran parte de la tarde, así como noticieros y otros programas de México. En el otro canal en español, se transmitían a lo largo del día programas musicales, telenovelas latinoamericanas, “reality shows” realizados en países latinoamericanos (como Perú) y programas realizados en los Estados Unidos, pero dirigidos a los hispanohablantes del país. La lengua escrita en español desplegada en los programas se limitaba casi en todos los casos a los anuncios.

Esto lleva a ubicar a las escuelas como los lugares privilegiados y casi únicos en los cuales el español, en su modalidad escrita, es usado para fines diversos y al mismo tiempo más especializados.

1.2. El distrito escolar Ysleta

Las dos escuelas del estudio pertenecen al Distrito Escolar Ysleta, que es el segundo más grande del condado de El Paso y uno de los siete distritos de la región.

Atiende a 47 275 estudiantes en 54 escuelas, de los cuales alrededor del 22% (10 564) son considerados LEP (Limited English Proficient). Del total de los estudiantes del Distrito el 86.1% son hispanos, el 10.5% son blancos y el 2.5% son afroamericanos. Los maestros del Distrito son hispanos (56.2 %), blancos (40.6%) y afroamericanos (2.5%).

El Distrito Escolar Ysleta adquirió un gran prestigio desde la década de los noventa, al estrechar y en algunos casos eliminar la brecha de logro académico entre estudiantes con inglés limitado y estudiantes “regulares” en el nivel de la educación elemental en inglés y español.

Sin embargo, con los estudiantes de secundaria no ha sido muy grande el éxito reportado. En este nivel, los estudiantes LEP lograron algunos avances a través de la mejora del currículo ESL en los últimos cinco años. En el área de escritura es donde se han dado los mayores avances y lectura y matemáticas continúan siendo consideradas un problema. Los logros en estas áreas no han sido suficientes para cerrar o estrechar de manera significativa la brecha de logro entre los estudiantes LEP y no LEP de este nivel. Los estudiantes LEP se encuentran en el nivel de desempeño más bajo en el Distrito.

La otra población que demanda atención especial es la de los inmigrantes recientes. En 1999, Ysleta tenía aproximadamente 1 800 estudiantes recién inmigrados. El número de estudiantes recién inmigrados en Ysleta se ha ido incrementando cada año desde 1996, como puede verse en el siguiente cuadro.

Período	Estudiantes inmigrados
1996-1997	1 272
1997-1998	1 387
1998-1999	1 672
1999-2000	1 789

Fuente: Texas Education Agency (Agencia de Educación de Texas). 1999-2000 *District Profile*.

De manera consistente, los estudiantes recién inmigrados han obtenido calificaciones más bajas en las pruebas de logro estatales, en comparación con los otros estudiantes del Distrito.

Los estudiantes LEP de educación elemental en Ysleta presentan el examen TAAS en inglés o español entre el tercero y el sexto grados. Su nivel de dominio del inglés es utilizado para determinar la lengua de la prueba.

Actualmente, en 15 de las 33 escuelas de educación elemental del Distrito se están desarrollando programas de lenguaje dual con estudiantes LEP hablantes de español y estudiantes monolingües en inglés. Como testimonio de los efectos positivos de los programas duales en la educación elemental, los estudiantes de este nivel han obtenido muy buenas calificaciones en español y subsecuentemente en inglés.

Las otras 18 escuelas están desarrollando un programa de educación bilingüe “salida tardía” (late-exit) para estudiantes LEP y la instrucción regular monolingüe para las poblaciones bilingües y monolingües en inglés. Ysleta tiene el plan de implementar eventualmente los programas duales en todas las escuelas. Las

escuelas tienen este programa en diferentes grados (dependiendo de cuando lo iniciaron) y se añade un grado escolar por año.

De acuerdo al directorio de Programas Duales en los Estados Unidos del *Center for Applied Linguistics* (CAL, 2002), en El Paso existen tres escuelas que han adoptado el Programa Bilingüe de Doble Vía para toda la escuela, siendo una de ellas la escuela A, una de las escuelas de la investigación.

Desde sus inicios en la década de los treinta como un distrito predominantemente rural con una sola escuela secundaria y un reducido número de escuelas primarias, este Distrito creció hasta convertirse actualmente en uno de los más grandes del estado, con 60 campus, 3 000 maestros, cerca de 50 000 estudiantes y alrededor de 6 500 empleados. Ocho de sus escuelas han sido calificadas como ejemplares por la Agencia de Educación de Texas (TEA).

4.3. El proyecto Mariposa

En este capítulo se aborda este proyecto educativo tanto por la importancia que reviste en sí mismo como por las repercusiones que ha tenido en la educación bilingüe, en la adopción de modelos educativos, en la valoración de la lengua y cultura de los estudiantes que asisten a las escuelas en las cuales se desarrolló, así como en la adopción de determinados enfoques de enseñanza, la selección de materiales didácticos y de lectura para los niños, en las actitudes de maestros, directivos, padres y madres de familia, y aún de los niños frente a su propia educación.

Origen y características del proyecto

En el informe de la Agencia de Educación del estado de Texas de 1998, el distrito escolar de Ysleta se convirtió en el primer gran distrito urbano en lograr el estatus de “Distrito Reconocido”¹ y ese mismo año recibió el reconocimiento de la National

¹ Porcentaje de alumnos que aprobaron el TAAS (99): Lectura: 88.8; Matemáticas 90.1 y Redacción 90.4

Association for Bilingual Education (NABE) por sus logros en la educación bilingüe de estudiantes del nivel elemental y por haber desarrollado el programa dual (*Project Mariposa Phase II: Dual Language in the New Millenium, 2001*).

El Proyecto Mariposa Phase I, una iniciativa de Lenguaje Dual (Grant Systemwide 1995-2000), fue uno de los componentes clave para lograr el éxito reportado. Se ha documentado que los programas duales de Ysleta para estudiantes LEP (Limited English Proficient) y no LEP, promovieron el alto logro académico. Con la ayuda del fondo OBEMLA los estudiantes de Ysleta lograron avances sin precedentes tanto en inglés como en español.

Cuando este proyecto se inició, en octubre de 1996, el Distrito de Ysleta atendía a 46 879 estudiantes en 54 escuelas en El Paso, Texas. El 33% de ellos (alrededor de 15 000) eran estudiantes LEP y 40% de ellos ingresaron con poco o ningún dominio del inglés. La mayor parte de estos estudiantes eran hablantes de español. De los estudiantes LEP, aproximadamente el 76% de secundaria y el 85% de estudiantes de primaria eran hispanos.

Distrito Escolar Ysleta
Calificaciones en el TAAS 1994

Grado	Lectura No LEP	Lectura LEP	Mat. No LEP	Mat. LEP	Escritura No LEP	Escritura LEP	% Aprobación todas las pruebas No LEP	% Aprobación todas las pruebas LEP	Diferencia
3	75	56	62	50			55	38	-17
4	68	50	51	11	27	14	45	32	-13
5	68	39	54	36			48	23	-25
6	74	44.9	54.3	41.6	74.5	62.8	48.8	30.1	-18.7
7	76	39	57	21			53	15	-38
8	74	42	47	21	65	34	40	13	-27
10	68	23	40	15	75	32	35	6	-29
3-10	71.86	41.99	52.19	27.94	70	33	46.4	22.4	-23.96

LEP – Limited English Proficiency (estudiantes con limitado dominio del inglés)

Fuente: Project Mariposa Phase II: Dual Language in the New Millenium, 2001

Como puede verse, el desempeño escolar evaluado por el TAAS de los estudiantes LEP a nivel estatal y nacional, era menor que el de sus contrapartes anglohablantes. En 1994 la brecha entre estudiantes LEP y no LEP que presentaron todos los exámenes del TAAS fue de 23.96%.

Asimismo, las tasas anuales de deserción reportadas por la TEA para el distrito de Ysleta muestran que los hispanos tenían una tasa significativamente mayor de deserción que los estudiantes blancos.

**Tasas anuales de deserción
1991-1995**

	Afroamericanos	Hispanos	Blancos	Otra	Total Distrito
1992	4.2%	4.2 %	3.3%	2.4%	4.0%
1993	4.2%	4.2 %	3.1%	4.7%	4.7%
1994	3.5%	3.8%	2.9%	1.6%	3.6%

Fuente: Project Mariposa Phase II: Dual Language in the New Millenium, 2001

Al momento de la implantación del Proyecto Mariposa, el Distrito Ysleta contaba con servicios educativos para estudiantes LEP en 33 programas bilingües de transición, dos programas duales en educación elemental y 19 programas ESL/ESOL²

Los logros obtenidos desde el inicio del Proyecto y la implementación de los programas bilingües Dual de Doble Vía y bilingüe de transición de salida tardía (Late Exit Spanish), han llevado a que en los últimos años, el distrito escolar independiente de Ysleta haya desarrollado una amplia reputación por generar avances sobresalientes en el desempeño escolar de sus estudiantes. Este reconocimiento se basa fundamentalmente en los logros académicos de los estudiantes de escuela elemental del distrito teniendo como uno de sus indicadores sus resultados en las evaluaciones estatales. Una de las fundadoras

² ESL: Inglés como segunda lengua.
ESOL: Inglés para hablantes de otras lenguas.

del Proyecto Mariposa y directora de un centro comunitario (en el período de la investigación) comenta en una de las entrevistas:

“Para los niños bilingües aquí en Ysleta, el Proyecto Mariposa tuvo mucho impacto, y también el programa bilingüe regular que tenemos. Nuestras calificaciones (en el TAAS) en español son las más elevadas de todo el estado. En muchas áreas tenemos hasta 30 puntos más que el estado”. . Entrevista a la Mtra. Irma Trujillo.

Siendo un amplio distrito urbano con una población predominantemente hispana, hablante de español, de bajo nivel socioeconómico, este éxito es aún más notorio. Entre sus pares, conocidos como los distritos escolares “Big 8”, Ysleta ha obtenido de manera consistente el primer lugar. Los “Big 8” en Texas, incluyen Houston, Dallas, Fort Worth, San Antonio, Austin, Hábeas Christi, El Paso e Ysleta. En el informe de la Agencia de Educación del estado de Texas de 1998, el distrito escolar de Ysleta se convirtió en el primer gran distrito urbano en lograr el estatus de “Distrito Reconocido”: Las cuatro categorías existentes son bajo rendimiento o no aceptable, aceptable, reconocido y ejemplar. Ysleta es considerado un modelo para muchos distritos a lo largo del país que rutinariamente envían a su personal a estudiar los logros de Ysleta.

En febrero de 1998 el Distrito Escolar de Ysleta y el Proyecto Mariposa recibieron el reconocimiento de la NABE (National Association of Bilingual Education) por *“haber hecho posible la excelencia educativa para todos los estudiantes a través de la institucionalización de la educación bilingüe y el bilingüismo”* (Mariposa 2000. Evaluation Report. Ysleta Independent District).

En mayo de 1999, el Proyecto Mariposa obtuvo también un reconocimiento en un estudio de la OBEMLA realizado por la Universidad George Washington (Weise, 2001:2):

“Cinco distritos escolares que han sido excepcionales en implementar el Título VII, Subparte: programas de desarrollo del personal. Cada uno de estos cinco distritos son únicos debido tanto a los “actores” involucrados como por la diversidad de su entorno. También son similares en su

dedicación a sus estudiantes, el apoyo a su personal, y su compromiso con la calidad de los programas. Más aún, ellos se parecen entre si en que sus programas reflejan una teoría del desarrollo profesional. Por ejemplo, los cinco revelan el interés por desarrollar papeles claves entre el personal docente, la administración y la comunidad. Los cinco distritos también demuestran un fuerte compromiso profesional y de desarrollo del personal a través de un visionario liderazgo. Además todos han trabajado para asegurar el involucramiento de los padres de familia y de la comunidad, han colaborado con una variedad de instituciones, han apoyado el desarrollo de comunidades de aprendizaje dentro de las escuelas, han alentado el aceptar riesgos y la innovación e insistido en programas dirigidos por los docentes, Finalmente, todos estos distritos insisten en que los logros de los estudiantes son de primera importancia”.

El Proyecto Mariposa: Una iniciativa de lenguaje dual de doble vía (YISD Title VII Proposed Program) constituyó, de acuerdo a sus fundadores *“un esfuerzo del Distrito por llevar a cabo un cambio sistemático en los servicios educativos ofrecidos a los estudiantes con inglés limitado (estudiantes LEP: Limited Proficient Students), y estrechar la brecha académica entre los estudiantes LEP y no LEP.* (Mariposa 2000. Evaluation Report:). Fue creado específicamente para mejorar, ampliar y reestructurar la educación bilingüe. Al Distrito le fue otorgado un financiamiento Título VII de 3.5 millones de dólares por la OBEMLA (Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs) para llevar a cabo el Proyecto por un período de cinco años, de octubre de 1995 a septiembre del 2000.

La investigación basada en programas de adquisición de segunda lengua fue el marco establecido para mejorar los programas de educación bilingüe existentes hasta ese momento en el Distrito.

El antecedente de este Proyecto fue el proceso de cambio estructural iniciado en el período escolar 1992-93 por el Superintendente del Distrito, Anthony J. Trujillo en esa época. El propósito educativo que Ysleta estableció y que ha “abanderado” desde ese momento las acciones educativas del Distrito es que *“Todos los estudiantes que se inscriban en nuestras escuelas se graduarán de High School preparados para entrar a una universidad o Collage de cuatro años”.*

Así relata estos inicios una de sus fundadoras:

“Me dio mucho gusto cuando empezamos a desarrollar esta Academia para profesores bilingües. Como teníamos el apoyo del Superintendente en ese tiempo, podíamos hacer lo que queríamos y ésta fue una parte del Proyecto Mariposa, porque para mí fue muy importante, pues en un aula uno puede tener impacto en treinta niños, pero cuando uno es administrador o Superintendente, puede afectar a muchos más de la población mexicana, y francamente queríamos hacer algo, y teníamos el apoyo del Superintendente. Nos pusimos como meta del Distrito que cada niño que saliera de nuestras escuelas tenía que ser bilingüe y preparado para asistir a la universidad”. Entrevista a la Dra. Lucille Housen, fundadora del Proyecto Mariposa

Sin embargo, la génesis del proyecto se remonta a varios años antes de la obtención del financiamiento y surge a partir de la preocupación e interés de un grupo de investigadores y maestros que haciendo suyo el lema “No más pobrecitos. Ya basta”, decidieron empezar a trabajar, reuniéndose primero de manera no oficial para discutir sobre la situación, condiciones y alternativas educativas de los niños México-norteamericanos.

Otro de los maestros fundadores del Proyecto destacaba la perspectiva política de esa empresa educativa, recordando su propia experiencia como inmigrante:

“A partir de segundo año yo estuve en las escuelas en El Paso, donde toda la instrucción fue en inglés y fue así como adquirí el idioma, pero como yo no entendía absolutamente nada, nada, nada, ... Ese segundo año tenía una maestra que no hablaba nada de español, un grupo de niños que no hablaban nada de español y entonces yo me la pasé sentado ahí todo el año sin hacer nada (...) yo pienso que son años mudos para muchos niños ... Eso se conoce como inmersión”. Entrevista al Dr. Homero Silva, fundador del Proyecto Mariposa

El maestro continúa con su testimonio, resaltando en palabras de Cummins (2000:146), el uso “del poder del lenguaje y la educación para repudiar el pasado y evocar un futuro muy diferente”, al referirse a las condiciones establecidas antes de la instauración del proyecto:

“Aquí, en esta región, la realidad es que aquí la gente es de origen mexicano, más bien de México, no hay mucha gente de otros países de América Latina y la mayoría de niños era de campo, entonces era como un sistema de África del Sur, apartheid: están las masas y está la minoría gobernando. Entonces no necesariamente le van a estar dando el tipo de instrucción que necesitan esos grupos, por eso es que el Proyecto Mariposa fue un movimiento político dentro del sistema educativo, porque trataba de darles a los niños hispanos otro poder dentro del sistema que ya estaba establecido...”. Entrevista al Dr. Homero Silva, fundador del Proyecto Mariposa.

En las palabras de la Directora del Departamento de Educación bilingüe de Ysleta (en el período de la investigación) y fundadora del Proyecto:

“Para mí lo más importante fue que tomamos aproximadamente treinta profesores y los empezamos a formar como profesores bilingües aquí en Ysleta. Por ejemplo, profesores bilingües que habían estado en un aula toda su vida pero que ya estaban listos para progresar un poquito más en su desarrollo profesional, y teníamos talleres cada mes donde venían y nos juntábamos y hablábamos sobre todo esto. Ahora si va uno a una junta se encuentra con estos maestros que son ahora todos directores y subdirectores, como 10 ó 15 de ese grupo. Así es que fue un gran éxito, porque hasta ese tiempo, cuando empezó el Proyecto Mariposa, los hispanos no contaban en este distrito. Así es que mucha gente se tuvo que formar valores nuevos, ideas nuevas, porque tenían que aceptar a esta gente como parte de su grupo (...) Al principio lo estábamos haciendo fuera del distrito, o sea, rentábamos un lugar o alguien nos lo prestaba para reunirnos un sábado, cuando no estábamos en el trabajo...” Entrevista a la Dra. Lucille Housen, fundadora del Proyecto Mariposa.

Los objetivos estratégicos del Proyecto Mariposa fueron:

1. Reestructurar, mejorar y elevar los programas de educación bilingüe ESL (English as a second language: Inglés como Segunda Lengua) vigentes en el Distrito.
2. Aumentar el número y la calidad de los administradores y maestros en el programa de educación bilingüe.
3. Establecer el componente de participación de los padres en el programa bilingüe.
4. Diseminar los procesos y resultados del Proyecto Mariposa.

Este proyecto se desarrolló en tres diferentes fases. La primera de ellas se centró en la capacitación del personal educativo, la cual incluyó promover los estudios de

posgrado del personal y la reestructuración y mejora de los programas bilingües de transición early-exit, ESL y ESOL. Además, se establecieron los programas bilingüe dual de doble vía, late-exit de transición y el ESL Content.

Sobre las razones para adoptar el programa bilingüe dual de doble vía (explicado en el capítulo III) que se llevaba a cabo en la mayor parte de las escuelas de Ysleta, la Mtra. Irma Trujillo explicaba:

“Se me hace que la salvación del español son los programas duales, sin programas duales las generaciones están perdiendo el español y lo único que mantiene el español vivo en la frontera es que constantemente hay inmigrantes, que son los que siguen trayendo el idioma; pero la realidad es que vemos a los niños que duran tres generaciones para perder el español, es decir, los abuelitos vienen de México, ya los nietos hablan puro inglés, entonces esto sigue siendo la realidad para la mayoría de los hispanos, porque aún cuando haya programas bilingües, si los programas bilingües se terminan al tercer o cuarto año de todas maneras los niños están perdiendo el español, ya que para High School ya casi no lo hablan, menos en lugares donde no hay programas bilingües, ni siquiera en los primeros años, así es que yo veo que en los programas duales es donde se puede realmente salvar el idioma...” Entrevista a la Mtra. Irma Trujillo.

La segunda fase comprendió la promoción de la participación de los padres de familia a través de acciones tales como establecer programas de Educación de la Familia y la tercera fase se centró en reestructurar y mejorar los Departamentos de la Oficina Central de Educación y los servicios educativos relativos a los estudiantes LEP.

El proyecto Mariposa estableció medidas de logro que permitieran monitorear los avances. La medida más importante de éxito del programa se centró en estrechar la brecha entre las calificaciones del TAAS de los estudiantes LEP y los estudiantes con dominio del inglés, en todo el distrito. El diseño del proyecto se orientó a la realización de cambios del sistema educativo simultáneamente. Las funciones del personal involucradas fueron las siguientes:

Coordinador. Coordinar las diferentes actividades y fungir como agente de cambio en diferentes niveles del sistema.

Agentes de cambio. Hubo seis denominados Agentes de Cambio, que eran maestros bilingües que trabajaban en la Universidad de El Paso. Su tarea fue la de promover la reestructuración de los programas en las escuelas primarias y secundarias en las diferentes áreas de atención. Cada una de las 7 áreas tenía un Agente de Cambio para apoyar el proceso de reestructuración. Su función era trabajar como personal de apoyo de maestros y administradores y promover la participación de los padres en las actividades del Distrito y de la escuela, realizar observaciones de los maestros en los salones de clase, conducir y coordinar el desarrollo profesional del personal docente y proporcionar apoyo técnico en la implementación de los programas bilingües duales de doble vía, de transición de salida tardía y ESL/ESOL Content. Además, ellos ayudan a asegurar la pertinencia del currículo en la implementación de los programas. Los agentes de cambio fueron seleccionados sobre la base de sus actitudes y experiencia.

El Dr. Homero Silva, uno de los miembros fundadores del Proyecto Mariposa y director (en el período de la investigación) de una escuela que atendía a un elevado número de estudiantes México-norteamericanos recién inmigrados y de bajos recursos, recordaba la experiencia de haber participado en el Proyecto como agente de cambio:

“En cinco años hicimos muchísimas cosas, porque como había fondos, pues fueron varios millones de dólares que el gobierno le otorgó al Proyecto; entonces a través de los años ahí cambian las cosas, porque las vas a cambiar y eso empieza con darle oportunidad a muchos grupos. En este caso eran grupos de maestros hispanos de buscar puestos donde la gente pueda hacer cambios; primero se contrató a un grupo de “change” (se refiere a los agentes de cambio) y yo era uno de esos. Pienso que ahora no estoy yo en Ysleta, pero lo que estoy haciendo aquí es resultado de haber estado ahí...es como afecta de manera positiva el cambio que hubo; entonces hay que preparar gente para que pueda ir a cambiar, como ir a infectar de manera positiva a otros lugares”. Entrevista al Dr. Homero Silva, fundador del Proyecto Mariposa

Auxiliares administrativos. Dieciocho auxiliares administrativos fueron seleccionados entre los maestros bilingües que estaban realizando la Maestría en

Administración y en el manejo de la certificación en la Universidad de Texas o en la Universidad Estatal de Nuevo México. El Proyecto Mariposa proporcionaba financiamiento para los cursos y facilitaba la asistencia a clases a través de programas de trabajo flexibles. Los internos eran responsables de a) asegurar la existencia de la adecuada documentación de los estudiantes LEP, b) ayudar a los Agentes de Cambio en sus esfuerzos de reestructuración y c) realizar otras tareas administrativas asignadas por el director. Además ellos atendían la capacitación en liderazgo y se reunían con un director una vez a la semana.

Actividades de Desarrollo Profesional

Se planteó que cada uno de los miembros del personal tendría que contribuir al éxito del Proyecto Mariposa. Para asegurar esto, el Proyecto mantuvo un fuerte componente de desarrollo profesional. Todo el personal que trabajaba directamente con el Proyecto estaba trabajando en la obtención de grados académicos para ampliar su formación y contribuir al mantenimiento y expansión de los diferentes programas que contemplaba el Proyecto después del período comprendido en el financiamiento. Una vez capacitados, los maestros eran promovidos en la administración de las oficinas centrales, como directores o como maestros bilingües.

El Coordinador y los Agentes de Cambio tenían un intenso programa de desarrollo de personal que se centraba en los programa de lenguaje dual, en la investigación actual sobre educación bilingüe, en la implementación de programas bilingües, en programas de participación de padres, en manejo de programas y en evaluación. Dos ejemplos específicos de las actividades de desarrollo del personal eran la Academia de Liderazgo y el Instituto de Pedagogía Crítica.

La Academia de Liderazgo se centraba en tópicos relevantes acerca del liderazgo, como las habilidades de negociación, manejo de tecnología y organización del tiempo libre. Desarrollada y conducida por un consultor externo, la Academia de Liderazgo comenzó como una posibilidad de capacitación para que los Agentes de

Cambio desarrollaran sus capacidades de liderazgo. Después de la capacitación, los Agentes de Cambio tomaban un papel activo en la planeación de las Academias de Liderazgo para otros participantes, tales como los Internos administrativos. Los internos a su vez, incorporaban lo aprendido a sus actividades, a través de su trabajo semanal con un director de escuela.

El Instituto de Pedagogía Crítica era un seminario conducido por reconocidos investigadores en las áreas de bilingüismo, educación de minorías e igualdad. El objetivo principal de este programa era proporcionar a los participantes una aproximación a la pedagogía y a la educación bilingüe.

“Nosotros en Mariposa usábamos, usamos mucho la investigación, todo el trabajo de Cummins; él ha venido a platicar varias veces con los maestros de aquí personalmente; eso es lo que podía hacer el Proyecto, tenía dinero para pagarle a esos investigadores”. Entrevista al Dr. Homero Silva, miembro fundador del Proyecto Mariposa

Además de los participantes y las actividades descritas, los maestros de lenguaje dual de diferentes escuelas del Distrito participaban también en un programa anual de desarrollo profesional consistente en un período de seis sesiones para los nuevos maestros y de un día para los experimentados. Los temas que se cubrían en estos programas abarcaban:

- El programa dual de doble vía.
- Cómo enseñar lectura en español.
- Estrategias de inmersión para maestros de programas duales.
- La adquisición de una segunda lengua.
- El desarrollo del programa dual de doble vía en la comunidad escolar.
- Cómo transferir a los estudiantes al inglés en el tercer grado.

Otras actividades de desarrollo profesional incluyeron la creación de grupos de estudio, un campus de Español en México y actividades de Capacitación de Capacitadores. Los grupos de estudio eran realizados por los maestros en las diferentes escuelas una vez a la semana. En estos grupos, los maestros discutían temas relacionados con la práctica de la educación bilingüe, las formas de

promover cambios dentro de la escuela y sobre materiales bibliográficos de investigación. Cuando era posible, se invitaba a directores de escuela y a investigadores para compartir con el grupo las mejores prácticas de enseñanza.

El campus de Español en México fue una iniciativa cuyo objetivo fundamental era llevar a maestros y otras personas involucradas con el Proyecto a México a aprender español a través de un programa de inmersión completa. De acuerdo a lo expresado por varios de los participantes, el campus fue especialmente útil para los maestros que no hablaban español y fue de gran ayuda para los otros maestros y administradores.

Las actividades de Capacitación de capacitadores cuyo lema era “*Los maestros enseñan a otros maestros*” constituyeron una forma efectiva de diseminar las mejores prácticas dentro de las escuelas. En una de las escuelas (una de las dos estudiadas en esta investigación) una Cámara de Gesell permitió a maestros calificados observar a otros maestros en capacitación sobre estrategias del programa de recuperación de lectura (Reading Recovery). Los maestros que participaban en este programa recibían créditos en la Maestría.

Fueron también desarrollados otros recursos dentro de las escuelas, como la creación de los Salones de Recursos, los cuales podían ser utilizados por los maestros para guardar y consultar materiales didácticos a ser utilizados en los salones de clase. Los materiales estaban organizados por materia y por grado escolar y eran utilizados para facilitar el desarrollo de las sesiones de enseñanza bilingüe.

Estrategias para el Desarrollo Profesional

El objetivo del Proyecto Mariposa era el mejorar el desempeño académico de los estudiantes LEP (Limited English Proficiency) tomando como un indicador básico su desempeño en el TAAS. Para lograr este objetivo, el punto de partida era que tenía que establecerse una nueva filosofía y metodología de enseñanza en la

educación bilingüe. La estrategia para introducir este cambio fue sistémica. El primer paso fue identificar a un grupo de personas involucradas con la educación bilingüe y con los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo y proporcionarles capacitación, con lo que este pequeño grupo estaría capacitado para infundir la nueva filosofía a través del sistema.

Inicialmente, un grupo nuclear fue capacitado en la nueva filosofía y metodología. Como se señaló, este grupo estaba compuesto por un coordinador, los agentes de cambio, maestros bilingües, internos administrativos e internos maestros. El grupo tenía dos objetivos: a) continuar su formación académica hacia la obtención de grados y b) actuar como agentes de cambio en los diferentes niveles del sistema.

Una vez que dejaban el programa, este grupo se reincorporaba al sistema educativo, convirtiéndose en agentes de cambio en diferentes niveles: como directores, administradores o maestros bilingües.

“Las actividades de desarrollo del personal planeadas estaban estrechamente relacionadas con nuestras estrategias. Capacitando coordinadores y agentes de cambio en cómo manejar el proceso de cambio y cómo influenciar a la gente en diferentes niveles, el programa estaba plantando la semilla que crecería dentro del sistema. Capacitando maestros bilingües en la nueva filosofía y metodología, generaríamos el movimiento en la dinámica del cambio. Los maestros llevarían las nuevas metodologías a las escuelas y enseñarían a otros maestros. Actividades tales como la Academia de Liderazgo, el Instituto de Pedagogía Crítica, el programa para maestros, los grupos de estudio y las actividades de capacitación de capacitadores están claramente conectadas al logro de la meta del programa”. (Weise, 2001:2).

El plan operativo de acción para el desarrollo del Proyecto involucró las siguientes acciones:

Investigación sobre educación bilingüe y reestructuración de programas. Personal capacitado en el Proyecto Mariposa reestructuró los programas de enseñanza de forma tal que reflejaran la investigación contemporánea sobre la educación bilingüe efectiva. Los resultados de investigación mostraban que los programas de educación bilingüe ESL (English as a Second Language: Inglés como segunda

lengua) mostraban logros muy altos hasta el tercer grado, pero empezaban a declinar en los tres grados siguientes. Se mostraba también que eran los programas duales de doble vía y los de salida tardía (late-exit)³ los únicos que podían mantener un nivel estable en los niveles de logro.

La administración. La administración general del proyecto recayó en la Dirección del Departamento de Educación Bilingüe del Distrito Ysleta. Se designaron dos coordinadores del proyecto. Los Departamentos de Personal, de Educación Bilingüe y del Proyecto Mariposa tenían la función de asegurar que todos los maestros bilingües y el personal del Proyecto tuvieran fluidez y estuvieran alfabetizados en ambas lenguas (inglés y español).

El Departamento contaba con un director, un especialista en desarrollo de personal, un evaluador de programas de educación bilingüe. Debido a la ausencia de programas doctorales de educación en la Universidad de Texas en El Paso, los coordinadores realizaron doctorados en la Universidad de Nuevo México.

Colaboración interinstitucional. Se establecieron convenios y colaboraciones con la Agencia de Educación de Texas (TEA) Región XIX, la Universidad de Texas en El Paso, la Universidad de Nuevo México, con los Programas de Educación Básica para Adultos de Ysleta, los Programas Título I de Ysleta, el Consulado Mexicano y con universidades mexicanas para intercambio de maestros.

Después del Proyecto

El Proyecto Mariposa tuvo plena vigencia durante cinco años. Cuando hablo de plena vigencia me refiero a que ese fue el período en que contaron con financiamiento y se desarrollaron las acciones señaladas a lo largo de este apartado.

³ Late-exit: Programas diseñados para proporcionar instrucción en su lengua materna a los estudiantes de inglés limitado, durante un período de 5 a 7 años, hasta lograr un nivel aceptable de competencia en inglés.

Destaca el impacto del Proyecto en la creación de lo que podrían denominarse “redes” educativas, esto es, la vinculación de diferentes sectores para coadyuvar al logro de la educación bilingüe de niños minoritarios, como son el Distrito Escolar, la Universidad, los Centros de Investigación, las asociaciones civiles, las Agencias educativas, entre otros. La directora del Departamento de Educación bilingüe y fundadora del Proyecto, relata lo sucedido al término del período en que contaron con financiamiento:

Luego ya se empezaron a salir de aquí, por ejemplo Homero, que es director de Anthony, o Irma, que fue Superintendente por un tiempo y ahora está haciendo un trabajo lindo allá en el Community Learning Center. Irma hace milagros donde va; es una cosa muy bonita por el entusiasmo que tiene.

Nosotros pensamos que es muy importante que ellos que se formaron se vayan a otro lado y que empiecen a plantar semillitas en otro lugar. Y tenemos personas en todo Estados Unidos, tenemos en Laredo, tenemos jóvenes en Houston, en San Antonio, en Dallas, en muchos lugares. Están en diferentes posiciones” Entrevista a la Dra. Lucille Housen.

De esta interrelación, y a pesar de la finalización del período de trabajo financiado, han quedado instalados programas educativos, como los ofrecidos por la Universidad de Texas en El Paso orientados a la preparación y certificación de maestros bilingües, las asesorías permanentes que miembros de la Universidad dan a las escuelas, la elaboración conjunta de proyectos para solicitar financiamientos, la participación de muchos maestros bilingües en programas educativos dirigidos a la población mexicana-norteamericana. Pero fundamentalmente la conciencia del papel de la escuela en la búsqueda de igualdad de oportunidades para una población minoritaria, y la convicción de que es posible realizar profundas transformaciones en el ámbito educativo, a partir de la acción concertada de actores clave: los maestros y funcionarios escolares, las universidades y centros de investigación y las instancias gubernamentales.

4.4. Las escuelas de la investigación

Escuela A

El primer grupo de cuarto grado observado pertenece a la escuela A, del Distrito Ysleta de El Paso, Texas. Esta escuela tiene 7 años de funcionamiento y es definida como “escuela multilingüe *magnet*”. Es una de las seis escuelas magnet⁴ del Distrito. Se ha mantenido durante varios años en la categoría de escuela “reconocida”⁵

Esta escuela es considerada como modelo dentro del conjunto de escuelas con características similares, no sólo en el Distrito escolar, sino en todo el estado de Texas. Este reconocimiento se basa principalmente en dos criterios: los egresados de esta escuela han logrado buenos índices de aprobación en los exámenes estatales (TAAS) y tiene una alta tasa de retención y continuidad educativa de sus estudiantes egresados.

De forma específica, la escuela A considera que algunas de las condiciones que han incidido en el éxito reportado han sido el haber implementado un programa bilingüe aditivo para las dos poblaciones estudiantiles (hispano y angloparlantes), la agrupación de ambas poblaciones en el proceso de alfabetización, el uso de un lenguaje coloquial para la interacción con los pares y de lenguaje académico para la interacción con el maestro, el balance lingüístico en los salones de clase, el ingreso temprano al kinder o al primer grado, y una cuidadosa adhesión a las características implicadas en el diseño del programa.

⁴ Una escuela magnet es una escuela pública que ofrece currículos especiales, o aproximaciones innovadoras de enseñanza (como la aplicación de los estilos de aprendizaje de Gardner), incorpora estudiantes de una amplia área urbana y tienen a la diversidad como un propósito explícito.

⁵ Existen cuatro categorías de escuela, de acuerdo a los resultados obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones del TAAS: escuela ejemplar, reconocida, académicamente aceptable y académicamente inaceptable.

La escuela A atiende a tres tipos de población: estudiantes monolingües de inglés, monolingües en español y bilingües español-inglés y tiene ocho grados escolares, de kinder a 8° grado (equivalente al 2° grado de secundaria en el sistema educativo mexicano) distribuidos en 33 grupos.

Dado que es una escuela *magnet* pueden asistir a ella estudiantes que viven en cualquier zona de la ciudad, no únicamente de lugares cercanos a la escuela. La escuela tiene siempre una larga fila de espera de candidatos a ingresar, y año con año, se realiza una selección en la cual los alumnos son elegidos a través de un proceso de sorteo. La administración escolar selecciona aproximadamente 110 nombres entre un total de aproximadamente 300 aspirantes.

La distribución étnica de los estudiantes hablantes de inglés como lengua nativa se muestra en el siguiente cuadro:

Latinos	51 – 75 %
Afroamericanos	Menos de 5%
Asiáticos	Menos de 5%
Norteamericanos nativos	Menos de 5%
Blancos no latinos	Menos de 5%

La escuela se encuentra ubicada en el Distrito de Ysleta, en un barrio de casas de clase media, rodeada por calles amplias y con una zona comercial cercana, situada en una avenida en la que desemboca la calle de la escuela. Junto a ella está ubicada otra escuela, mucho más pequeña y de construcción precaria (edificaciones de madera que dan la impresión de carros móviles).

Un indicador del nivel socioeconómico de los estudiantes, es el calificar o no para el almuerzo escolar, el cual es solicitado por los padres y otorgado sí se considera que no cuentan con recursos económicos suficientes. En esta escuela, el porcentaje de alumnos que califican para recibir almuerzo gratuito o reducido era del 51 al 75% para los hablantes de lengua minoritaria y del 6 al 25% para estudiantes hablantes de inglés.

El edificio escolar es una construcción muy grande, de una planta, con cuatro bloques de nueve salones cada uno, que se encuentran divididos a lo largo, por un ancho pasillo, en el que se realizan varias actividades: se dan las clases de karate y de gimnasia, ensaya la orquesta de niños de la escuela, y a veces, los niños elaboran ahí murales y otros trabajos. También en este pasillo se encuentran dos pequeños módulos, uno de ellos con una salita, que es donde funciona la coordinación de actividades extracurriculares; el otro módulo, que tiene un escritorio y computadora, es el del subdirector de la escuela, y a quien todos llamaban el “couch” (entrenador), pues combinaba su tarea de atender la subdirección, con la del entrenamiento en deportes.

Al final de este pasillo está la biblioteca y el salón de cómputo. La biblioteca es un espacio grande, en desnivel, y en la parte alta hay varias mesas con sillas para leer y trabajar. En la parte baja se encuentran varios estantes repletos de libros de distintos géneros, tanto en inglés como en español. Contiguo a la biblioteca está un salón con varias computadoras, en donde los niños reciben sus clases de computación.

Muy cerca de la biblioteca, del lado derecho, está un salón en donde se dan las terapias de lenguaje. Tienen dos mesas en las cuales trabajan con los niños, y muchos materiales educativos. Trabajan ahí dos terapeutas, que atienden dos veces a la semana a los niños que de acuerdo a los maestros tienen problemas de lenguaje.

A lo ancho, divide a los bloques de salones otro pasillo transversal. En este pasillo, del lado izquierdo, se encuentran el salón de danza, y el invernadero, que es un espacio muy agradable, de regular tamaño, cubierto por un techo de cristal, en el que se conservan especies de plantas y algunos árboles, que al decir de los niños son “exóticos”. Son los estudiantes los encargados de dar mantenimiento a este

lugar y de controlar la temperatura, ya que el lugar cuenta con calefacción, aire acondicionado y termómetros.

Al final de este pasillo se encuentra el gimnasio/comedor/auditorio. Este es un espacio muy amplio, que tiene varios usos. Funciona todos los días como comedor, pues ahí se sirven el desayuno y el almuerzo (contigua está la cocina) y también ahí se realizan a veces exhibiciones deportivas y los ensayos de los festivales. Al fondo se encuentra un escenario, en el que se hacen representaciones teatrales y musicales.

En este mismo pasillo, del lado derecho se encuentran, además de los baños, el laboratorio de ciencia y la “sede” de la orquesta de la escuela. La escuela tiene una banda y la orquesta, ambas integradas por estudiantes de quinto a octavo grado. Los niños reciben clases tres días a la semana, incluida una clase de mariachi.

La escuela está rodeada por espacios abiertos; en uno de ellos están las canchas y se practican deportes. En otro de estos espacios, del lado izquierdo, se instalaron hace aproximadamente dos años una serie de salones prefabricados de madera, en los cuales se dan algunas de las clases de tercera lengua.

Los programas y propósitos educativos

El propósito educativo central de la escuela era que todos los estudiantes *“al final del sexto grado estén alfabetizados en tres lenguas”* y que quienes se inscriban en esta escuela *“se gradúen de High School siendo bilingües fluidos, y estén preparados para ingresar al College de cuatro años o a la universidad”* (Documento rector de la escuela. Se omite referencia).

Lo que la escuela ha definido como lo que podría denominarse “perfil de egreso” de los estudiantes contempla:

- Altos niveles de proficiencia en la primera y segunda lenguas

- Habilidades funcionales en la tercera lengua elegida por el estudiante
- Desempeño académico al mismo nivel o por encima del promedio correspondiente al grado escolar
- Habilidades ampliadas en el vocabulario a través del estudio etimológico de las palabras Latinas
- Apreciación de otros pueblos y culturas y
- Un alto nivel de motivación y percepción de los alumnos de su propia competencia académica.

Para lograr los propósitos planteados, la escuela había adoptado un programa dual de doble vía, que han definido como *“un programa bilingüe de inmersión de doble vía que combina a los hablantes de una lengua meta con los hablantes de inglés de forma tal que se de un aprendizaje de las dos lenguas”* (Documento rector de la escuela. Se omite referencia). Para los hablantes de inglés este programa es de inmersión y para los de español constituye un programa bilingüe de mantenimiento.

Algunas de las características que este tipo de programa adoptó en la escuela son las siguientes:

- La enseñanza inicial de la lengua escrita en la lengua meta (español).
- La enseñanza de la lengua escrita en inglés a partir del 3° grado y para ambos grupos lingüísticos.
- El rango de tiempo con la lengua “meta” (español) es de 80/10/10 a 45/45/10 en los grados del 5° al 8°. La siguiente tabla muestra la distribución en porcentajes de las lenguas de instrucción utilizadas.

Distribución de las lenguas de enseñanza por tiempo

Grado escolar	Español/inglés/ tercera lengua
Kinder	80/10/10
Primero	80/10/10
Segundo	80/10/10

Tercero	60/30/10
Cuarto	60/30/10
Quinto	45/45/10
Sexto, séptimo y octavo	45/45/10

El desarrollo de la lengua inglesa, en términos de tiempo asignado, se muestra en la siguiente tabla:

Grado	Tiempo de enseñanza en inglés
Kinder a segundo	45 minutos diariamente, centrándose en el desarrollo de la lengua oral, a través de la literatura, los estudios sociales, la selección de temas y las festividades.
Tercero a cuarto	120 minutos diariamente. Se inicia la enseñanza formal de la lectura en inglés, a través de la literatura, los estudios sociales y el estudio del lenguaje.
Quinto a octavo	174 minutos diariamente. Se enfoca al desarrollo de la lengua escrita, a través de la literatura y las áreas de contenido curricular.

El programa desde su diseño contempla los siguientes elementos:

- Tiene una duración de 5 a 7 años.
- Incorpora una adecuada exposición a la segunda lengua.
- Se centra en el logro académico.
- Tiene como uno de sus propósitos el de crear un clima de enseñanza positivo y recíproco.
- Promueve la colaboración escuela – hogar.
- Cuenta con una planta docente altamente calificada.⁶
- Se orienta a elevar el estatus de las minorías.

⁶ La mayor parte de los maestros de esta escuela, además de la certificación obligatoria, contaban con estudios de posgrado o los estaban realizando, y con frecuencia asistían a cursos de actualización y otras actividades académicas.

El Departamento de Educación Bilingüe del Distrito proporcionaba a la escuela apoyo técnico y asesoría. El personal de apoyo del Distrito que cumple estas funciones, realizaba también visitas periódicas a la escuela a solicitud del director para comparar la operación real del programa bilingüe con el diseño del mismo y proporcionar apoyo técnico. El 90% de los maestros de la escuela eran bilingües español-inglés.

En 1995 el Distrito Escolar Ysleta estableció un programa multilingüe en esta escuela. El programa se centraba principalmente en la *“eficiencia multiligüística y el desarrollo cultural”* (Documento rector de la escuela. Se omite referencia). Además de aprender en inglés y español, los estudiantes eligen una tercera lengua de entre el chino mandarín, japonés, alemán o ruso. De esta lengua recibían clases tres veces a la semana por un período de 45 minutos y tenían clases con actividades especiales, de kinder a sexto grado 40 minutos dos veces a la semana. Las clases de tercera lengua se orientaban al desarrollo de la lengua oral, incrementándose el nivel de dificultad de la misma en cada grado escolar.

La escuela había establecido una estrecha relación con los padres de familia, involucrándolos en las actividades y decisiones escolares. Como se señala en documentos del Distrito escolar: *“Se espera que los padres de los alumnos inscritos en la escuela compartan la responsabilidad de su proceso educativo logrado a partir del trabajo voluntario que incluye la asistencia a talleres y trabajo de campo, la participación en comités de padres y en grupos de estudio con los alumnos”* (Texas Education Agency, 1997).

Esta vinculación se podía ver claramente en las formas concretas de organización que habían adoptado. Existía un Centro de padres, el cual tenía una coordinación y una secretaria asignada para auxiliar en las tareas del Centro.

El Centro tenía su propio espacio, a la entrada de la escuela enfrente de la Dirección, equipado con computadoras, fotocopidora, libreros y materiales de trabajo.

El trabajo que se realizaba en el Centro de Padres, constituido fundamentalmente por madres de familia, abarcaba varias facetas:

- Ayudar a los maestros, principalmente en la elaboración de materiales didácticos de apoyo para la enseñanza.
- Dar apoyo y reforzar el trabajo escolar de los niños, a través de varias actividades extracurriculares, como son los cursos vespertinos de computación, de actividades artísticas y de un programa de reciente incorporación, que ha resultado muy demandado, el de apoyo a los niños para realizar sus tareas.
- Trabajar con otros padres de familia, a través de la impartición de cursos: inglés como segunda lengua, español, secundaria abierta, ciudadanía. En el período de la investigación estaban desarrollando un interesante taller de lectura para padres. Este taller tenía como objetivo *“proporcionar una demostración de cómo los padres pueden involucrarse en el proceso académico de la experiencia educativa de sus hijos (...) En el taller aprenderán cómo desarrollar grupos de estudio de padres, a través de los cuales la conciencia, el interés y la apreciación de la literatura es transmitida a los niños”* (Se omite referencia). En este taller se reunían uno o más grupos de madres y padres de familia para leer juntos algún texto literario en español y escrito por un autor hispano, sugerido en los programas escolares. Después de la lectura se comentaba el libro, desde la apreciación general hasta la discusión de algunos elementos: vocabulario, preguntas al texto, conexiones, observaciones y valores morales.

Otro importante programa, éste ofrecido por la escuela, era el de recuperación de lectura “Discovery Reading” (2000), dirigido a los niños de kinder a 2° grado que tenían dificultades con la lectura. Este programa, creado por Marie Clay en Nueva

Zelanda, está diseñado para acelerar el desarrollo de la lengua escrita en estudiantes considerados “en riesgo” académico. Los niños de estos grados escolares participaban en la escuela en una sesión tutorial intensiva de aproximadamente 45 minutos diarios por un máximo de 22 semanas. De acuerdo a lo reportado por las responsables del programa, por lo general los niños se reintegran antes de ese período a sus grupos, pues avanzan muy rápido.

En las sesiones de tutoría trabajaban con los niños para que ellos desarrollaran estrategias de automonitoreo y alcanzaran los niveles promedio de logro de sus compañeros de grado. Hasta este momento, la intervención con los niños había sido individual, pero estaban comenzando a trabajar con pequeños grupos. El programa establece una serie de niveles de lectura y sus criterios de logro y estos niveles se corresponden con los tres grados escolares.

El programa comprende una serie de 12 libros para el maestro, cada uno con un video, en los cuales se explica, asesora y moldean los diferentes aspectos de la lectura incluidos en el programa.

Las dos maestras que llevaban a cabo el programa en la escuela, tomaron un curso de capacitación de un año impartido por profesores de la Universidad de Nuevo México.

Además de trabajar con los niños (4 ó 5 cada mañana), las responsables del programa estaban preparando a los maestros de los primeros grados para que pudieran llevar a cabo el programa en sus grupos

El grupo observado, al igual que todos los de esta escuela trabajaba con el *Programa Bilingüe Dual de Doble Vía español-inglés*. En el cuarto grado la proporción de tiempo asignado a cada lengua era 60/30/10 (español/inglés/tercera lengua).

La programación de actividades diarias, de acuerdo a lo señalado por la maestra era la siguiente:

7:45 a 11:30 a.m.	Lectura, escritura, matemáticas, revisión del TAAS y ciencias, en español.
11:30 a 12	Lunch.
12 – 13:45 p.m.	Inglés y Estudios Sociales.
13:45 – 14:45 p.m.	Tercera lengua (Chino, Japonés o Ruso).

Si bien ésta era la programación establecida para todos los grupos de cuarto, lo cierto es que las observaciones muestran algunas modificaciones a la misma, debidas fundamentalmente a la preparación de los exámenes estatales, como será explicado posteriormente.

Escuela B

Esta es una escuela bilingüe de educación elemental, perteneciente también al Distrito Escolar Ysleta y fue fundada en 1979. Se encuentra ubicada en una zona considerada en desventaja económica, de acuerdo a los estándares establecidos por el censo de los Estados Unidos, si bien desde la óptica de nuestro país, podría hablarse de un barrio de clase media, en el cual existen todos los servicios, tiene calles amplias y pavimentadas, la mayor parte de las viviendas son casas de tamaño mediano con buenas condiciones de mantenimiento, rodeadas de áreas verdes (áreas amarillas por la época del año), con antenas de televisión y uno o dos automóviles en las cocheras.

Como fue señalado anteriormente, un indicador del nivel socioeconómico de los estudiantes, es el calificar o no para el almuerzo escolar, el cual es solicitado por los padres y otorgado sí se considera que no cuentan con recursos económicos suficientes. En esta escuela el 95% de los estudiantes contaba con este apoyo, lo que indica que casi la totalidad de la población estudiantil pertenecía a hogares de pocos recursos.

La escuela está en un edificio de una sola planta que ocupa una manzana completa, tiene dos estacionamientos, un amplio espacio para actividades

deportivas, dos patios, jardines y un área con juegos para los niños más pequeños. La dirección de la escuela, las oficinas administrativas, las oficinas de los subdirectores y el lugar destinado a los archivos se encuentran a la entrada de la escuela. Tiene espacios de descanso para los maestros, y una oficina para el consejero escolar.

Los salones están agrupados por grados escolares en las distintas alas del edificio; así por ejemplo, en una de ellas se encuentran los salones de kinder y primer grado, en el ala contigua los de segundo y cruzando un amplio pasillo están juntos los salones de tercero y cuarto, juntos, y en otra ala los de quinto y sexto.

Además de los salones la escuela tiene dos salones con alrededor de 25 computadoras cada uno, en los cuales los niños tomaban su clase de computación, un laboratorio de ciencia, un laboratorio de lectura y un gimnasio, que también hacía las veces de comedor en los horarios de almuerzo y de foro, pues tiene un escenario en el que se hacían las presentaciones estudiantiles, los festivales escolares y se representan obras. Ahí nos tocó presenciar una de estas representaciones de un cuento infantil con títeres, realizada a partir de un libro (el cual tenían los niños) dentro de las actividades de fomento a la lectura.

Los padres de familia contaban con su propio espacio, el Centro de padres, que era una instalación móvil ubicada en uno de los patios. Además de la Coordinadora y los miembros del Centro, había una persona que se encargaba directamente de “conectar la casa con la escuela”.

La escuela cuenta con una biblioteca grande, que funcionaba durante todo el horario escolar. En ella se encontraban una gran diversidad de libros, otros materiales impresos, videos y cassettes, en español y en inglés. Al fondo de la biblioteca había una pequeña sala para ver videos con sillas y una televisión.

Funcionamiento y propósitos educativos

Desde el año 2000 es considerada “reconocida” (en 1999 fue considerada “aceptable”), dentro de la clasificación de las escuelas por el logro académico de sus estudiantes. Al respecto señala la directora de la escuela:

“La TEA es quien diseña y aplica los exámenes; son los que determinan, basándose en los resultados, la clasificación de la escuela, si es reconocida, excelente, aceptable o si está en estado de ayuda. Nuestra calificación ha fluctuado. El año pasado bajamos, perdimos 12 puntos. La escuela antes era reconocida y ahora es aceptable, pero queremos más. Tuve que hacer unos cambios drásticos en el cuarto grado. El Distrito Escolar, Ysleta, en general es reconocido, y somos una de las pocas escuelas que salió un poco más baja que el promedio general”. Entrevista a Miss R, directora de la escuela.

Salvo contadas excepciones, y a diferencia de la escuela A, los niños que asistían a esta escuela eran del vecindario o de lugares cercanos a la misma. La escuela tenía un total de 1001 estudiantes, de los cuales 17 estaban en grupos de educación especial, y el resto se encontraba distribuido en 49 grupos, de primero a sexto grado, como se muestra en el siguiente cuadro.

Grupos y estudiantes por grado escolar

Grado escolar	Número de grupos	Número de estudiantes por grado
Kindergarten	8	153
Primero	7	134
Segundo	8	163
Tercero	8	152
Cuarto	7	143
Quinto	6	130
Sexto	5	109

De acuerdo a lo señalado por la directora de la escuela, año con año se había incrementado la población estudiantil, porque “*están haciendo muchas casas, tanto para población nueva como para la que se cambia de área*”. No existía un límite establecido de alumnos que podían recibir en la escuela, pero el aumento de la matrícula implicaba la construcción de nuevos salones móviles.

El personal de la escuela, además de los 49 maestros que atendían el mismo número de grupos, estaba constituido por la directora, dos subdirectores, un consejero, una maestra de apoyo académico y técnico, 19 maestros de educación especial (grupos especiales y servicios de recuperación de lectura, problemas de lenguaje, etc.), la bibliotecaria, la enfermera, dos maestros de computación, y 6 personas que realizaban tareas administrativas.

De acuerdo a lo señalado por la legislación del estado de Texas, los grupos de kinder a cuarto grado tenían como máximo 21 estudiantes. En quinto y sexto grados los grupos pueden tener más estudiantes.

En la escuela estaban en funcionamiento tres diferentes tipos de programa: el bilingüe dual de doble vía⁷, el monolingüe en inglés y el bilingüe tradicional o de transición (Ver apartado correspondiente). Según señalaban las autoridades de la escuela, el reto en los programas bilingües, tanto dual como de transición, es que los estudiantes sean igualmente buenos en las dos lenguas.

El Programa Dual de Doble Vía se llevaba a cabo en 14 grupos de la escuela: 3 en Kinder, 4 en primero, 3 en segundo, 3 en tercero y 1 en cuarto. En quinto y sexto grados aún no se contaba con este programa. La directora de la escuela señalaba dos de las dificultades para lograr el objetivo de abrir cada año un nuevo grupo en este tipo de programa. La primera de ellas era lograr que una tercera parte del grupo fuera monolingüe en inglés, requisito establecido en el Programa Dual. Otra de ellas era el poder contar con el número suficiente de maestros bilingües para abrir cada año un nuevo grupo.

La escuela B, al igual que las otras del Distrito Ysleta participó en el Proyecto Mariposa; de manera directa el director asistente formó parte del mismo.

⁷ Tienen un programa Dual de Doble Vía en una proporción de 90/10.

La directora de la escuela nació en México, en Ciudad. Juárez, en donde estudió hasta los quince años. Tenía 21 años de servicio, de los cuales la mayor parte (hasta dos años antes, cuando fue nombrada directora) había sido maestra bilingüe.

La planeación didáctica se hacía por grado escolar. Los maestros de ese grado se reunían para revisar los resultados de la planeación anterior, y programar las actividades del siguiente período. Estas reuniones de revisión y planeación se realizaban una vez a la semana. La planeación era general y comprendía a veces los temas a tratar, los tiempos que iban a dedicarse a las diferentes áreas y las evaluaciones que serían aplicadas a los niños. *“Es la misma planeación, teniendo en cuenta que lo esencial es lo esencial. Comparten estrategias y materiales”*. (Entrevista al subdirector de la escuela). Sin embargo, existía libertad para elegir algunos de los materiales de apoyo y para decidir cómo abordar las actividades. De ahí que muchas de las actividades observadas tuvieran muchas semejanzas, y también diferencias, que serán analizadas posteriormente.

La escuela tenía actividades extraescolares (en términos del horario) consistentes en tutorías, que se daban en las tardes, de 3 a 3:45 y dos horas los sábados, para los estudiantes de tercero a sexto grado.

Todos los días los maestros tenían un tiempo destinado a lo que denominan “conference”, en el cual atendían a los padres de familia o tenían reuniones académicas.

4.5. Los espacios escolares. Disposición del espacio, el mobiliario y los recursos

4.5.1. El diseño físico del ambiente escolar

Los tres salones de clase en los que se realizaron las observaciones, al igual que muchos otros de las mismas escuelas, tienen características similares. Esto

responde a ciertas concepciones sobre la enseñanza, tanto en su función social como en la comprensión que se tiene de los procesos de aprendizaje.

Una determinada disposición de materiales, espacios y recursos, puede promover, obstaculizar e incluso crear formas particulares de realizar el trabajo escolar. Señala Zabala (2002:135) al respecto:

“...la estructura física de los centros, los espacios de que se disponen y cómo se utilizan, corresponden a una idea muy clara de lo que debe ser la enseñanza. Lógicamente, puesto que los aspectos físicos son los que más perduran en el tiempo, no son tanto una consecuencia de lo que tiene que ser o es hoy en día la enseñanza, como el papel que se le atribuyó en su momento”.

Una disposición espacial en la que los pupitres están acomodados en filas, que a su vez se encuentran orientadas hacia el frente, el lugar del maestro o maestra, es creada, desde cierta concepción de la enseñanza, en función del protagonista de la educación - el maestro-, y los niños

“ ... como si estuvieran en un cine o un teatro, se sitúan de forma que puedan ver y escuchar a quien representa una fuente básica del saber. (...) Las razones de orden, control y eficacia según una concepción de la enseñanza han determinado el uso del espacio y, por consiguiente, las características físicas de la mayoría de los centros escolares” Zabala (2002:136)

Sí el uso del espacio resulta de una manera de entender la enseñanza, tanto con relación a su función social como respecto a la comprensión de los procesos de aprendizaje, *“seguramente un cambio en dichos elementos comportaría una reconsideración de las características que deberían tener de acuerdo con otras concepciones de la enseñanza”* Zabala (2002:135).

El desplazamiento del protagonismo de la enseñanza del profesor al alumno hace que muchos de los elementos que configuran el entorno físico del alumno adquieran una gran importancia. Se hace necesario disponer de espacios que

posibiliten la organización de agrupamientos de diferente naturaleza y de movilidad dentro del salón:

“La organización física del espacio del aula refleja y perpetúa la definición de los estudiantes como agentes en el proceso educativo, y de los maestros como mediadores en ese proceso. La organización de los pupitres en grupos de cuatro o seis en el modelo de aprendizaje cooperativo representa simbólicamente el papel central de los alumno”. (Freeman, 1998:155)

Respecto a este punto, quisiera hacer referencia a un proyecto de investigación y de intervención educativas realizado en la ciudad de México, en el cual participé hace algunos años. En este proyecto la intervención se centraba en el proceso de formación de los maestros(as) para la adopción de la organización escolar del trabajo cooperativo en equipo, como una estrategia intencional y planeada del trabajo docente y en el desarrollo de prácticas educativas que promovieran la participación de los niños(as) y la interacción entre pares. (De la Garza, 2002).

Una de las dificultades encontradas en muchos de los salones fue precisamente la de los espacios, ya que la gran mayoría de nuestras aulas, tanto en su diseño físico, como en su mobiliario son un escenario muy poco adecuado para promover situaciones de enseñanza que permitan la retroalimentación entre compañeros y la discusión e interacción con otros. En más de un salón los pupitres, para uno o dos niños, además de estar en filas viendo todos hacia el frente, estaban clavados al piso, haciendo muy difícil lograr el propósito de que los niños pudieran trabajar juntos en sus equipos.

Si bien es claro que un espacio adecuado (en el sentido señalado) no garantiza *per se* que se realicen actividades conducentes al aprendizaje entre los mismos niños, de la misma manera que por ejemplo el contar con una biblioteca en el salón de clases tampoco implica que de manera automática los niños hagan uso de ella, si crea las condiciones para que esto suceda, o por lo menos no las obstaculiza.

En las aulas observadas en las escuelas destaca la disposición misma de las mesas, en donde los niños se sientan juntos, viéndose unos a otros aún cuando estén realizando tareas individuales, y donde muchas veces comparten materiales y realizan actividades en equipo.

Muchas de las actividades que los niños realizaban, registradas en los períodos de observación, tenían como punto de partida las explicaciones de las maestras al frente del grupo, utilizando el pizarrón, ya fuera que estas actividades tuvieran que ver con la resolución de los ejercicios del examen o con otro trabajo. También en muchas ocasiones el trabajo que los niños tenían que realizar a partir de la explicación de las maestras era individual, como redactar una crónica, resolver problemas de Matemáticas o identificar figuras de lenguaje en un texto.

Sin embargo, aún trabajando individualmente los niños tenían frente a sí a su grupo de compañeros, enfrascados en resolver la misma tarea, y con los cuales estaba permitido (tanto por la naturaleza de la tarea, por las reglas disciplinarias establecidas y por el espacio físico) comentar lo que estaban haciendo, mostrarlo, intercambiar opiniones, platicar de otras cosas (por ejemplo cuando estaban recortando y pegando en cartulinas), prestarse materiales y hacerse preguntas acerca de la actividad.



En los tres salones la disposición del mobiliario les permitía a los niños y a la maestra circular en el salón, ir a ver a sus compañeros a sus mesas y tener acceso a las distintas áreas, como la de la biblioteca. Asimismo, el arreglo y características de las mesas de trabajo permitió la flexibilidad para realizar

diferentes formas de agrupamiento: en equipo, la clase completa, en parejas y por supuesto el trabajo individual.

El salón de cuarto grado de la escuela A se encuentra ubicado en un primer bloque de salones, en medio de un grupo de kinder y uno de primer grado. El mobiliario del salón lo conforman 4 mesas redondas y una rectangular, y las sillas en donde se sientan entre tres y cuatro estudiantes, el escritorio de la maestra, archiveros, libreros y anaqueles.

Al igual que los otros de la escuela, el salón de cuarto es amplio y tiene varias áreas: el espacio central, en el que estaban las mesas de los niños, un espacio destinado a la biblioteca del salón, en donde estaban los anaqueles con libros y otros materiales; otra área, atrás del escritorio de la maestra, en la había varios estantes con archiveros, los libros de la maestra, cuatro computadoras, el teléfono y una conexión del sistema de sonido que comunica a toda la escuela. Hacia el lado izquierdo del salón estaba un mueble metálico grande con un lavabo y junto a éste había más libreros y anaqueles con libros y maquetas.



Este salón contaba con varios recursos tecnológicos, al igual que los otros de la escuela, que son utilizados como apoyo en las clases: computadoras con acceso a Internet, scanner, televisión, videocasetera, aparato de sonido, casets y videos, retroproyector y pantalla,

Las cuatro paredes del salón estaban cubiertas con una gran diversidad de materiales escritos, que cumplían diversos propósitos: el reglamento del grupo elaborado por los estudiantes, varias listas en las que aparecen los nombres de todos los estudiantes y en las cuales se anotaba o la asistencia, o los puntos obtenidos en las actividades de concurso; había un calendario en el que los niños anotaban todos los días las actividades realizadas, a manera de un diario del grupo y registraban la planeación de la semana, se encontraban varios mapas de Estados Unidos y de Texas.

Exhibidores en el salón



Había numerosos carteles de diversos tipos: algunos que mostraban fotos de lugares o de personajes (como Martín Luther King); otros que contenían instrucciones, o que les recordaban a los niños la forma de realizar cierto tipo de actividad, como el de escritura, en el que se mostraban gráficamente las etapas del proceso de redacción de un texto. Se exhibían también muchos de los trabajos realizados por los niños, como cuentos, álbumes y reseñas.

En todas las paredes, además de los pizarrones y rotafolios, había numerosos materiales escritos, de diverso tipo, incluidos muchos de los trabajos que los niños habían elaborado a lo largo del año: cuentos, reseñas de libros, reflexiones, entre otras, así como láminas que contienen información de distintas áreas: geografía, historia, lectura, reglas de ortografía y composición.

Los otros dos salones de cuarto grado del estudio se encuentran en la escuela B, sobre un pasillo ubicado en la parte posterior del edificio. Es en las paredes de estos pasillos, que se exponían los trabajos realizados por los estudiantes, desde el preescolar hasta sexto. Esto significaba que los niños, con sólo recorrer los pasillos, estaban permanentemente expuestos a materiales de lectura, textos y modelos de escritura distintos, escritos por sus compañeros del mismo grado y de otros de la escuela.

Pasillo entre los dos salones de cuarto grado de la escuela B



Los dos salones de cuarto grado son similares tanto en tamaño como en la disposición del mobiliario y los recursos. Son salones muy amplios y tienen varias áreas: un espacio central, en el que están las mesas de los niños, la biblioteca del salón, en donde están los anaqueles con libros y otros materiales; otra área, con estantes y archiveros, computadoras, el teléfono y la conexión del sistema de sonido. Tenía también, en uno de los extremos del salón un lavabo, recipientes de laboratorio, maquetas y algunos libros.

En ambos salones había computadoras con acceso a Internet, televisión, videocasetera, aparato de sonido, casets y videos, un retroproyector y una pantalla.

Salón de Miss S



Salón de Miss M



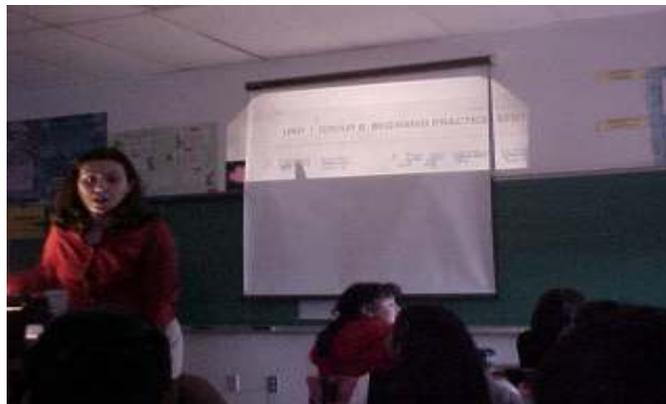
4.5.2. Libros, materiales y otros recursos en las tres aulas

1. Computadoras y todos los textos electrónicos a los que se tuvo acceso y fueron utilizados a través de un medio electrónico: mensajes, acceso a Internet (para investigación), programas de software, exámenes o preparación para exámenes, archivos guardados por los estudiantes, noticias y otros. Grabadoras y casets de audio y retroproyector y pantalla, así como videos de diferentes tipos.

Recursos tecnológicos



Retroproyector y pantalla

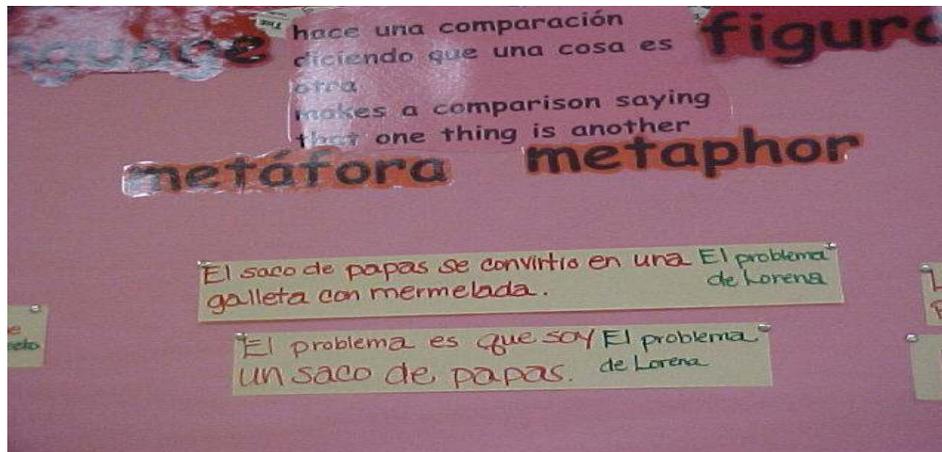


2. Cuadros mostrando procesos textuales amplios. Textos que mostraban procedimientos y tenían como propósito guiar a los alumnos hacia el uso de un proceso o una estrategia particular. Entre estos se encontraban los cuadros sobre el proceso de escritura, estrategias o algoritmos matemáticos, organizadores gráficos (KWL, diagramas de Venn, cuadros con recursos de lenguaje específicos (lenguaje narrativo, informativo, etc.) y carteles con orientaciones sobre el proceso de lectura o las definiciones y ejemplos del lenguaje figurado.

Carteles mostrando el proceso de revisión de la escritura



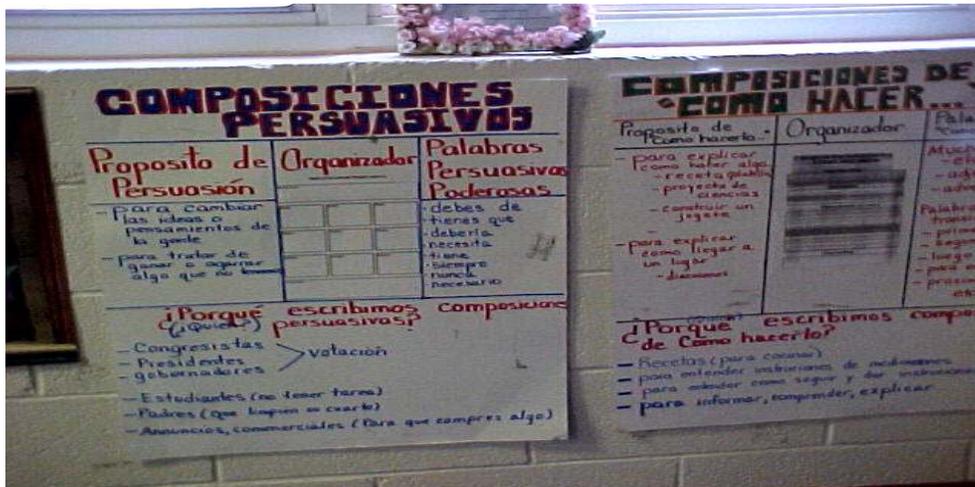
Definiciones y ejemplos de lenguaje figurado



Orientaciones para realizar una investigación



Características de géneros discursivos



3. Juegos/rompecabezas, artefactos y materiales manipulables: Materiales didácticos diseñados para uso de los alumnos (de manera independiente o en grupo). Para ser considerados en esta categoría tenían que involucrar el trabajo con textos. Ejemplos: Juegos de lotería, poesía magnética, maquetas con explicaciones, cajas de palabras, juego de pesca (cañas y “peces” con palabras).

4. Apoyos didácticos específicos. Con frecuencia estos cuadros eran utilizados como apoyo para ayudar a la enseñanza directa. Podían permanecer desplegados en el salón después de una lección y ser utilizados como artefactos para esa lección o como punto de referencia para los alumnos. Entre estos estaban las listas de vocabulario, las conjugaciones verbales, las palabras de transición, la recta numérica, listas de sinónimos, entre otros.

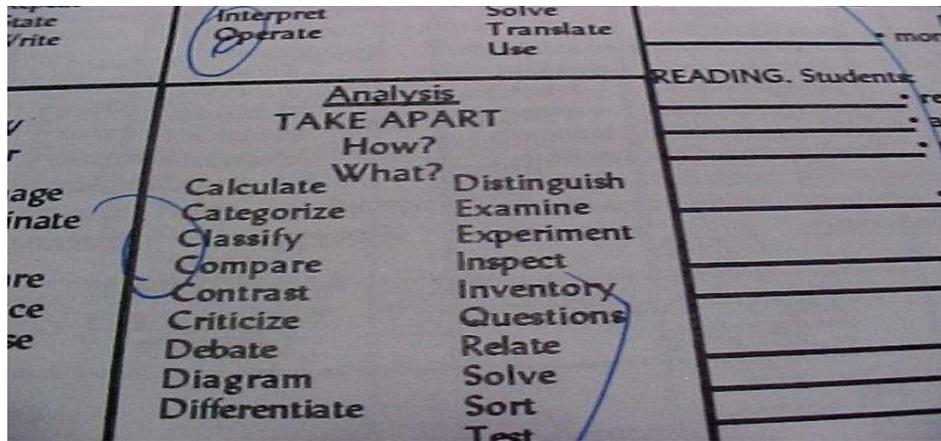
Existía otro tipo de material específico a los temas que se estaban trabajando en algún momento del año. Este era el caso por ejemplo, de las láminas que contenían mapas, imágenes alusivas a un tema o las líneas del tiempo para abordar la historia (como la clase de historia sobre la anexión de parte del territorio mexicano a Estados Unidos); carteles con la imagen de personajes históricos (como Martín Luther King) con una breve reseña de su vida.

5. Diarios, bitácoras, boletines del grupo. Textos creados por los estudiantes (de manera individual o en grupo) basados principalmente en su trabajo y en la escritura. Ejemplos: los diarios personales, registros de respuesta a la literatura, versiones de un escrito, registros de indagación para matemáticas, ciencias o ciencias sociales.

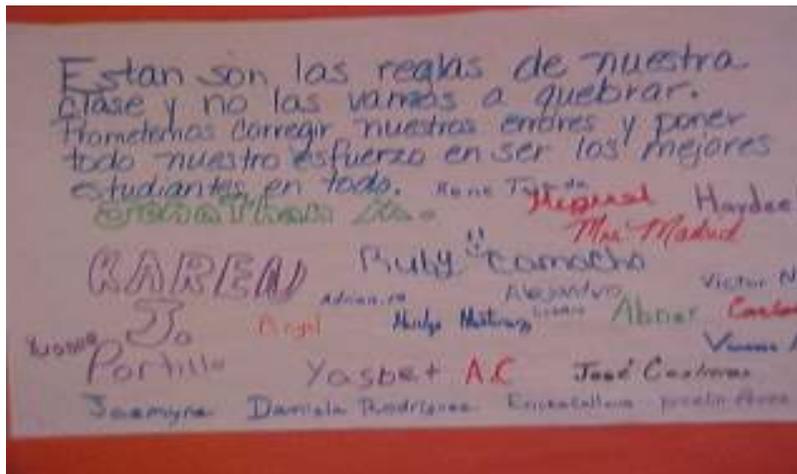
6. Libros por nivel. Textos creados explícitamente para la enseñanza de la lectura tomando en cuenta las características de nivel y su accesibilidad. Generalmente se conformaban en colecciones de selecciones cortas.



7. Cuadros o esquemas que resumían procesos textuales. Contenían presentados de manera esquemática procedimientos y tenían como propósito guiar a los alumnos en el uso de una estrategia particular o una serie de estrategias. Eran similares en propósito y diseño a los cuadros que mostraban procesos textuales amplios, pero se centraba en elementos más puntuales, como los cuadros con reglas ortográficas.



8. Cuadros organizativos. Desplegaban orientaciones para organizar el trabajo social, académico o curricular dentro del salón de clases. Ejemplos: reglamentos, objetivos curriculares locales y nacionales, registros (libros leídos, tareas realizadas y pendientes, tareas por equipo).



9. Portafolios. Los portafolios de los alumnos son una manera de organizar y reunir los trabajos realizados por ellos. Había un amplio rango de textos colectados. No estaban desplegados en el salón, pero si estaban disponibles para su consulta por parte de los niños y de los padres de familia.

10. Materiales de referencia. Materiales que tenían como propósito proporcionar información, como los Atlas, diccionarios, enciclopedias, manuales, mapas, líneas

del tiempo, biografías. Había también en todos los salones láminas que contenían información de distintas asignaturas: geografía (mapas), historia (líneas del tiempo y biografías breves de personajes históricos), matemáticas (equivalencias de medidas, explicación sobre las fracciones y la recta numérica).

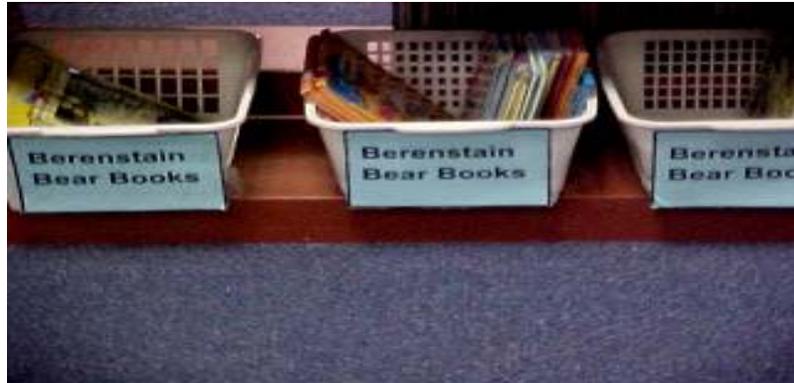


11. Series y colecciones. Diferentes materiales locales e importados, en inglés y español, de distintos géneros textuales, temas y calidad de la publicación.

12. Libros de literatura. Tanto en inglés como en español había libros de distintos géneros, especialmente de narrativa (cuentos, relatos, novelas) y también de poesía.

Literatura

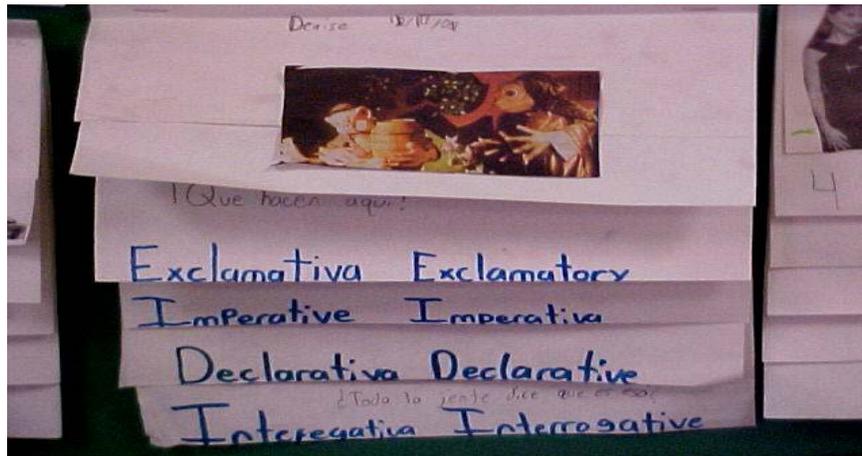




12. Materiales de motivación. Se denominó así a los textos de distinto tipo, sobre todo carteles, orientados a “inspirar” o motivar a realizar ciertas acciones, como leer, ensalzando ciertos rasgos de personas a las que hay que emular, o los que resaltaban valores como la cooperación o el respeto a los demás. Por ejemplo carteles alentando a leer, “el estudiante de la semana”, los ganadores de concursos o biografías de personajes “inspiradores”

13. Escritos realizados por los estudiantes o por los docentes. Los autores eran los alumnos, los docentes o ambos y se desplegaban para el uso de los alumnos, sirviendo como modelo de un tipo de escritura, para disfrutar o informarse. Cuando se exhibían sólo los textos considerados como los mejores, se pretendía también “premiar” a los autores. Aquí la variedad textual era muy amplia, pues generalmente se exhibían los trabajos correspondientes a actividades que involucraban los diversos tipos de texto realizados a lo largo del año. Comprende también los textos de escritura creativa en respuesta a la literatura, los ejercicios de resolución de problemas matemáticos y la escritura realizada en cuadernos de trabajo.

Escritos realizados por los estudiantes



14. Libros de texto y cuadernos de trabajo. Libros para los alumnos, correspondientes a las asignaturas curriculares. Tenían un diseño claramente didáctico para ser utilizado básicamente por los alumnos, con la orientación de las maestras.



15. Libros de apoyo didáctico. Aquellos que no tenían un diseño didáctico evidente o intencional. Podían ser de literatura, de divulgación científica para niños, de arte, de procedimientos, de historia, entre otros.



16. Materiales de registro. Papel de distintos tipos, lápices, marcadores, plumones, y espacios de exhibición e instrumentos para hacerlo (pegar textos, colgarlos o sostenerlos en repisas, por ejemplo).

Algunas características compartidas por los tres salones de cuarto grado:

- El área de la biblioteca del salón era accesible a los niños (por su altura y disposición) y contenía una amplia variedad de libros. La mayor parte de los materiales escritos se encontraban a la altura de los niños que los pudieran tomar sin pedir la ayuda de un adulto.
- Había otros libros, además de los de la biblioteca, incorporados en otras áreas del salón.
- En las tres aulas observadas los materiales impresos que se encontraban en los salones eran en general interesantes y familiares a los niños.
- Los nombres de los niños estaban desplegados en distintos lugares y para el registro de varias cosas: la asistencia, el cumplimiento de tareas y por supuesto en los escritos que han elaborado
- En los salones contaban con recursos para escribir, además de los propios. Tenían hojas, lápices, plumas, colores y podían también solicitar a las maestras (cuando una actividad lo ameritaba) diferentes tipos de papel (cartulinas, pliegos grandes, etc.). Asimismo, tenían otros materiales para realizar actividades plásticas (dibujar, modelar) las cuales muchas veces incorporaban a sus trabajos de escritura (como ilustrar cuentos).
- Los tres salones tenían muchos libros y materiales para actividades de enseñanza y para otros propósitos, y jugaban un papel muy importante en el programa de trabajo. Existía una gran diversidad de materiales visibles y disponibles a los niños, que parecían funcionar para apoyar una amplia variedad de actividades de aprendizaje, incluyendo (pero no limitado a ellas) los usos espontáneos de la lengua escrita. Destaca su capacidad potencial de apoyo a las actividades, por la posibilidad de alentar la continuidad y la exhibición de proyectos y por la posibilidad que dan de establecer conexiones entre ideas, actividades y materiales.

Al inicio del año escolar, según explicaba una de las maestras, el salón no contenía tantos materiales en las paredes y estas se iban “llenando” a medida que transcurrían las semanas y se iban poniendo en exhibición los escritos, de

distintos tipos, producidos por los niños así como los materiales de apoyo a las clases. Cuando ya no había lugar para la exhibición, se desprendían los escritos más viejos, que en el caso de producciones de los alumnos les eran regresados.

Explicaba también que los escritos pegados en los pasillos de acceso al salón se cambiaban con cierta regularidad, pues muchos eran temáticos y compartidos por el resto de la escuela, como fue el caso del tema “América la bella” sobre la cual escribieron todos los niños de una de las escuelas. Este tema (que parece haber sido sugerido por el distrito escolar) surgió en los meses posteriores al atentado de las Torres Gemelas y se le definió como una “composición libre” en la cual los alumnos tenían que expresar sus sentimientos sobre los Estados Unidos. Todas o casi todas las composiciones, de todos los grados, eran una apología, a veces realmente exaltada, de las bondades del país que para muchos, no para todos, era el propio.

Los materiales en inglés y en español

En los salones contaban con libros en español e inglés, si bien era mayor el número de estos últimos, particularmente en el caso de los géneros no literarios, como los de divulgación científica.

Para el caso del español, cuentan con libros, en especial de cuentos, que además incorporan las raíces culturales de los estudiantes, mostrando, a través de relatos, costumbres, festividades y formas de relación de la cultura de origen, la mexicana.

No todos los libros y materiales eran de la misma calidad en términos del uso del lenguaje; algunos de ellos eran traducciones literales y otros contenían errores, pero en general eran buenos y había preocupación de las maestras de aumentar la cantidad de libros y otros materiales de calidad en español.

La calidad de los materiales de apoyo didáctico

Los materiales de apoyo didáctico juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza y en la orientación que se le imprime, pues es uno de los recursos más utilizados por las maestras. Existen dos tipos de materiales tomando en cuenta a quién va dirigido: a los alumnos o a los maestros.

Los materiales de lectura y escritura para la educación elemental incluyen un amplio espectro de recursos y pueden ser catalogados en tres amplias categorías:

- los materiales organizados por otros;
- los materiales organizados por el maestro;
- los materiales seleccionados por los niños.

Muchos maestros (y a veces las escuelas en su conjunto), sustentan una parte importante de la enseñanza en los materiales didácticos que han organizado “otros” distintos a los maestros o los niños. Estos *materiales organizados por otros* incluyen las series con ejercicios de habilidades básicas de lectura o de escritura, series de “Big Books” (libros de gran formato para que todos los niños puedan leer o ver las imágenes desde sus mesas de trabajo); libros “predecibles” (que dan la posibilidad de hacer anticipaciones en la lectura); series de libros comerciales acompañados de capítulos de preguntas y listas de vocabulario; cuadernos de práctica de los exámenes, principalmente de lectura, escritura y Matemáticas, que contienen ejercicios con la misma lógica y estructura de las pruebas (texto breve y preguntas de opción múltiple); cuadernos de actividades correspondientes a los contenidos del grado escolar, muchos de ellos acompañados de antologías con lecturas; softwares; audiocassettes con narraciones; videos; materiales de lectura “cotidiana” como periódicos, revistas, instructivos, recetas, entre otros. La mayor parte de estos materiales han sido elaborados por editoriales comerciales.

De estos materiales, muchos, la mayor parte, están basados en los estándares establecidos en el currículum estatal que, como se explicó anteriormente proporcionan los fundamentos para la elaboración y aprobación de los libros de

texto y otros materiales didácticos. Por ello, se ajustan a los cambios establecidos en éste, o a las modificaciones a las baterías de pruebas aplicadas por el estado, como puede verse en el fragmento de la introducción a un libro de reciente edición que contiene orientaciones didácticas para el maestro y actividades para niños de sexto grado.

“(Nombre de la editorial) ha creado “Elementos del lenguaje” con su salón de clases de Texas en mente. Reconocemos que desea que sus estudiantes estén preparados para cualquier situación de lectura y escritura a la que se enfrenten. Con la adopción del nuevo TEKS, hay más y más grandes retos por delante, incluyendo un mayor énfasis en la investigación y cuestionamiento, en ver y representar, y en las versiones finales libres de errores. “Elementos de lenguaje” le puede ayudar a dar a sus estudiantes la competencia y confianza que resultan de una sólida enseñanza en las artes del lenguaje”.

Hay otros materiales, que como las enciclopedias, las antologías de cuentos o los libros *predecibles*, por ejemplo, no están basados en los estándares, si bien establecen algún criterio referido a los usuarios (como grado escolar, nivel de lectura, etc.) y que pueden ser usados en diferentes actividades curriculares.

La principal ventaja de estos materiales es que, como lo señala una de las maestras *“ahorra esfuerzo y también tiempo para realizar otras actividades, pues ya aparecen las actividades, se seleccionaron las lecturas, se dice cómo realizarla y a veces vienen las respuestas correctas, o la forma de evaluar lo que los niños hicieron”* (Allington y Cunninham, 1996:84)

Sus principales desventajas son *“la ausencia de control y pertenencia que los maestros experimentan cuando estos materiales conforman el currículum”* (Allington y Cunninham, 1996:84) y el que las interpretaciones que los autores de estos materiales hacen (léase libros de texto, cuadernos de actividades, etc.) son muy variadas, y en esta variedad pueden encontrarse materiales de muy buena calidad, así como otros que hacen interpretaciones tergiversadas de los fundamentos y metodología de la lectura y la escritura, llevando a los estudiantes en el mejor de los casos a realizar una tarea estéril y en otros a una gran

confusión sobre la naturaleza del contenido revisado y el sentido de lo que están haciendo.

Este fue el caso de la actividad de lectura observada en este grupo, en donde estaban utilizando un material de un libro de texto elaborado por una editorial, que además de tener muchos errores de ortografía y construcción sintáctica, requería de los estudiantes la realización de una actividad para la cual no se contaba con elementos que lo permitieran, y en otras partes la información proporcionada era contradictoria y confusa.

Las bibliotecas de las escuelas

En las dos escuelas las bibliotecas están instaladas en espacios amplios y creados ex profeso para funcionar como tales. En la escuela A se encuentra ubicada al fondo del pasillo central que comunica a todos los salones. Tiene dos niveles; en la parte alta hay varias mesas con sillas para leer y trabajar y en un salón están las computadoras para hacer consultas. En la parte baja se encuentran varios estantes repletos de libros de distintos géneros, tanto en inglés como en español.

En ambas escuelas las bibliotecas cuentan con una gran cantidad de libros y otros recursos. Las dos están bien equipadas con libreros al alcance de los estudiantes, con mesas y sillas, así como computadoras para consulta. Los libros están organizados temáticamente y en ambas están diferenciados los libros en inglés y en español.

Las bibliotecas funcionan diariamente durante todo el horario escolar y son atendidas por bibliotecarios que orientan a los estudiantes en sus búsquedas.

Además de los libros, en ambas se encuentran otros materiales impresos, videos y casets tanto en español como en inglés. En una de ellas tienen al fondo una pequeña sala para ver los videos con sillas y una televisión.

Las bibliotecas de las dos escuelas



4.6. Las rutinas escolares y el uso del tiempo

“Un aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualística y cíclica de las actividades realizadas en el aula. Jackson. (1998:48)

La organización del trabajo en el aula.

En las aulas, son palpables una serie de rutinas establecidas en las cuales lo que cambia básicamente es el contenido, pero no las secuencias de actividades y las formas en que éstas se abordan. Esto sucede tanto en la secuencia interna de una misma actividad, por ejemplo la revisión de las respuestas dadas en el examen de prueba o la composición, como entre actividades distintas (de una misma área o de distintas, como por ejemplo de español a matemáticas).

Parece evidente que la mayoría de las “reglas del juego” (qué hacer, cómo, con quiénes y con qué materiales) fueron establecidas en un momento muy inicial del año escolar, por lo que tanto los estudiantes como la maestra ya saben de qué manera iniciar, desarrollar y concluir una actividad.

La rutina escolar durante los días que permanecí en los salones de las dos escuelas era básicamente la siguiente:

Un día en la escuela A

Las actividades daban comienzo a las 7:45 de la mañana en punto, con la transmisión en toda la escuela vía un circuito cerrado de televisión, del programa preparado por los estudiantes de 5° grado. El programa, de aproximadamente 15 minutos, daba comienzo con el himno de los Estados Unidos y el juramento a la patria. En cada salón de la escuela, los niños, los maestros y los padres de familia presentes en algunos de los salones, cantaban el himno de pie y haciendo el saludo a la bandera. Al terminar esta ceremonia, se continuaban transmitiendo durante algunos minutos más informaciones referidas a la escuela, o se trataba algún tema.

En el salón de cuarto, una vez que apagaban la televisión, los niños sacaban su cuaderno en el que habían resuelto un “problema razonado” de matemáticas que les había sido dejado de tarea el día anterior. Con la ayuda del retroproyector, un niño voluntario pasaba al frente para fungir de maestro en la revisión del problema, haciendo preguntas a sus compañeros y comparando las respuestas, para llegar todos al acuerdo de cuál era la respuesta correcta, y ver si contaban con la aprobación de la maestra. Era claro que el niño o niña que temporalmente adoptaban el papel de la maestra, lo hacían bien, mostrando haber interiorizado lo que esto significa: dirigir la actividad, hacer preguntas al grupo y decidir quién puede contestar, aprobar o no las respuestas (por ejemplo, en este último caso, no haciendo comentarios a quienes expresan una respuesta incorrecta y volviendo a

hacer la pregunta al grupo), seleccionar y anotar las respuestas consideradas correctas.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

M: ¿quién es el profesor? (dirigiéndose a todo el grupo. Varios niños levantan la mano). A ver Ramiro

M: Pónganle atención al profesor. Ramiro, ya puedes empezar a trabajar.

El niño, quien funge como profesor pasa al frente y se coloca junto a la mesa donde está el retroproyector, coloca un acetato que contiene una página del examen de práctica de matemáticas y va resolviéndolo, en voz muy baja. Hace algunas preguntas al grupo y varios niños levantan la mano. El escoge a uno de ellos, por lo general a un niño y no a las niñas que tienen la mano levantada.

Cuando los niños tenían dificultades la maestra pasaba al frente para explicarles a los niños, o les hacía más preguntas que los pudieran llevar a la respuesta del problema.

M: ¿42 cajas en tres horas? ¿Es mucho, verdad? ¿Y por qué estás dividiendo 42 entre 3? (Se dirige al niño "maestro").

Aa: Porque son 42 cajas que llena en tres horas.

M: ¿Y si lo divides qué estás haciendo? (Se dirige a otro de los niños, que no contesta y se dirige entonces a todo el grupo)

M: ¿Entonces es 42 entre 3?

Aos: Sí.

M: La respuesta entonces es C ¿Cuáles fueron los errores que hicieron? ¿Pusieron el residuo, verdad, o se les olvidó poner el residuo?

Ao: A mi no.

La maestra pasa a las mesas a revisar en los cuadernos los ejercicios.

Las diferencias en la forma en que es realizada esta actividad, que se repite día con día, se las imprimen en gran medida los niños que fungen como maestros, siguiendo el patrón establecido para la actividad. Así, mientras Ramiro resuelve las operaciones involucradas en la solución de un problema matemático sin consultar mucho a los niños del grupo y haciendo comentarios en voz tan baja que parecen dirigidos únicamente a él, otros niños, como Cecy, involucran más al grupo en el desarrollo de la actividad. El papel que la maestra adoptaba, variaba también de acuerdo al desempeño de los niños "maestros", en tanto se requería o no de su intervención para guiar la actividad, resolver dudas, o corregir errores.

Una de las maestras de esta investigación señalaba ante la pregunta expresa del por qué los niños no mostraban ninguna duda respecto al desarrollo de la actividad y parecían conocer muy bien lo que se esperaba que hicieran, señalaba que “*las formas de organizar las actividades, cómo participar y qué reglas seguir*” fueron establecidas desde el inicio del año, y muchas de ellas aún antes, en los años anteriores con la misma maestra o con otros profesores.

Incluso muchas de las actividades, como puede verse en el fragmento anterior, tienen un nombre y sólo es necesario que la maestra diga: *TAAS, conferencia de escritura, ¿quién es el profesor?* para que los niños de inmediato se posicionen, seleccionen los materiales a utilizar y sigan la secuencia de las actividades, y todo ello con la mínima intervención de la maestra, por lo menos en lo que respecta a los pasos a seguir.

Al terminar la revisión de la tarea, se les repartían a los niños sus pruebas de práctica del TAAS de matemáticas que habían realizado unas semanas antes. Revisaban todos los días algunos de los reactivos. En esta actividad ahora era la maestra al frente del grupo y utilizando también el retroproyector quien conducía la discusión e iba haciendo las anotaciones en la prueba que aparecía en la pantalla. Entre todos analizaban los errores cometidos (que la maestra señalaba como tales) y contrastaba las diferentes respuestas, daba ejemplos, y cuando no había acuerdos, utilizaba el pizarrón o algunos objetos para explicar el procedimiento de resolución del problema.

El tercer conjunto de actividades y el que mayor tiempo del día ocupaba, era el destinado a la escritura. Las actividades de escritura generalmente eran de dos tipos: la revisión del examen de práctica del TAAS y la elaboración de textos.

Para la primera de ellas, la revisión del examen, el trabajo realizado era muy similar al efectuado con matemáticas antes descrito.

Un día en la escuela B

De manera general, toda la escuela se rige por la misma secuencia de organización de las actividades, si bien éstas varían de acuerdo a los grados escolares.

La primera actividad obligatoria para toda la escuela, una vez que los estudiantes y maestros ya se encuentran en sus salones, es la de cantar el himno nacional de los Estados Unidos, el cual se escucha en toda la escuela (en cada salón hay bocinas y también en los pasillos) a través de un magnavoz. Toda la escuela canta el himno, de pie, haciendo el saludo a una hipotética bandera (la mano derecha en el corazón) y después recita en voz alta el juramento a la nación.

Una vez que termina esta “ceremonia” cívica, la directora saluda a toda la escuela, notifica sobre las actividades extraordinarias (como la toma de la foto del grupo, o los resultados del simulacro de incendio del día anterior), da los avisos del día, y notifica el menú para el almuerzo de ese día. Con frecuencia, también la maestra de apoyo, hace uso de la palabra, para comunicar a la comunidad y en particular a los maestros, asuntos de interés general, como la programación de los cursos en el Distrito Escolar, o la programación de las reuniones de maestros de un mismo grado.

La distribución del tiempo dedicado a las diferentes actividades para todos los grupos de cuarto era la siguiente:

7:45 – 11:00	Escritura y lectura en Español
11:00 – 11:30	Almuerzo
11:30 – 12:30	Matemáticas
12:30 – 13:15	Educación Física
13:15 – 14:45	Matemáticas/C. Sociales en inglés.

La disciplina en el aula

En ambas escuelas, y de manera semejante a lo que sucede con el desarrollo de las actividades, se muestra que las reglas de comportamiento dentro del aula ya son conocidas y (con excepción de contados casos) seguidas por los estudiantes. De manera explícita existe en uno de los salones un reglamento que todos los niños escribieron (y de acuerdo a la maestra también lo discutieron) en un cartel pegado en una de las paredes.

Asimismo, existen otras reglas que involucran a toda la escuela como es la formación en la salida, los permisos para ir al baño, la organización para tomar el almuerzo, así como la forma de comportarse en situaciones especiales, como en un simulacro de incendio en el cual todos participamos y que se dio sin previo aviso.

El Distrito escolar Ysleta tiene un documento muy extenso, de 72 páginas, denominado *Declaración de Visión. Distrito Escolar Independiente de Ysleta*, el cual constituye un sorprendente documento prescriptivo, en el que se establecen todas las normas de funcionamiento de la escuela, y en el que no parece haber quedado nada al azar o fuera de control. Existen 80 cláusulas (algunas de ellas se subdividen) en las cuales se describen los servicios escolares, y fundamentalmente se establece la normatividad para todos los aspectos de la vida escolar, desde los requisitos de promoción hasta el código de vestir.

Respecto a la disciplina, se señala en el Programa para el Manejo de Disciplina (p. 63) que se pretende *“lograr el aprendizaje máximo y a la misma vez proteger los derechos de estudiantes, administradores y padres (...) Se espera que todos los estudiantes observen buena conducta como buenos ciudadanos de la comunidad del Distrito de Ysleta. Esto significa ser cortés, cooperativo, honesto, trabajador y respetuoso de otros”*. Se establecen 10 normas generales para cumplir estos propósitos, y se dedican alrededor de nueve páginas para señalar las consecuencias por infringir estas normas, en un apartado denominado

“Comportamiento y consecuencias”, las cuales aparecen catalogadas por niveles, que van del 1000 al 4000. Los niveles expresan la gravedad de las faltas. Así por ejemplo, destaca en el nivel 2000 la prohibición de que los estudiantes *“asalten a otros, hagan amenazas terroristas* (p. 66)

Cuando los alumnos llegan a la escuela, se introducen en un ambiente con el que están muy familiarizados gracias a una larga permanencia y experiencia en el mismo. La cultura del salón de clases, entonces, es similar a otras actividades culturalmente sustentadas, en tanto es guiada por reglas o normas establecidas por convención, lo cual quiere decir que estas reglas son explícita e implícitamente enseñadas, tácitamente acordadas, y colectivamente mantenidas. Así, todos los estudiantes, pero especialmente aquellos de bajos recursos, o provenientes de familias de minorías étnicas y lingüísticas, son forzados, bajo circunstancias normales, a aprender las reglas tácitas y explícitas de la cultura del salón de clase.

4.7. Las maestras del estudio

Miss H

Miss H es una joven norteamericana de origen mexicano, bilingüe con el inglés como lengua materna. Tenía tres años de experiencia como maestra y había participado en programas de formación o actualización en los últimos tres años previos a esta investigación. Ella daba las clases tanto de español como de inglés dentro del programa dual en la escuela A.

En el período en que se llevaron a cabo las observaciones estaba realizando sus prácticas del último año de carrera una maestra asistente, Miss K. Ella iba a la escuela tres veces por semana y fue asignada a este grupo de cuarto.

Sus tareas comprendían la planeación conjunta de las actividades con Miss H, la elaboración de materiales de apoyo y la asesoría individual y a los equipos durante el desarrollo de las actividades a lo largo del día, tanto en los tiempos de

inglés como de español. Sobre la contratación de maestros asistentes señala Miss H que tenían que cubrir varios requisitos para ser considerados por la escuela para realizar ahí sus prácticas, pues, en sus palabras, *“no contratan nada más a cualquier persona. Es un programa riguroso y a la vez flexible”*.

Miss M

Miss M era una maestra de 23 años y tenía dos de ejercer la docencia. El año anterior había tenido el quinto grado en la misma escuela, y se le había asignado el cuarto grado en el período de la investigación, porque de acuerdo a la directora, Miss M era una de las mejores maestras, entusiasta y preparada. El cuarto grado se considera de gran importancia, pues es el primero en que los estudiantes presentan el examen TAAS de escritura en español. Miss M desarrolla el programa bilingüe de transición.

Miss M nació en Chihuahua y a los cinco años de edad se fue con su familia a radicar a El Paso sin saber hablar inglés. La experiencia escolar de la maestra es similar a la de muchos inmigrantes: asistir a una escuela en donde se enseña en una lengua desconocida o de la cual se tienen conocimientos muy limitados. Esta experiencia, señalaba la maestra, le hacía ser muy sensible a las necesidades y dificultades que enfrentan los niños en el proceso de convertirse en bilingües. Está nacionalizada norteamericana y casada con un norteamericano de origen mexicano.

Estudió en la universidad de Utah para ser maestra, en un programa denominado *Teacher*, que equivale a una licenciatura en estudios disciplinarios. En la licenciatura se puede elegir un programa, por ejemplo, especializarse en preescolar y primero. Ella se especializó en educación bilingüe, pero tomó los cursos básicos de enseñanza de la lectura, matemáticas, ciencias sociales, y diversos cursos de educación bilingüe.

La especialidad consta de dos semestres y se cursa el último año de la carrera. Al término de la especialidad hay una “concentración” (15 horas en un área) en Ciencias o en Matemáticas. No hay una concentración en lenguaje porque esta es una especialidad. Miss M es así maestra con licenciatura en educación, con especialidad en educación bilingüe y con concentración en Ciencias. Para las diferentes especialidades es necesaria la certificación. Miss M certificó, a través de la presentación de exámenes, de 1° a 8° grados.

Con Miss M los comentarios, aclaraciones y explicaciones sobre el trabajo que realizaba con los niños se dieron de forma constante y fluida a lo largo del día. Mientras los niños realizaban alguna actividad ella se acercaba a explicarme el por qué de las actividades, a contestar mis preguntas o a mostrarme los materiales utilizados, sus planes de trabajo y los trabajos realizados por los niños.

Miss S

Como fue explicado en el capítulo de metodología, a diferencia de las otras dos maestras, con Miss S no fue posible realizar una entrevista amplia sobre su trayectoria académica y experiencia profesional, razón por la cual los datos reportados son más reducidos.

Miss S es norteamericana de origen mexicano. Casada con un norteamericano de origen mexicano. La maestra estudió la licenciatura en la Universidad de Texas en el Paso, especializándose en educación bilingüe.

Tenía ocho años de experiencia como maestra bilingüe y había atendido en estos años diferentes grados escolares. En el cuarto grado estaba trabajando con el programa bilingüe de transición.

4.8. Los alumnos

Los alumnos

Si bien todos los estudiantes eran de origen mexicano, su condición en términos de nacionalidad y lengua era diversa:

- mexicanos con poco tiempo de residencia en los Estados Unidos, cuya lengua materna era el español y con conocimientos limitados de inglés;
- norteamericanos bilingües, con grados diversos de dominio del español o del inglés o de ambas lenguas;
- norteamericanos, cuya lengua materna era el inglés y tenían conocimientos limitados del español.

En todos los grupos muchos de los estudiantes no dominaban el español y los mismos niños comentaban que asistían a una escuela bilingüe por el interés de los padres de que aprendieran la lengua de los abuelos e incluso para poder comunicarse con ellos. En las entrevistas realizadas con los niños, ellos explican las razones por las cuales creen que los inscribieron en una escuela bilingüe. Esto es lo que dicen tres de los niños:

I: ¿Tú por qué crees que te metieron aquí tus papás?

Ernesto: A lo mejor porque mi mamá no sabía hablar en inglés y por eso eligió que yo viniera acá.

I: ¿Para que puedas hablar con ella?

Ernesto: Sí.

I: ¿Tú por qué crees que te metieron aquí tus papás?

María: Para que yo sea bilingüe. Mi mamá habla casi puro español, mi papá también habla puro español, pero en el trabajo habla tanto inglés que ya se cansó y ahora no se le entiende nada.

I: ¿Y tú por qué crees que te metieron aquí tus papás?

Laura: Porque mi papá es muy exigente, a él le gusta lo mejor para mí, entonces cuando vio que abrieron la escuela dijo: “Ésta va a ser la mejor para que mi hija tenga un buen lenguaje”.

La mayor parte de los niños reportaban en las entrevistas ya haber nacido en El Paso.

Escuela A: Un grupo de cuarto grado

A esta escuela asistían niños de distintas partes de la ciudad por ser una escuela *magnet* (como se explicó en el apartado de las escuelas), en la que se atiende a tres tipos de población: estudiantes monolingües de inglés, monolingües en español y bilingües español-inglés.

El grupo de cuarto grado observado en esta escuela estaba conformado por 8 niñas y 10 niños.

De acuerdo a la maestra del cuarto grado, en esta escuela la mayor parte de la población estudiantil ingresa desde el kinder y continúa hasta que terminan la educación elemental; en su grupo, únicamente tres de los niños no estaban desde el kinder. Reportaba también que del grupo, aproximadamente un tercio de los estudiantes era hablante de español como lengua materna, un tercio hablaba inglés y un tercio era bilingüe.

Escuela B: Dos grupos de cuarto grado

Salvo contadas excepciones, los niños que asisten a esta escuela son del vecindario, de lugares cercanos a la misma. Como se señaló anteriormente, la mayor parte de los estudiantes eran de origen mexicano; la población estaba constituida por niños recién emigrados (los menos) y niños México-norteamericanos de segunda o tercera generación. En uno de los dos grupos de cuarto había dos estudiantes norteamericanos que no tenían origen mexicano.

El grupo de Miss M estaba conformado por 8 niñas y 9 niños y el grupo de Miss S por 12 niñas y 7 niños.

Al igual que en la otra escuela, muchos de los estudiantes, no dominaban el español y los mismos niños comentaban que sus padres tenían asistían a una escuela bilingüe por el interés de los padres de que aprendieran la lengua de los

4.9. Las madres y padres de familia

Como se explicó en un apartado anterior en ambas escuelas los padres tenían una presencia institucionalizada a través de los Centros de Padres, los cuales estaban formalmente constituidos, tenían un espacio para su funcionamiento y contaban con materiales y apoyo de la escuela para la realización de su agenda de trabajo. Las formas de participación son delineadas en un documento base del distrito escolar (Ysleta ISD, TPR Report, 1997:2):

“Se espera que los padres de los estudiantes inscritos en las escuelas del distrito compartan la responsabilidad del proceso educativo. Esto es logrado a través de los requerimientos de trabajo voluntario de los padres, el cual incluye:

- *asistir a talleres,*
- *participar en viajes de campo*
- *participar en comités*
- *participar en grupos de estudio con alumnos”*

Los padres organizados en los Centros cubrían diversas funciones, como ayudar a los maestros, principalmente en la elaboración de materiales didácticos de apoyo para la enseñanza y en la organización de eventos escolares, como la kermés con la que dieron término al año escolar en una de las escuelas, apoyar el trabajo escolar de los niños con actividades extracurriculares y trabajar con otros padres de familia, motivándolos a participar y vincularse con la escuela y dando cursos de distintos tipos.

Había también otros vínculos de carácter informal entre los padres de familia y entre ellos y la escuela. Cotidianamente se veía, sobre todo a mamás, llegar a recoger a los niños a la salida, encontrarse con las mamás de otros niños y conversar mientras los niños jugaban y en algunas ocasiones, concretar planes para que alguno de los niños fuera de visita a casa de un compañero. También con frecuencia se veía a las mamás saludar y platicar con algunos de los maestros que salían de la escuela o entrar a ella para saludar a las secretarias o al conserje.

Si bien las entrevistas entre las maestras y los padres de familia seguían el protocolo de pedir una cita (los padres) o ser citados por la maestra, en varias ocasiones se pudo observar la presencia de alguna mamá que acudía al salón de clases, ya fuera para llevar algo que se le había olvidado a su hijo o para hacer una consulta con la maestra.

Una forma notable en el que la enseñanza de la lengua escrita entraba a los hogares de los niños era a través de la tarea, la cual era asignada por los maestros, pero frecuentemente mediada por los padres. Las tareas, particularmente las que involucraban directamente la enseñanza de la lengua escrita, tomó diversas formas en los tres salones de clase: resolución de ejercicios en cuadernos de trabajo o dictados por las maestras, investigación sobre temas diversos, elaboración de distintos escritos con funciones variadas (reportes, cuentos, instrucciones, etc.). Paratore et al (1995:376) señalan respecto al papel de las tareas (más allá de su función escolar) que éstas *“proporcionan la conexión primaria entre el hogar y la escuela... También, los padres usan la tarea como una ventana para juzgar la calidad de la enseñanza que sus niños están recibiendo”*. Estudios cualitativos recientes con familias hispanas de origen latino, especialmente de segunda y tercera generación de familias mexicanas inmigrantes, han proporcionado información acerca del papel de los padres y otros familiares en el proceso escolar de los niños y su aprendizaje de la lengua escrita, que se contraponen con arraigadas concepciones de déficit o de ausencia de interés.

Una importante contribución derivada de la investigación es que, contrariamente a la noción estereotipada de que los padres de origen latino no están interesados en la educación de sus hijos, estos valoran positivamente la educación y los logros escolares de sus hijos (Delgado-Gaitán y Trueba, 1991; Valdés, 1996). Así por ejemplo, Valdés (1996:152), en una investigación realizada durante tres años con familias inmigrantes de origen mexicano en el sur de Nuevo México, encontró que *“Sin excepción, todos los padres expresaron puntos de vista muy positivos acerca*

de la educación. Sentían que era importante y que su deber como padres era mandar a sus hijos a la escuela”.

Consistentes con los hallazgos de investigación referidos, en este trabajo se encontró un significativo involucramiento de los padres, ya fuera promovido desde la escuela, a través del programa de padres (por el cual además se otorgan fondos a las escuelas y es un indicador para ser considerada una buena escuela), y desde los padres, quienes, de acuerdo a lo observado y reportado por los directores y las maestras, asistían con regularidad a la escuela a informarse sobre el avance de sus hijos.

Sin embargo, una de las maestras expresaba es que si bien había apoyo y relación con los padres, este no era el caso con todos y atribuía el desinterés de algunos padres al hecho de que ambos trabajaban.

“... una de las cosas necesarias sería el apoyo en la casa, no necesariamente que vengan y hagan copias o que lean a los niños y que ayuden con la recaudación de fondos para el viaje. Pero en la casa leyendo, revisando las tareas, estando atentos a la revisión de las tareas. Y eso no sucede con todos. Y eso tiene que ver mucho con la persona y con la situación económica. Ahorita empezaron a trabajar los dos y cambió mucho, mucho este semestre”. Miss H, escuela A.

Otro problema respecto a la participación de los padres, expresado por la misma maestra, se refiere a la posición que los docentes tendrían que tener como autoridad y que a veces es cuestionada por los padres:

¿Hay también casos en México en los que los papás creen que la palabra la tiene la maestra...? Por ejemplo para decirle yo a un papá que su hijo debe quedarse en este nivel, yo se supone que soy una profesional y se supone que me van a escuchar y entender ... pero no siempre es así...” Miss H, escuela A.

Si bien se ha cuestionado la noción generalizada de la ausencia de apoyo de las familias a la educación de los niños, también es cierto que se han mostrado las discontinuidades entre las tareas escolares y el apoyo familiar, especialmente en lo que respecta a la lectura y escritura y esto se ha relacionado directamente al conocimiento cultural de los padres respecto a la escuela. Delgado-Gaitán (1992)

señala por ejemplo, que los patrones culturales existentes de los padres pueden incluir la familiaridad con la tarea como una parte necesaria de la escolarización, pero sin incorporar formas innovadoras del aprendizaje de la lectura y la escritura que difieren de las experiencias más tradicionales.

Destaca desde esta perspectiva, el esfuerzo emprendido por el grupo de madres de familia de una de las escuelas observadas por informarse y aprender sobre las mejores formas de apoyar a sus hijos en los hogares, estableciendo también continuidad entre los enfoques adoptados por las escuelas y los maestros para enseñar a leer y escribir. Esta preocupación las llevó a establecer un taller de lectura para padres, asesorados por los maestros de la escuela (explicado en un apartado anterior).

En este capítulo fueron expuestos datos y análisis concernientes a las políticas del lenguaje que reflejan –implícita o explícitamente- las políticas “locales” del distrito y la escuela, la mayor parte de las cuales están vinculadas al tipo de programa o programas de educación bilingüe que la escuela ha elegido para llevar a cabo. Asimismo, se revisaron aspectos pertinentes a la investigación sobre la política educativa general del estado de Texas referente a la educación elemental y a la formación de maestros.

V. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REFERENTES TEÓRICOS Y CURRICULARES

5.1. Perspectivas actuales sobre la enseñanza de la escritura

La investigación sobre la escritura se ha desarrollado considerablemente en los últimos 20 años, pero es hasta muy recientemente que su enseñanza ha empezado a recibir los beneficios de estas investigaciones. Hasta alrededor de los años 60, se consideraba que la escritura contaba con una consolidada y efectiva metodología de enseñanza, la cual está centrada en lo que ha sido denominado un enfoque tradicional. Britton (1983:17) un reconocido investigador en este campo describe así este enfoque:

Una muy limitada tradición de la enseñanza de la composición la cual nos es muy familiar a todos, en situaciones tanto de primera como de segunda lengua, con su énfasis en el “uso correcto”, la gramática correcta, y el deletreo correcto, y su atención a la oración, a los diferentes métodos para desarrollar un párrafo ... y la santísima trinidad de unidad, coherencia y énfasis. (...) las técnicas pedagógicas están determinadas por ciertas suposiciones tácitas pero compartidas acerca de la naturaleza del proceso de escritura. La principal de ellas es la convicción Romántica de que los aspectos creativos del proceso son misteriosos, inescrutables, y por lo tanto no pueden ser enseñados. Lo que se puede enseñar y discutir son los asuntos de estilo, organización y uso.

De manera coincidente con esta apreciación, Ma. Teresa Serafín (1997:25) destaca también este aspecto “oscuro” que le ha sido atribuido a la enseñanza de la escritura:

“A pesar de su innegable primacía, la redacción es un “objeto misterioso”: no tiene una tradición didáctica propia, y es así como muchos estudiantes y profesores se encuentran afrontando la redacción sin ningún trabajo preparatorio. (...) El malestar de los profesores respecto a la redacción proviene de la falta de puntos de referencia y de comparación; el malestar de los estudiantes deriva de la dificultad de entender exactamente cuáles son las expectativas del profesor y cuáles son los medios para mejorar su propia capacidad de escribir.

Hacia los sesentas, la enseñanza de la escritura en los Estados Unidos y muchos otros países se desarrollaba de una manera bastante uniforme. “Los alumnos, que

casi no escribían, aprenderían a escribir temas basados en las cuatro grandes clasificaciones retóricas –descripción, narración, exposición y argumentación, y frecuentemente acotados en un formato de cuatro o cinco párrafos”. (Raimés, citado en Grabe y Kaplan, 1996: 31).

Las teorías sobre el desarrollo de la escritura que surgieron hacia finales de los años setenta, basadas en la Psicología cognitiva, en la Sociolingüística, la Etnografía educativa, la Psicolingüística, la Lingüística aplicada, comenzaron a ser difundidas, introduciendo cambios importantes en los enfoques sobre enseñanza. El panorama actual de investigación proporciona una nueva y más amplia concepción acerca del desarrollo de la lengua oral y escrita que no existía hace 30 años, llevando a cambiar radicalmente las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje en la escuela, y de manera paulatina, también las prácticas pedagógicas que en ella tienen lugar. Los enfoques llamados “tradicionales” –reglas gramaticales, desarrollo léxico,- continuaron y aún continúan teniendo un gran arraigo en todos los niveles educativos de muchos países.

Lo que subyace a los trabajos desarrollados en este campo es una definición de la lectura y de la escritura como procesos complejos, en los que inciden múltiples factores que es necesario conocer y tomar en cuenta para planear y desarrollar actividades en el salón de clase y actividades constructivas que demandan de los estudiantes un involucramiento activo en su uso, más que, como aún sostienen algunos enfoques, el aprendizaje memorístico y carente de significado.

La escritura como proceso. Diversas aproximaciones

Hace ya más de 25 años que a partir del trabajo desarrollado por J. Britton y sus colegas que se dio la señal de alerta sobre este problema. Britton (1983), en investigaciones sobre la escritura realizadas con estudiantes de secundaria en Estados Unidos, descubrió que la mayor parte de los escritos que los estudiantes producían eran de lo que denominó tipo “transaccional”, esto es, textos que reproducían la información que habían aprendido y que eran escritos para ser leídos únicamente por el maestro en su papel de evaluador.

En años posteriores a la difusión de estos resultados y la discusión sobre las implicaciones educativas de sus hallazgos, en muchos países, incluyendo los Estados Unidos, se empezaron a realizar investigaciones, estudios y evaluaciones sobre lo que se estaba enseñando y aprendiendo de escritura en las escuelas y en los diferentes niveles educativos. Un foco de interés fue el análisis de la escritura a través del currículum, ámbito en el que destacan los trabajos realizados por investigadores australianos (Martin, 1993).

La investigación educativa en el área de la escritura empezó a desplazarse de trabajos de carácter cuantitativo, experimentales, para abarcar investigaciones cualitativas llevadas a cabo en el contexto “vivo” de los salones de clase. Esto llevó también a cambios de los estrictos reportes de investigación, al desarrollo de materiales de orientación didáctica basados en la investigación y dirigidos a los maestros. Cabe señalar entre este tipo de trabajos los realizados y difundidos hacia el final de la década de los setenta, como las investigaciones de James Moffett, que tuvieron gran influencia en diferentes propuestas educativas surgidas posteriormente. Moffett (1968) sostenía que un punto de partida es que el currículum escolar tendría que contemplar, desde su diseño, el involucrar a los estudiantes en un espectro tan amplio de auténtica comunicación como fuera posible, por lo que la enseñanza del universo del discurso tendría que incluir un amplio rango de funciones y audiencias. Moffett argumentaba al respecto que para que un escritor (el estudiante) se desarrolle cognitivamente y estilísticamente debería tener una experiencia recurrente en cambios en la audiencia y en el nivel de abstracción exigidos por la escritura, en tanto la exposición y la práctica con el universo del discurso permiten a un escritor adquirir versatilidad retórica.

Si bien los hallazgos reportados por los investigadores a partir de estos enfoques tenían profundas implicaciones para la enseñanza, aún no se establecía una vinculación directa con lo que sucedía en las aulas.

El desarrollo del enfoque de la escritura como proceso ha venido a ser reconocida como la que mayor ímpetu imprimió al campo de la investigación sobre la escritura, teniendo una fuerte influencia sobre la enseñanza de la escritura en las instituciones educativas de los Estados Unidos. La mayor parte de los programas de redacción han adoptado enfoques de enseñanza que enfatizan la selección de tópicos relevantes, las discusiones en clase, la elaboración y corrección de varios borradores de un mismo escrito, la retroalimentación entre compañeros y las tareas de escritura “auténticas”.

Señalan Haneda y Wells (1997:3) que el enfoque de la escritura como proceso es ahora reconocido como el más influyente en el emergente campo de la investigación sobre escritura:

Reflejando estas concepciones de la escritura como proceso, la enseñanza de la escritura en las escuelas norteamericanas ha cambiado gradualmente de la práctica tradicional dirigida por el maestro y orientada al producto, a una aproximación más orientada al proceso. Este énfasis teórico en la enseñanza de la escritura orientada al proceso, en general ha traído cambios positivos en las prácticas de enseñanza.

En 1992 se realiza la evaluación nacional National Assessment of Educational Progress (NAEP) en escuelas norteamericanas y es compilada por Applebee et al (citado en Haneda y Wells, 1997: 6) quien destaca que:

En contraste con los hallazgos de su estudio de 1987 (de la NAEP), el número de maestros que pone más énfasis en la enseñanza orientada al proceso rebasa a la de aquellos que se centran principalmente en la enseñanza basada en habilidades. Más aún, su reporte muestra que los logros en escritura de los estudiantes aumentan cuando los maestros, utilizando una enseñanza orientada al proceso, enfatizan la planeación y la elaboración de varios borradores de un escrito. Similarmente, en los noventas, el enfoque del proceso de escritura ha sido ampliamente aceptado en las escuelas canadienses aunque, como en los Estados Unidos, la interpretación e implementación del enfoque de proceso varía considerablemente de maestro a maestro y de escuela a escuela”

Hasta antes de este desarrollo, la enseñanza de la escritura en muchos países del mundo se realizaba de una manera bastante semejante, y cuyas características más sobresalientes incluían una serie de suposiciones simplistas acerca de la

organización y ordenamiento de la información; la consideración de un producto escrito realizado en una sola versión, la suposición de que cada estudiante debería trabajar solo, o con su maestro en una situación de evaluación. La enseñanza de la escritura se asentaba firmemente en tradiciones didácticas que ponen más énfasis en la descripción y la prescripción de la lengua, desatendiendo su uso comprensivo y expresivo por parte de los alumnos.

La vigencia de estas tradiciones se debe, en parte, a la influencia de las teorías gramaticales (estructuralista y generativista), preocupadas por el sistema abstracto de la lengua, dejando de lado el análisis de las prácticas discursivas que cotidianamente constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas en su medio social. Los enfoques historicistas y formales de los textos literarios tampoco han ayudado al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiantado. El foco de atención de la enseñanza de la escritura estaba en la forma del producto escrito, más que en cómo un aprendiz podía aproximarse al proceso de escritura.

El enfoque de la escritura como proceso (Calkins, 1986; Graves, 1983), como una reacción al enfoque hasta entonces prevaleciente que se caracterizaba por un tratamiento descontextualizado de la lengua, la repetición de reglas, la memorización de paradigmas y la presentación de contenidos de manera aislada, significó una ruptura con los enfoques prevalecientes, postulando como principios fundamentales:

- La escritura con sentido sobre tópicos de interés para el escritor;
- El autodescubrimiento y la emergencia de la “voz” del autor;
- La necesidad de planeación de la escritura y su concepción como una actividad contextualizada y orientada a propósitos;
- La invención o creación.
- Las tareas de preescritura, entendiendo por ella actividades que comprenden la lectura, la discusión entre compañeros, la exploración de ideas y la planeación.

- La elaboración de varias versiones de un escrito, enfatizando la retroalimentación a estas distintas versiones;
- La retroalimentación a partir de distintas opiniones provenientes de audiencias reales, ya sea de compañeros, de miembros de un equipo, o del maestro a través de la entrevista sobre la escritura o de otras modalidades, formales e informales de evaluación formativa;
- La escritura libre y la escritura en diarios como medios alternativos de desarrollar la expresión escrita y generar la producción textual.
- Mayor importancia a la expresión personal y al contenido informativo que a las cuestiones gramaticales y de uso en un producto final.
- La idea de que la escritura es un proceso recursivo, no lineal, esto es, las tareas se repiten alternadamente tantas veces como sea necesario.
- El desarrollo de la conciencia de los estudiantes acerca del proceso de escritura y de nociones tales como audiencia, planeación de un escrito, punto de vista, etc.

Se ha considerado (Grabe & Kaplan, 1996) que la historia del enfoque de la escritura como proceso puede dividirse en cuatro diferentes aproximaciones que se corresponden a su vez con diferentes etapas:

1. La aproximación expresiva
2. La aproximación cognitiva
3. La aproximación social
4. La aproximación de comunidades de discurso.

- ***La aproximación expresiva del proceso de escritura.***

Puede ubicarse en la década de los sesenta, siendo el punto central la búsqueda del escritor de su propia voz y de ser capaz de expresarse libremente, diciendo lo que realmente piensa y creando. La meta, que algunos han considerado romántica (Berlin, 1987; Faigley, 1986, citados en Grabe y Kaplan, 1996) era lograr producir una escritura “*fresca, espontánea y que tuviera integridad*” (Grave y Kaplan, 1996: 122). La crítica más importante a esta perspectiva del enfoque es que se asumía

que el escritor “*contaba ya con todos los recursos intelectuales necesarios y se trataba únicamente de dar cauce a la expresión. Esencialmente, se ignoraba el contexto de la escritura y el contexto en el cual la escritura es desarrollada en el mundo real*” (Grabe y Kaplan, 1996:127). Asimismo, se criticaba la suposición de que podían equipararse el procesamiento cognitivo de los escritores expertos y el de los novatos.

A pesar de las críticas que esta aproximación suscitó, se considera que tuvo una gran importancia por la ruptura con los enfoques sobre la escritura y sobre su enseñanza que le precedieron, caracterizados por ser altamente prescriptivos. Asimismo, dio origen a numerosas investigaciones orientadas a explorar otros aspectos relacionados con el desarrollo de la escritura y las formas prácticas para facilitar su desarrollo.

- ***La aproximación cognitiva del proceso de escritura.***

En los inicios de la década de los setenta, emerge una nueva línea de investigación, que, desde un sustento psicológico se aboca a estudiar el proceso de escritura.

Destaca en esta línea el trabajo pionero de Janet Emig (1971) sobre los procesos de composición de estudiantes de secundaria, el cual abrió una nueva puerta a los investigadores de la escritura. Su investigación sobre el proceso de composición de estudiantes de doceavo grado mostró que los estudiantes básicamente escribían de dos formas: la escritura extensiva y la escritura reflexiva. La escritura extensiva se dirigía al maestro como audiencia –una escritura “escolar”-, que atendía poco a la preescritura o al repensar el producto ya escrito. En contraste, la audiencia para la escritura reflexiva, como la poesía o la escritura personal, es más frecuentemente una persona de confianza o el mismo escritor. Este tipo de escritura, de acuerdo a Emig, involucra una mayor atención a lo que está siendo escrito y a la revisión.

En lugar del tradicional análisis de los productos (los textos) comenzó a explorar lo que sucedía “en la cabeza” de los escritores mientras estaban realizando un texto y a identificar distintas categorías de composición: planeación, inicio, composición en voz alta, reformulación (corrección, revisión y reescritura). Esto, a su vez, llevó a un cambio de perspectiva de la visión de la escritura como un proceso lineal, al reconocimiento de su naturaleza recursiva, que involucra como componentes del proceso las actividades de planeación y revisión. En palabras de Emig (1971:84):

“La composición no ocurre como una actividad de izquierda a derecha, sólida e ininterrumpida (...) Más bien, tiene características recursivas, así como anticipatorias”

El trabajo de Emig mostraba también que la escuela parecía tener un papel más de las veces negativo sobre la posibilidad de que los estudiantes pensaran y se comportaran como escritores. El estudio sobre el proceso de escritura iniciado por esta investigadora dio lugar a otras importantes investigaciones que se abocaron, entre otros aspectos, a explorar las diferencias entre escritores eficientes y no eficientes, las funciones y audiencias para la escritura en la escuela y a algunos aspectos involucrados en la composición, como la planeación y la preescritura (Britton et al, 1975; Perl, 1979). Estos primeros estudios confirmaron la naturaleza recursiva del proceso de escritura. *“Durante su trabajo, los escritores van hacia atrás y hacia adelante en sus textos entre las varias fases de la escritura: componer, planear, revisar”* (Emig, 1971:84).

Al mismo tiempo, surgió un nuevo interés en la escritura de los estudiantes de educación elemental y secundaria, que fueron objeto de investigaciones como las de Calkins (1985), Graves (1983) y otros, quienes abrieron la investigación al uso de estudios de caso y a los métodos etnográficos.

Dado que la escritura es una tarea excesivamente compleja, y ante la profusión de trabajos de investigación que desde muy diferentes perspectivas abordaban este tema, se hizo clara la necesidad de proporcionar un marco coherente que

articulara los datos reportados y pudiera explicar los hallazgos e interpretaciones que muchas veces resultaban contradictorios.

En esta época, inicio de los años ochenta, dos equipos de investigadores comenzaron a publicar los resultados de sus investigaciones sobre el proceso de escritura, desarrollando modelos cognitivos de este proceso. Los trabajos desarrollados en esta y la siguiente década por Flower y Hayes y por Scardmalia y Bereiter con el paso de los años se han convertido en una referencia obligada en la investigación sobre la enseñanza de la escritura

Los modelos de escritura de Flower y Hayes y de Scardmalia y Bereiter

Flower y Hayes (1980; 1981a; 1981b) fueron los primeros en proponer un modelo del proceso de escritura sustentado tanto en el campo de la Retórica como el de la Psicología cognitiva. Su modelo, generado a partir de las explicaciones en voz alta hechas por estudiantes universitarios al escribir, ofreció una mirada más compleja al proceso de escritura y los subprocesos implicados en el mismo. El modelo se construyó para demostrar que los elementos del proceso eran recursivos e interactivos y describía estos tres elementos:

- Planeación: el proceso de establecer metas, generar y organizar ideas.
- Traducir: El proceso de atender a la audiencia, el tono, estilo y sintaxis, así como a las demandas de producir letras y palabras.
- Revisar: El proceso de considerar al texto, evaluarlo y revisarlo.

El modelo de Flower y Hayes intentaba sintetizar los resultados de la investigación sobre la escritura, y se convirtió en un modelo dominante durante muchos años.

Las tres premisas fundamentales de su teoría de la escritura plantean que:

- los procesos de composición son interactivos, interconectados y potencialmente simultáneos,
- la composición es una actividad orientada a un propósito,
- los escritores expertos componen de manera diferente a los novatos.

Estas premisas se convirtieron en las piezas clave de la teoría de la escritura como proceso. A partir de sus investigaciones, basadas en el análisis de transcripciones, protocolos y videos de estudiantes hablando en voz alta mientras escribían, Flower y Hayes desarrollaron un modelo del proceso de composición.

El trabajo de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (citado en Marinkovich, J. 2002) representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras. Se podría decir que esta teoría no es sólo descriptiva, ya que puede alcanzar un mayor nivel de verificabilidad a través de la evidencia empírica.

Dos modelos de los procesos de producción escrita

Estos modelos han sido denominados como “decir” y “transformar” el conocimiento y la idea que se proponen defender es la de que la principal diferencia que existe entre la composición madura (o de escritores expertos) y la inmadura (o de escritores novatos) radica en el modo como se introduce y como se transforma el conocimiento a lo largo del proceso de composición.

De acuerdo al modelo de “decir” el conocimiento, cualquier persona (o casi cualquier persona) que debe escribir acerca de un tema, por decisión propia o no, puede generar el contenido y la forma verbal adecuada al género sin haberlo planificado anticipadamente y aún sin tener demasiado claro el objetivo global del texto que está produciendo. Tolchinsky (1993) expone de manera esquemática las características de los dos modelos.

Modelo “decir” el conocimiento

- a) Existe un proceso de generación de ideas que se produce sin un control intencional y sostenido por parte de quien escribe.
- b) Este proceso de generación de ideas (activación) depende de la información que la persona posee sobre el tema en cuestión.

- c) Generar ideas acerca del tema es sólo uno de los momentos o aspectos del proceso de producción.
- d) La generación de ideas es un aporte fundamental para la consecución del texto, pero no garantiza por sí sola la calidad del resultado y puede, en ciertas circunstancias, hasta desvirtuarlo.

Sobre las formas retóricas (género)

- a) Existe también un proceso de generación de formas retóricas que se produce sin control intencional y sostenido de quien escribe
- b) Este proceso depende de la experiencia con las formas retóricas de quien escribe
- c) Generar formas retóricas es un aspecto del proceso de producción que se origina inevitablemente con la generación de ideas

Tolchinsky señala que si bien hay una tendencia a la pertinencia, esto es, a seleccionar la información más afín al contexto inmediato, lo cierto es que a veces la propia escritura desubica a quien escribe haciendo difícil retornar a la trama del texto. Este modelo es característico de los niños cuando escriben. Sin un plan global de escritura tienden a escribir de una oración e idea a la siguiente, atendiendo más a una estructura local que a la estructura global.

El modelo “transformar” el conocimiento

- a) Los procesos de generación de ideas y de generación de formas deben interactuar
- b) Esta interacción sólo es posible con un trabajo mentalmente comprometido: intencional, consciente y controlado
- c) Para que haya interacción deben darse por lo menos tres condiciones: un objetivo, un plan y una consideración de la audiencia
- d) La existencia de estas condiciones (objetivo, plan y consideración de la audiencia), lleva a la relectura en el proceso de producción y esta relectura garantiza la interacción.

Este último modelo ha tenido una fuerte influencia en la didáctica de la escritura, en tanto propone que la posibilidad de elaborar un buen texto radica en el planteamiento de problemas retóricos, o sea, problemas de planificación, adecuación a la circunstancia y efectividad persuasiva. Si al escribir no hay un cuestionamiento acerca de las posibilidades de comprensión del lector, no se están planteando problemas retóricos.

Las aportaciones de las investigaciones pioneras de Flower y Hayes y de Scardmalia y Bereiter abrieron una fértil veta de investigación, que paulatinamente comenzaron también a repercutir en las concepciones sobre la enseñanza de la escritura. Como señala Castelló (2002:3):

“(...) es justo reconocer que, gracias a la popularidad que alcanzaron los modelos que proponían una explicación exclusivamente cognitiva del proceso de composición, en el ámbito educativo se empezó a desplazar la atención desde el producto de la escritura hacia el proceso de composición. Buena muestra de ello son las numerosas propuestas centradas en la enseñanza del proceso de composición, diseñadas para que los estudiantes aprendieran a utilizar las operaciones mentales de los escritores expertos y que todavía hoy día gozan de buena salud en algunas comunidades educativas. Las numerosas, y en su día novedosas, investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987), son fieles exponentes de este enfoque y fueron las precursoras de muchas de las propuestas innovadoras de la enseñanza de la escritura que se desarrollaron de forma preferente a finales de los ochenta y a lo largo de la década de los 90. En todos los casos, estas propuestas ponían el acento en la enseñanza explícita de las actividades mentales que subyacían al proceso de composición experto. Este énfasis en el proceso de composición conllevó un giro radical en la forma de enseñar a escribir a los alumnos, de tal forma que, en muchos casos, se empezó realmente a “enseñar” el proceso de composición”

La investigación sobre la escritura de Graves

En las escuelas de educación elemental de los Estados Unidos es la interpretación pedagógica propuesta por Donald H. Graves y sus colegas una de las que mayor influencia ha tenido y (parece que sigue teniendo hasta la fecha) en la enseñanza

de la escritura. Graves (1983) llevó a cabo estudios de caso etnográficos de niños de siete años para estudiar la escritura.

De manera resumida, los hallazgos que Graves reportaba señalaban que:

- Los niños son capaces y quieren escribir desde el primer día de su ingreso a la escuela.
- Es el sistema educativo el que desalienta esta tendencia, al no proporcionar apoyo a este interés natural de los niños.
- En la mayor parte de las escuelas se dedica muy poco tiempo a la escritura y los alumnos no son alentados a hacerlo.
- Los maestros, por lo general, no saben cómo enseñar a escribir y en muy pocas ocasiones escriben ellos mismos.
- Es aún menos frecuente que los maestros modelen la escritura en sus salones de clase y lleven a compartir después la escritura.
- Hay una disparidad entre el apoyo a la investigación sobre escritura cuando se le compara con el que se destina a la lectura.
- Por último, muchos de los usos tradicionales de la escritura en la escuela tienen asociaciones negativas para la mayor parte de los niños, ya que las tareas de escritura son utilizadas para propósitos disciplinarios, para la evaluación y en tareas artificiales que carecen de relevancia para los estudiantes. Además, cuando la escritura es producida la retroalimentación recibida es únicamente del maestro y en la forma de correcciones de características superficiales de la misma.

En su libro *Writing: Teachers and children at work*, (1983), posteriormente editado en español bajo el título de *Didáctica de la escritura* aparecen desarrollados los principios básicos de esta aproximación de enseñanza, los cuales incluyen una concepción de la escritura como un proceso de descubrimiento, la importancia de involucrar a los alumnos en actividades de planeación de la escritura, de preescritura y de revisión y edición para mejorar sus textos, el trabajo y producción de varios borradores de un escrito y el uso de la entrevista de escritura.

La psicogénesis de la lengua escrita

Hacia finales de los años setenta, en Latinoamérica, las investigaciones psicogenéticas sobre la lengua escrita, en la búsqueda de patrones de desarrollo comunes de la forma en que los niños construyen su comprensión de las formas y funcionamiento del sistema escrito, han demostrado que particularmente en el medio urbano, las raíces de la alfabetización son cultivadas en la vida del niño mucho antes de lo que se había pensado. El uso y comprensión del lenguaje comienza antes de la instrucción formal en un proceso activo y constructivo por parte del niño de reinención cognitiva del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1985). La lectura y la escritura tienen un valor funcional y son procesos relacionados con un desarrollo no lineal. Por ello, se sugiere no separar los componentes del lenguaje, en fragmentos discretos que son “ejercitados” de manera aislada.

Estas investigaciones han ejercido una gran influencia en muchos países, fundamentalmente en México y otros países latinoamericanos, en el diseño de planes y programas de estudio de educación básica y de formación de maestros. Asimismo, generaron un fuerte impulso a la investigación, básica y aplicada, en torno al desarrollo de la escritura, particularmente en las etapas iniciales de la escolaridad.

Una aproximación social del proceso de escritura

Otra importante aproximación o aproximaciones con relación al desarrollo de la lengua escrita que surge en la década de los ochenta, y cuyas investigaciones se han orientado a dilucidar cómo los niños aprenden a leer y escribir como prácticas sociales, como formas culturalmente determinadas de hacer, conocer y ser, proviene de diferentes disciplinas como la Sociolingüística, la Antropología, la Sociolingüística, la Psicología.

Los nuevos grupos de investigadores señalaban que el enfoque de la escritura como proceso tenía poco significado fuera del contexto social que define el

propósito particular de escritura. La escritura sólo puede ser comprendida desde la perspectiva de un contexto social y no como producto de un solo individuo.

En esta tendencia en la investigación sobre escritura, considerada globalmente, convergen diferentes perspectivas de investigación, que abordan, a partir de metodologías de investigación distintas, diversos aspectos del proceso de escritura.

Los nuevos estudios sobre alfabetización (New Literacy Studies; NLS) fue un movimiento entre muchos que tomaron parte en un más amplio alejamiento social del foco en los individuos y sus mentes “privadas” y hacia la interacción y la práctica social. Los NLS () se basan en la perspectiva de que la lectura y la escritura sólo tienen sentido cuando son estudiadas en el contexto de prácticas sociales y culturales (y podríamos agregar históricas, políticas y económicas) de las cuales ellas no son sino una parte. NLS surgen junto con una mezcla impetuosa de otros movimientos, algunos de los cuales fueron incorporados en los NLS. Estos movimientos argüían desde su propio caso la importancia de lo “social”, cada uno desde su propia interpretación de lo que “social” significa. (Gee;1998:1).

Una perspectiva hallidayana del lenguaje como función

Una perspectiva del lenguaje la cual es importante para la comprensión del desarrollo de la escritura es la derivada de la teoría funcional del lenguaje de Halliday (1982). En el marco de una perspectiva social del aprendizaje de la producción de textos escritos, surge una postura que destaca el vínculo entre la forma lingüística y el proceso cognitivo, asumida por un enfoque funcional del desarrollo de la escritura (Applebee et al, 1994; Cope y Kalantzis, 1993). A través de las funciones del lenguaje en uso, el objetivo es dar cuenta de las influencias cognitivas y sociales en la escritura. En este sentido, juega un papel importante el conocimiento del género en el sentido funcional de Halliday, planteamiento que se ha desarrollado en forma significativa entre los especialistas australianos, sobre todo, en Martin (1989, 1993).

En esta aproximación se considera que el desarrollo de la gramática surge de la necesidad de los hablantes de interactuar para propósitos funcionales, esto es el

desarrollo del lenguaje evoluciona a partir de la necesidad infantil de aprender a significar (Christie, 1989).

El énfasis de Halliday en el uso significativo del lenguaje en los contextos educativos es una perspectiva adoptada por los teóricos del *Lenguaje Integral* (*Whole Language*) en los Estados Unidos.

El enfoque de géneros

Una importante postura que aborda la enseñanza de la escritura en la escuela es la denominada *enseñanza de los géneros*, derivada de la teoría de Halliday (citado en Grabe y Kaplan, 1996). La investigación desarrollada desde esta perspectiva sobre la enseñanza de la escritura ha señalado que éste es un factor crucial en la construcción del texto escrito (Kress, 1994; Martín y Rothery, 1986) y enfatiza la necesidad de modelos en la enseñanza de la lengua escrita que lleven al estudiante a tomar conciencia respecto a las formas en que la estructura, las palabras y las formas genéricas contribuyen a una comunicación propositiva. El asignarles a los estudiantes diferentes tareas de escritura con diferentes propósitos, los lleva a variar sus opciones léxicas, gramaticales y de organización para ajustarse a las convenciones esperadas de un tipo particular de texto.

En el centro de este enfoque está el planteamiento de que para dominar los géneros escritos los estudiantes necesitan enseñanza directa. Por lo que, argumentan los investigadores de este enfoque, las formas genéricas deben ser enseñadas explícitamente a través del estudio analítico de modelos, el aprendizaje de elementos genéricos y su secuenciación, y después, la producción colaborativa de textos que correspondan al género estudiado.

Los adultos juegan un papel fundamental proporcionando modelos, enseñando el lenguaje en un proceso social, interactivo. El papel del adulto en ofrecer modelos, en guiar la construcción de textos con los niños, ha sido considerada por los teóricos de los géneros como el patrón a través del cual puede el lenguaje ser aprendido en las escuelas.

El *ciclo curricular circular* propuesto desde este enfoque intenta involucrar a los alumnos en una “toma de conciencia” de los propósitos sociales, la estructura textual y las características lingüísticas en un rango de tipos textuales o géneros identificados. El ciclo involucra fases de *modelamiento*, de *negociación conjunta* y de *construcción independiente*. Esta posición metodológica establece que el ciclo tiene que ser una guía para desarrollar una secuencia de lecciones, más que un procedimiento fijo. Este modelo enfatiza la necesidad de la precisión en los propósitos, evitando orientaciones vagas (como “escriban un relato sobre “). La aproximación a los géneros sugerida por este enfoque, desde la perspectiva de sus autores,

“amplia la aplicación del concepto más común de género”, considerándolo no como un producto terminado, sino como un proceso que lleva a producir tipos de texto –una interacción dinámica de los participantes con los recursos genéricos apropiados- alentando el desarrollo de escritores creativos e independientes. Más que concebir a los géneros como objetos a ser replicados (reportes, procedimientos y discusiones) se convierten en procesos de pensamiento a través de por ejemplo, la descripción, la explicación y la argumentación. Los géneros reflejan la estabilidad relativa de las formas en de interacción socialmente. Como un resultado de esto, los tipos de texto que necesitan aprender los alumnos pueden ser identificados como reportes, explicaciones, debates, narraciones, entre otros” (Callaghan, Knapp y Noble, 1993:162)

Esta distinción es importante, debido a que la enseñanza de los géneros como procesos, más que como productos permite que sean aplicables a todos los tipos de texto escritos por estudiantes de diferentes niveles educativos. Esto es, las características genéricas (gramática y estructura) del género de la descripción, por ejemplo, permanece consistente para todos los escritores, desde las primeras descripciones basadas en la experiencia que pueden hacer niños muy pequeños, hasta las descripciones científicas de estudiantes de preparatoria. Esto le imprime una cualidad de desarrollo a la enseñanza en donde los estudiantes construyen y desarrollan sobre lo que ya saben acerca de los géneros.

El enfoque del Whole Language (Lenguaje Total o Lenguaje Integral)

La aproximación sociológica al estudio del lenguaje de M.A.K. Halliday proporcionó un fundamento lingüístico teórico a uno de los enfoques de enseñanza del lenguaje más ampliamente difundidos en los países de habla inglesa y en muchas otras partes del mundo, el Lenguaje Integral.

El enfoque del *Lenguaje Integral* (como es conocido en México y otros países de habla hispana), surge en los años 80 como una fuerte reacción a las aproximaciones en ese entonces vigentes para la enseñanza del lenguaje en la escuela. Este enfoque se sustenta en los descubrimientos y aportaciones de diferentes ámbitos del conocimiento y parte del cuestionamiento de los planteamientos de las metodologías de enseñanza de la lengua oral y escrita más arraigadas en la escuela, para presentar una serie de principios acerca del lenguaje, el aprendizaje y el currículum, los cuales permean todo sistema de enseñanza. Este movimiento representa también un esfuerzo por colocar a maestros y alumnos en el centro del currículum.

Sus consideraciones sobre el lenguaje y el desarrollo de la escritura han sido incorporadas en planes de estudio y programas de los sistemas educativos de muchos países, fundamentalmente del mundo sajón. En mayor o menor medida, los postulados y lineamientos metodológicos de este enfoque han sido adoptados en los planes de estudio de los Estados Unidos, de Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda, y están presentes también en los planes de estudio de otros países, diseñados a partir de reformas educativas relativamente recientes, como la realizada en México en 1993.

Keneth Goodman, uno de los pilares del *Whole Language*, dice respecto a este enfoque:

El lenguaje Integral es un intento de regresar a lo básico en el real sentido de esa palabra –dejar de lado los basals, los libros de trabajo, y las pruebas, y regresar a invitar a los niños a aprender a leer y escribir leyendo y escribiendo. (Goodman; 1989:14).

De manera resumida (Arellano-Osuna, 1998), los principios que sustentan este enfoque son:

1. Las actividades propuestas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura deben respetar los conocimientos previos que poseen los participantes del proceso.
2. El lenguaje debe utilizarse en forma funcional, relevante y en situaciones significativas para sus usuarios.
3. El lenguaje se presenta siempre en forma total, es decir, en unidades significativas completas; no se dividen letras, sílabas, palabras, frases u oraciones para su enseñanza-aprendizaje.
4. Las funciones del lenguaje se determinan antes de identificar su forma. No se impone un orden determinado para el aprendizaje de las partes componentes del discurso escrito u oral.
5. No se establece una relación lineal entre enseñar y aprender. Se respeta el desarrollo de cada individuo a medida que utiliza el lenguaje para comunicarse con un fin y con razones que el propio usuario determina.
6. Se promueven oportunidades para que los alumnos corran los riesgos necesarios para la construcción del lenguaje que están aprendiendo, y se les ayuda para que superen lo antes posible sus fracasos en la evolución de la adquisición del lenguaje.
7. Cuando el alumno comete errores, no se le castiga por ellos sino que se analiza y determina por qué ocurren. El proceso de adquisición del lenguaje requiere que sus usuarios pasen por experiencias de ensayo hasta llegar a la comprensión total de las formas convencionales del mismo.

La alfabetización como práctica social

Otra importante aproximación en relación al desarrollo de la lengua escrita, y cuyas investigaciones se han orientado a dilucidar cómo los niños aprenden a leer y escribir como prácticas sociales, como formas culturalmente determinadas de hacer, conocer y ser, surge en los primeros años de la década de los ochenta, proveniente de diferentes disciplinas como la antropología, la pragmática, la psicolingüística, la sociolingüística y la psicología

Scribner y Cole (1981) señalan que el alfabetismo sólo puede ser entendido en el contexto de las prácticas sociales en las que es adquirido y utilizado. Ellos concluyen en su estudio:

En lugar de enfocarnos exclusivamente en la tecnología de un sistema de escritura y sus supuestas consecuencias...nos acercamos al alfabetismo como un conjunto de prácticas socialmente organizadas que hacen uso de un sistema de símbolos y una tecnología para producirlas y diseminarlas. El alfabetismo no es simplemente saber cómo leer y escribir un guión (script) particular, sino aplicar este conocimiento para propósitos específicos en contextos de uso específicos. La naturaleza de estas prácticas, incluyendo, por supuesto, sus aspectos tecnológicos, determinará las clases –o tipos- de habilidades (“consecuencias”) asociados con el alfabetismo (Scribner y Cole; 1981: 236)

Atender los aspectos sociales del alfabetismo inevitablemente involucra un cambio en la manera de estudiar e investigar el tópico o tema. Es un cambio de un paradigma psicológico a un paradigma social. Se empieza a hablar en términos de “prácticas” de lengua escrita, considerando que el contexto se crea a través de la escritura, que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos y que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación.

Street (1984:8) señala que “*el significado del alfabetismo depende de las instituciones sociales en las que está inserta (...) las prácticas particulares de lectura y escritura que son enseñadas en cualquier contexto dependen de aspectos tales como la estructura y la estratificación social...y el papel de las*

instituciones educativas". Al igual que Scribner y Cole, habla en términos de prácticas.

Desde esta perspectiva, la alfabetización no puede concebirse únicamente como lectura y escritura, sino deben considerarse los complejos procesos comunicativos a través de los cuales ésta es construida (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). Las prácticas alfabetizadoras son formas regulares de construir, interpretar e interactuar con textos.

En una concepción de la lengua escrita como práctica social, esta es algo que la gente hace con diferentes textos para participar en la construcción de conocimientos en comunidades sociales. Las prácticas con la lengua escrita comprenden la construcción de conocimientos, valores, creencias y sentimientos asociados con la lectura y escritura de textos particulares en contextos particulares (Street 1984; Barton, 1994; Barton y Hamilton 1998, Barton et al. 2000).

Desde esta perspectiva alfabetizarse significa *aprender a manipular el lenguaje escrito –las letras, las palabras, los discursos, los significados, los géneros textuales- de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros* (Kalman, 2004:27).

Las prácticas con la lengua escrita están comprendidas en eventos particulares, en ocasiones concretas en donde son utilizados textos y en donde pueden identificarse el actuar e interactuar alrededor de los textos. Los eventos están insertos en contextos más amplios, en ámbitos como la escuela, el trabajo o la comunidad (Street, 2000; Barton 1994; Barton & Hamilton 1998); el currículum, los libros de texto, los exámenes, y las prácticas en el salón de clases regulan y determinan lo que cuenta como lengua escrita y que clase de prácticas de lengua escrita son valoradas en el ámbito escolar (Luke, 1996). Todos los usos de los textos son moldeados en y por los contextos sociales, lo cual quiere decir que aún las concepciones más establecidas e institucionalizadas de lengua escrita pueden

ser analizadas a la luz de convenciones, necesidades y valores sociales y culturales. (Gee, 2000). La escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales.

“Ello implica, como ya intuyó Bakhtin, que cada texto incorpora las voces de otros textos anteriores y se elabora como respuesta tanto a ellos como a otros que se supone que aparecerán posteriormente sobre el mismo tópico. Por eso, el proceso de composición es en alguna medida dialógico, no se puede concebir aisladamente de la producción textual que le rodea. Por supuesto, se trata de un diálogo diferido, con características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Entre estas características específicas destaca la imposibilidad de que el escritor comparta tiempo y espacio con sus interlocutores, lo que le obliga a remarcar de forma precisa aquello que se supone compartido, el conocimiento común con el lector, al mismo tiempo que relaciona este nuevo conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor...” (Castell, 2002:1).

Esta perspectiva sugiere que no se puede asumir que simplemente proporcionando un evento para el aprendizaje es suficiente. Los maestros juegan un importante papel en facilitar la forma en que los estudiantes interactúen con la información presentada, y al hacerlo, proporcionar una oportunidad de aprendizaje. Una premisa central de este enfoque es que lo que un niño aprende inicialmente con ayuda de otros, lo podrá realizar después de manera autónoma. Un buen sistema de enseñanza tendría que ser prospectivo y proporcionar a los estudiantes experiencias que potencialicen su aprendizaje en lo que se conoce como la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978), que marca la distancia entre lo que un individuo puede realizar con ayuda y lo que puede realizar por sí mismo.

La alfabetización en dos lenguas

Los problemas encontrados entre los distintos estudiantes de L2 que necesitan mejorar su competencia en escritura solamente muy recientemente ha recibido la atención que merece. Este interés es principalmente debido a la cada vez mayor conciencia de las necesidades de las poblaciones consideradas minoritarias en todo el mundo, que se acrecientan constantemente debido a la migración.

En contextos de inglés como segunda lengua el rango de necesidades de escritura es diverso aunque las necesidades para la mayor parte son académicamente orientadas. La enseñanza apropiada tendría que tomar en cuenta la influencia de las distintas experiencias de vida y culturales de los estudiantes cuya primera lengua no es el inglés. La necesidad de esta información es ampliamente ilustrada por las recientes investigaciones de etnografía de la comunicación y sociolingüística de la lengua escrita.

De acuerdo a estas investigaciones, el asunto clave no es cuándo introducir la enseñanza del inglés, sino qué pasa con la lengua materna una vez que se introduce el aprendizaje del inglés. Se ha encontrado que los niños de educación elemental provenientes de hogares en donde el inglés no era su lengua materna, tenían un mejor desarrollo académico en ciertas tareas en inglés cuando en sus casas habían mantenido la lengua materna, que cuando la habían sustituido por el inglés. Señalan que cuando la lengua materna es negada (en la casa, en la escuela o en ambas), se ve frenado el soporte para la adquisición de una segunda lo cual resulta a su vez en problemas para el desarrollo de la alfabetización. Los estudiantes que después de un año de educación en su lengua, fueron instruidos sólo en la segunda, mostraron dificultades en la lectura.

Debido a que la adquisición de una segunda lengua es tan compleja, no hay dos aprendices que sigan exactamente una misma ruta. Muchos investigadores y estudiosos de este tema están de acuerdo en que la simple exposición a un nuevo lenguaje y a una nueva cultura no resulta suficiente. Más bien el acuerdo es que las prácticas de enseñanza basadas en teorías y principios didácticos actualizados tendrían que ser una base para lograr avances en el desarrollo de una segunda lengua. En los últimos años, es muy amplia la literatura pedagógica que muestra prácticas de enseñanza que han probado ser efectivas para facilitar el aprendizaje de esta población estudiantil. Puede considerarse que muchas de estas prácticas constituyen ante todo “buena enseñanza” y trabajo, independientemente de que los alumnos sean enseñados en una primera o segunda lengua. Las

aproximaciones actuales en la enseñanza de una segunda lengua enfatizan el lenguaje como un medio de comunicación y una herramienta para el aprendizaje, más que como la materia principal a estudiar.

En los últimos 20 años, la teoría y la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua ha llevado a apoyar enfoques y estrategias interactivas e integrativas que se centren en la comunicación con sentido en los salones de clase. Esos enfoques señalan la importancia de que en los salones de clase se promueva un desarrollo continuo del lenguaje para aquellos estudiantes que están avanzando en su primera lengua, así como para los que están aprendiendo una segunda.

Una visión actualizada de la enseñanza de la escritura

La investigación en los últimos años ha mostrado la multidimensionalidad de la escritura –desde el análisis textual, los procesos de composición y las perspectivas sociocontextuales- y distinguido los componentes (textos, escritores y contextos), los participantes (estudiantes, maestros, planeadores) y las funciones educativas básicas (currículo, enseñanza y evaluación).

Si bien es difícil hablar de la enseñanza “ideal” de la escritura, desde el punto de vista educativo, la adopción de ciertas posturas teóricas implica también el adoptar cambios fundamentales tanto en los contenidos a enseñar como en la forma de enseñarlos. A continuación se presentan, de manera resumida, los lineamientos generales para la enseñanza de la escritura que se desprenden de las posiciones teóricas abordadas en este apartado, a partir de una elaboración propia para efectos de este trabajo:

- Presentar tareas de lenguaje que motiven y comprometan a los alumnos, y que al mismo tiempo presenten retos y proporcionen oportunidades para el aprendizaje, permitiéndoles explorar la complejidad de las temáticas, aprender nuevos contenidos y la especialización en ciertos dominios.

- Desde los aportes de la investigación sobre estrategias metacognitivas y la perspectiva vigotskiana sobre el aprendizaje del lenguaje, se considera que los niños aprenden a leer y escribir trabajando con una persona que posee los conocimientos necesarios para ejecutar acciones propositivas específicas, a través de una relación maestro-aprendiz. Desde esta perspectiva, la lengua escrita involucra un aprendizaje que requiere de una considerable práctica, bajo la guía de un experto. Los estudiantes aprenden gradualmente apropiándose de las metas y propósitos establecidos por el maestro, así como de las formas lingüísticas apropiadas, en el proceso de la actividad de leer y escribir. De ahí que habría que concebir la enseñanza del lenguaje en la escuela como un proceso en el cual:
 - el maestro actúe como un experto que puede modelar prácticas de lenguaje oral y escrito eficientes,
 - se involucre a los alumnos en la planeación para la solución de problemas,
 - se guíe a los alumnos en el desarrollo de estrategias que les permitan resolver tareas similares en la ausencia del maestro,
 - se desarrollen actividades que permitan una transferencia gradual de las competencias adquiridas a otros contextos.

- Incorporar actividades de aprendizaje cooperativo, que permitan la retroalimentación entre compañeros, la exploración e intercambio de ideas, proporcionando con ello oportunidades para mejorar el aprendizaje, al reconocer interpretaciones alternativas de la información y de las mismas actividades de lenguaje. Los alumnos aprenden unos de otros en muchas formas, incluyendo el acceso a ciertos contenidos y actitudes. Esto implica orientar la organización y la dinámica escolar enfatizando el trabajo colaborativo, la interacción y la participación como condiciones esenciales para el aprendizaje

- Integrar los diferentes aspectos del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar, lo cual tiene que concretarse en el aula en actividades que lleven a los alumnos a leer constantemente, escribir acerca de lo que leen, relacionar sus escritos con la lectura, discutir e intercambiar puntos de vista sobre las temáticas abordadas, que a su vez puedan llevar a lecturas adicionales, y nuevamente a escribir. El leer, escribir y discutir juntos promueve el aprendizaje y también un mayor involucramiento en las tareas asignadas.

- Involucrar a los estudiantes en el proceso de escritura, desde el reconocimiento de que constituye un proceso recursivo y complejo, en el cual quien escribe se encuentra simultáneamente involucrado en la búsqueda de ideas, la elaboración de un texto coherente, el tomar en cuenta las convenciones ortográficas y las reglas gramaticales, y la legibilidad de lo escrito. Es muy difícil, aún para quien tiene la práctica de escribir, coordinar desde el inicio todos estos aspectos de manera eficiente. Es por ello que de manera particular, los niños que están aprendiendo a escribir necesitan contar con escritos que puedan funcionar para ellos como modelos de lo que se pretende que escriban, con información explícita sobre las características del escrito que se pretende elaboren, con retroalimentación por parte del maestro o de sus compañeros y tiempo suficiente para escribir. Los alumnos necesitan información y guía sobre las formas de planear y organizar un escrito, la estructura de los diferentes tipos de texto, las reglas sintácticas y ortográficas y los recursos disponibles al elaborar un tipo particular de texto.

- Atender a las convenciones formales del lenguaje, las cuales sirven para señalar los propósitos de la escritura, el papel del género en las expectativas del lector y las formas de organizar la información. Este aspecto proporciona un eje para el análisis de textos grupal, para la

planeación y la solución de problemas y para las explicaciones sobre el lenguaje formal.

- Proporcionar una cuidadosa atención a la *audiencia* (los lectores), así como a la influencia del contexto social. Es fundamental tener presente en el diseño y en la realización de las actividades, el *propósito* del escrito, y al *lector* (audiencia) del mismo.
- Considerar e incorporar diversas audiencias: los propios compañeros y el maestro, los padres de familia, niños de otras escuelas y personas que se encuentren ausentes (cartas), miembros de la comunidad (invitaciones, solicitudes), la presentación de proyectos, carteles, reportes, etc. Esto lleva a que los alumnos puedan tener claridad de las necesidades del lector.
- Proporcionar formas de alentar la exploración y experimentación de los niños con la escritura, promoviendo el juego con el lenguaje, y a través de actividades que vayan de la escritura personal a la “académica”, de tareas en las cuales los alumnos tengan acceso a la información requerida a aquellas que impliquen la búsqueda de información y un desarrollo más complejo para su presentación.
- Proporcionar un amplio rango de tareas de escritura y lectura, con una variedad de géneros, reconociendo que la escritura es un proceso recursivo en el cual los escritores continuamente planean, escriben, revisan y reelaboran, lo cual implica por parte del maestro, el dar oportunidades de seleccionar tópicos de escritura, elaborar diferentes versiones y recibir retroalimentación. El propósito fundamental de estas actividades es el de ayudar a que los alumnos aprendan a planear, hagan uso de la información, la organicen, revisen sus escritos y se corrijan.

- Para escribir se requiere de actividades de lectura, de búsqueda y conexión de la información disponible, de la realización de esquemas y borradores y de la revisión y reelaboración de un escrito, de ahí la sugerencia en la propuesta de la revisión colectiva e individual de diferentes versiones de un escrito. Estas actividades tienen como propósito que los estudiantes experimenten el proceso de escritura en sus diferentes momentos, desde la búsqueda de ideas hasta la elaboración de una versión final, que no siempre es el primer escrito.
- Basándose en el conocimiento lingüístico de los alumnos, situar la función de la gramática en la enseñanza de la lengua escrita en la comprensión de las construcciones gramaticales en la lectura y su uso en la escritura.
- Dar a los alumnos oportunidades constantes, propositivas y de acuerdo al contexto para escribir. Muchas actividades escolares no planeadas específicamente como una actividad de escritura, pueden sin embargo incluirla o desembocar en ella de manera natural (como son las comunicaciones internas, la planeación del trabajo escolar o los avisos y reglamentaciones escolares).
- Centrarse en los aspectos comunicativos de la lengua, más que en sus características formales.
- Concebir a la lengua escrita como una práctica social, cuya construcción se edifica sobre conocimientos y saberes elaborados desde la participación activa en eventos comunicativos.
- Concebir el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso referido a la posibilidad de trabajar con los significados y no como un asunto meramente técnico.

- Diversificar en la medida de lo posible la gama de textos que pueden ser producidos por los estudiantes, atendiendo siempre a sus funciones comunicativas.

Teniendo en cuenta los procesos cognitivos involucrados al escribir, pero considerando que la escritura tiene lugar en contextos particulares en función de situaciones comunicativas específicas, han sido sintetizados una serie de lineamientos generales de lo que estaría involucrado en una buena enseñanza de la escritura, sobre la base de distintas fuentes, planteando que un currículum tendría que tomar en cuenta al producto escrito, el proceso, el contexto social y el contenido de la materia.

5.2. La escritura desde el plan de estudios

Los estándares establecidos en el plan de estudios estatal proporcionan las orientaciones para la enseñanza, así como los fundamentos para la elaboración y aprobación de los libros de texto y otros materiales didácticos. Estos estándares están planteados como una serie de resultados finales de lo que un estudiante tendría que haber aprendido al término del año escolar.

Aquí se presenta la sección correspondiente a escritura en español del plan de estudios vigente al momento de la investigación. Se presenta con el propósito de mostrar y analizar lo que constituye el referente obligado desde el cual las escuelas y los maestros planean y organizan la enseñanza de la escritura. Se analiza desde la perspectiva proporcionada por el marco referencial del apartado anterior, que expone un panorama general de las perspectivas teóricas sobre la enseñanza de la escritura.

Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS).

El Consejo de Educación del estado de Texas ha adoptado un plan de estudios implementado en todas las escuelas de Texas: Conocimientos y destrezas esenciales de Texas, mejor conocidos como los TEKS. Las metas de aprendizaje representadas en los TEKS contribuirán a que todo estudiante esté capacitado para enfrentar la inminente entrada del próximo siglo.

En los conocimientos y destrezas esenciales de Texas se presentan los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben obtener en cada grado escolar a medida que progresan con éxito a través de nuestro sistema de educación público.

Artes del Lenguaje en Español.

Escritura

Propósitos generales

- *Los estudiantes escriben resúmenes de los textos y elaboran análisis más sofisticados de los personajes, argumentos y situaciones que en ellos se encuentran.*
- *Los estudiantes de cuarto grado son capaces de seleccionar y utilizar diferentes formas de escritura con propósitos específicos, como informar, persuadir o divertir. Su escritura adquiere estilo y voz propia.*
- *Los estudiantes de cuarto grado escriben usando oraciones completas, variando la estructura de la oración y utilizando adjetivos, adverbios, locuciones prepositivas y conjunciones.*
- *Los estudiantes de cuarto grado dominan la ortografía y son capaces de revisar su escritura basándose en sus conocimientos de la gramática, en su uso, en la ortografía, la puntuación y otras convenciones del lenguaje escrito.*
- *Los estudiantes pueden producir una copia final y pulida de una composición escrita.*

Escritura/propósitos.

El estudiante escribe para una variedad de públicos, con diferentes propósitos y en una variedad de formas.

Se espera que el estudiante:

- (A) escriba para expresar, descubrir, anotar, desarrollar, reflexionar sobre ideas, y, para solucionar problemas;
- (B) escriba para influenciar como, por ejemplo, para persuadir, argumentar y solicitar;
- (C) escriba para informar como, por ejemplo, para explicar, describir, reportar y narrar;
- (D) escriba para entretener como, por ejemplo, para componer poemas humorísticos o historias cortas;
- (E) exhiba una voz identificable en sus narrativas personales e historias y
- (F) escoja la forma apropiada para el propósito de su escritura incluyendo diarios, cartas, reseñas, poemas, narraciones e instrucciones.

Escritura/ortografía.

El estudiante deletrea con dominio.

Se espera que el estudiante:

- (A) escriba correctamente las sílabas, incluyendo las cerradas y las abiertas, la *q* y la *u* juntas, la *n* antes de la *v*, la *m* antes de la *b* y la *p*, el cambio de la *z* por la *c* cuando se agrega *es* y los diptongos;
- (B) escriba correctamente las raíces como *razón*, *feliz*, *leer* o *entrar*, inflexiones como las que cambian de tiempo o número, sufijos como *able* o *mente* y prefijos como *re* o *in*;
- (C) utilice recursos para encontrar la ortografía correcta y
- (D) deletree correctamente utilizando acentos y diéresis en borradores finales.

Escritura/gramática/uso.

El estudiante aplica sus conocimientos de la gramática para comunicarse clara y eficazmente por medio de la escritura.

Se espera que el estudiante:

- (A) utilice correctamente los plurales regulares e irregulares;
- (B) escriba en oraciones completas, variando entre diferentes tipos de oraciones, tales como compuestas y complejas para lograr comunicar sus significados y propósitos;
- (C) emplee en su escritura el español estándar con complejidad cada vez mayor que incluya la concordancia adecuada entre sujeto y verbo, la conjugación, la concordancia entre género y número y las partes de la oración al dirigirse a diferentes públicos;
- (D) utilice apropiadamente los adjetivos (los comparativos y superlativos) y los adverbios para hacer más vívida o precisa su escritura;
- (E) utilice locuciones prepositivas para elaborar sus ideas escritas;
- (F) utilice las conjunciones para asociar sus ideas de manera significativa;
- (G) escriba con precisión cada vez mayor al utilizar los pronombres en el complemento directo e indirecto como por ejemplo, "José nos lo dijo." y
- (H) utilice apropiada y consistentemente los tiempos verbales tales como el presente, el pretérito, el futuro, el presente perfecto, el pretérito perfecto y el futuro perfecto.

Escritura/procesos de escritura.

El estudiante selecciona y utiliza los procesos de escritura adecuados para la escritura autoiniciada y asignada.

Se espera que el estudiante:

- (A) genere ideas y planes para escribir utilizando estrategias de pre-escritura, tales como la lluvia de ideas, los organizadores gráficos, y sus notas y apuntes;

- (B) desarrolle borradores mediante la clasificación de sus ideas, organizándolas en párrafos y combinando éstos en unidades textuales cada vez más largas;
- (C) revise algunos borradores agregando, elaborando, suprimiendo, combinando y reorganizando sus textos;
- (D) revise borradores en busca de coherencia, progresión y apoyo lógico de las ideas;
- (E) revise borradores con propósitos específicos en mente, como para asegurar el uso estándar del idioma, la estructura variada de las oraciones y la selección apropiada de palabras;
- (F) utilice la tecnología a su disposición para apoyar aspectos de la creación, la revisión y la publicación de textos;
- (G) perfeccione frecuentemente algunos de sus escritos para "publicarlos" para un público general o específico;
- (H) corrija su propia escritura y la de otros y
- (I) seleccione y utilice materiales de referencia y recursos como considere necesario para escribir y revisar sus borradores finales.

Escritura/evaluación.

El estudiante evalúa su propia escritura y la de otros.

Se espera que el estudiante:

- (A) aplique el criterio adecuado para evaluar la escritura;
- (B) responda de manera constructiva a los escritos de otros;
- (C) evalúe hasta qué punto su propia escritura logra sus propósitos;
- (D) analice ejemplos publicados como modelos de escritura y
- (E) revise una colección de trabajos escritos anteriormente para determinar sus puntos fuertes y débiles y fijarse metas como escritor.

Escritura/cuestionamiento/investigación.

El estudiante utiliza la escritura como recurso para aprender e investigar.

Se espera que el estudiante:

- (A) formule preguntas para dar dirección a sus investigaciones;
- (B) organice sus conocimientos previos acerca de un tópico de diferentes maneras como por ejemplo produciendo un organizador gráfico;
- (C) tome notas de fuentes relevantes y autoritarias, tales como de oradores invitados, publicaciones e investigaciones por computadoras;
- (D) resuma y organice las ideas obtenidas de diversas fuentes de maneras útiles, tales como los bosquejos, mapas conceptuales, diarios de progreso del aprendizaje y las líneas cronológicas;
- (E) presente la información en varias formas utilizando la tecnología a su disposición y

(F) evalúe su propia investigación y plantee nuevas preguntas para continuar investigando.

Escritura/conexiones.

El estudiante interactúa con escritores dentro y fuera del salón de clase de manera que refleje el uso práctico de la escritura.

Se espera que el estudiante:

- (A) colabore con otros escritores para escribir, organizar y revisar varios tipos de textos, incluyendo cartas, noticias, registros y formularios y
- (B) se comuniquen con sus compañeros y otras personas a través del correo electrónico o del correo convencional.

Pueden reconocerse varias de las características de lineamientos de enseñanza “adecuados”, considerando los criterios de adecuación desde el amplio marco que proporcionan las investigaciones y trabajos empíricos sobre la enseñanza de la escritura y que fueron explicados en el apartado anterior: Una visión actualizada de la enseñanza de la escritura. Entre ellas destacan:

- Se parte del reconocimiento de que todos los estudiantes tienen conocimientos sobre la escritura y se pretende construir nuevos tomando como punto de partida los existentes.
- Incorpora situaciones de escritura que les da a los estudiantes oportunidades diversas y propositivas para escribir, reconociendo las múltiples funciones de la escritura.
- Lleva a los estudiantes a experimentar la escritura con más de una versión de un escrito (revisiones y correcciones).
- Incorpora la tecnología para apoyar la escritura del estudiante y la presentación del aprendizaje.

Muchos de los lineamientos plasmados en el plan de estudios provienen del denominado *Enfoque de lenguaje integral (Whole language)*, el cual se sustenta en la premisa de que los alumnos necesitan experimentar el lenguaje como un todo integrado. Se centra en la necesidad de un enfoque integral en la enseñanza del lenguaje dentro de un contexto que sea significativo para los alumnos (Goodman, 1986), el énfasis en el uso de lenguaje “auténtico” (que los materiales y tareas utilizadas para la enseñanza representen textos, discursos y actividades

propositivas que ocurren naturalmente fuera de la escuela, no simplificadas y descontextualizadas), y el vínculo entre el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Se concibe la escritura como proceso, las respuestas escritas a la lectura y los diálogos y discusiones alrededor de lo escrito (Crandall, 1992).

Hay una significativa diferencia entre las metas de aprendizaje referidas a distintos componentes de la escritura y las que tienen que ver con el aprendizaje de la gramática. Por ejemplo, respecto al proceso una de las metas establece que el estudiante *“genere ideas y planes para escribir utilizando estrategias de pre-escritura, tales como la lluvia de ideas, los organizadores gráficos, y sus notas y apuntes”*, a partir de la cual pueden desprenderse algunos lineamientos de enseñanza, que no es el caso de las metas referidas a la gramática, tales como *“utilice correctamente los plurales regulares e irregulares”* o *“escriba en oraciones completas, variando entre diferentes tipos de oraciones, tales como compuestas y complejas para lograr comunicar sus significados y propósitos”*

Como se señaló anteriormente, los estándares establecen el resultado final de lo que un estudiante tendría que haber aprendido durante un cierto año de escolaridad. Más que definir lo que debería ser enseñado los resultados basados en el currículum establecen el resultado final y el proceso para lograr esto se deja básicamente a maestros y estudiantes. Por otra parte, el marco curricular no explicita una conceptualización teórica de la escritura. Se pueden señalar algunos problemas derivados del análisis curricular, así como señalados por las maestras en las entrevistas.

Los estándares se centran en el desempeño de los estudiantes, sin proporcionar a los maestros una guía de cómo enseñar y organizar ésta y dado que el marco curricular es un documento muy extenso, hace difícil que todos lo hayan leído y comprendido, para desarrollar sus clases.

Por otra parte, no se proporcionan recomendaciones de materiales pedagógicos y referidos a la evaluación que estén directamente relacionados, apoyen o

complementen el marco curricular, alrededor de los cuales los maestros puedan organizar la enseñanza. Las maestras, al utilizar los estándares establecidos sobre los logros de los estudiantes lo hacen generalmente en formas que ellas diseñan (a veces colectivamente y otras de manera individual), decidiendo cómo adaptarlos para organizar las unidades de estudio y de evaluación. Señala al respecto una de las maestras que *“los temas no están dados, los podemos escoger; lo que hacemos es ponernos de acuerdo los de un mismo grado”*. Esto contrasta marcadamente con la inmensa cantidad de materiales, libros, hojas de trabajo, etc. publicados que se orientan o toman como eje las evaluaciones estatales. De estos materiales, muchos, la mayor parte, están basados en los estándares establecidos en el currículum estatal que, como se explicó anteriormente proporcionan los fundamentos para la elaboración y aprobación de los libros de texto y otros materiales didácticos. Por ello, se ajustan a los cambios establecidos en éste, o a las modificaciones a las baterías de pruebas aplicadas por el estado. Señala una de las maestras respecto a las orientaciones para desarrollar la escritura, de acuerdo a lo establecido en el currículum, particularmente el dual:

“Cuando yo empecé, tuve que tomar clases los sábados en Ysleta sobre programas duales, y las maestras de aquí eran las que estaban dando las presentaciones para otros maestros de otras escuelas, pero hasta ahorita no he recibido más y me hace falta, porque ahora también tengo muchas preguntas. Por ejemplo, yo quisiera saber cómo puedo enseñar el inglés y qué debo esperar de ellos como resultado, cómo deben estar escribiendo el inglés en tercero y cuarto ...¿les debo enseñar ortografía en inglés o ...no es algo que debo de hacer? No sé, no está contemplado en el TEKS... no hay eso para dual language. Como empiezan con inglés en tercero, yo no puedo esperar que lo hagan como en español, qué debo esperar”. Entrevista Miss H, escuela A

En resumen, los estándares prescriben los logros esperados de los estudiantes, pero se quedan cortos en la definición de los mismos en términos de orientaciones para la enseñanza y la evaluación. Se centran únicamente en el desempeño y conductas de los estudiantes, más que orientarse al conocimiento, los contextos e interacciones que existen, como estándares culturalmente convencionales, entre estudiantes y maestros y que son conjuntamente construidos por ellos.

VI. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Como fue explicado en el capítulo correspondiente a la metodología, se utiliza el concepto de prácticas de enseñanza en la descripción y análisis de la enseñanza que llevó a los estudiantes a involucrarse con la escritura, así como hablar, responder y reflexionar acerca de ella. Para Litwin (1996) las prácticas involucran planificaciones, rutinas y actividades. *“la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”*. Es, por lo tanto, una construcción elaborada que lleva implícita los modos en que el docente aborda las temáticas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento que da a los contenidos, sus creencias respecto al aprendizaje.

La literatura sobre la enseñanza efectiva de la lengua escrita sugiere que existen diferentes prácticas de enseñanza que se vinculan con el avance de los estudiantes en la lectura y la escritura. Fueron observadas y documentadas las diferentes prácticas utilizadas por las maestras en la enseñanza. Muchas de ellas pueden ser consideradas buenas estrategias, mientras que otras no lo fueron tanto.

Centrando la atención en el uso de herramientas (Wertsch, 1991) se puede decir que las maestras utilizaron un amplio rango de herramientas pedagógicas para construir y llevar a cabo sus prácticas de enseñanza. Este rango de herramientas comprendió tanto las conceptuales, definidas como los principios, los marcos de referencia e ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje en general y de manera específica respecto a la escritura, que guiaron muchas de sus decisiones didácticas. Aquí están considerados de manera amplia las referencias a principios constructivistas, a estrategias de andamiaje, a la importancia de la interacción, a teorías y programas bilingües, lineamientos del plan de estudios, mencionados por las maestras en las entrevistas.

De manera específica respecto a la enseñanza de la escritura, las maestras, en especial dos de ellas, destacaban la necesidad de trabajar con diferentes géneros textuales (si bien en las clases fue observado con mayor frecuencia el trabajo con la narrativa), la vinculación entre la lectura y la escritura, la adopción de un enfoque de la escritura como proceso y desprendida del mismo, la importancia de las entrevistas (“conferences”) de escritura con los niños, como parte de la revisión de lo escrito.

En las entrevistas posteriores con una de las maestras respecto a las actividades de revisión de escritura con los niños, observadas en el salón de clase, ella explicaba la importancia que tiene desde su propia experiencia y no sólo porque el programa lo establece, el trabajo de revisión de textos y la necesidad de que los niños compartan sus escritos con otros, ya sea a través de las entrevistas que ella sostiene con los alumnos sobre sus escritos, leyendo juntos los miembros de un equipo, o revisando entre todos cada cierto tiempo, los productos escritos de alguno de los estudiantes.

Si bien las herramientas conceptuales proporcionan un amplio marco referencial y una comprensión general de la enseñanza y el aprendizaje, no necesariamente resuelven el problema de qué hacer en el salón de clase y enfrentar momento a momento el sinnúmero de decisiones que hay que tomar, desde la planeación hasta el momento en que se considera que una actividad o una secuencia de actividades ha sido concluida. Incluso, hay situaciones, como las que relata a continuación una de las maestras, para las cuales se han preparado, pero es sólo en la práctica que surgen nuevas preguntas y necesidades más específicas:

Ocupando una posición de mayor poder y autoridad que los alumnos, las maestras juegan un papel fundamental en lo que acontece en los salones de clase. Son ellas quienes planean las actividades, organizan a los estudiantes, establecen reglas y expectativas y crean condiciones específicas para la enseñanza. Como los estudiantes, los maestros llevan al salón de clase sus propias experiencias,

personales y profesionales, las cuales tienen un gran peso en lo que consideran apropiado o no en la enseñanza. Aunque trabajando en el mismo escenario físico, bajo un marco curricular y formativo común, pueden tener, y de hecho tienen diferentes interpretaciones de la función docente basadas en sus propias historias, metas y relaciones.

Las maestras además comparten con sus estudiantes su origen, -mexicano-, y su propia experiencia como hablantes de español, siendo estudiantes en una época en la que existían menos posibilidades educativas de aprender en su lengua. Esta experiencia, a veces consciente y a veces no, tiene un papel muy importante en la valoración de las necesidades de sus alumnos.

Recordando su propia experiencia, comenta una de las maestras:

La escritura me gusta, pero es difícil. En Juárez no recuerdo escribir, en primaria no, hasta el bachillerato aquí. Aprendí más a escribir porque quería escribir canciones, me gustan mucho las canciones. Pero fue hasta la prepa aquí que empecé a escribir. Miss M, escuela B

Otra de las maestras habla también de su experiencia:

Yo creo que a mí me empezó a gustar la lectura hasta que estaba en la universidad; yo no era buena lectora. Leía poco, escribía. Leía muy bien en español. Nos venimos para acá y se paró un poco; yo sentía que me faltaba vocabulario. No entendía los dichos por ejemplo. Yo no acostumbraba leer para divertirme y cuando fui a la universidad fue la primera vez que leí un libro completo. Ahí sí leía libros de todo, de educación, de todo. A mí me gustaron los libros académicos. Y luego cuando empezamos a leer cursos de literatura de niños, empecé a descubrir cosas. Por ejemplo un libro para niños que hace muchas parodias. Me gustan los de juegos de lenguaje... (Me da un texto de una niña que ganó un concurso: Mis vacaciones en Nueva Cork). Conecto mucho o intento hacerlo, la lectura y la escritura. Pero a veces "se cuajan" mucho en los libros y no les da tiempo para leerlos, y que se sientan a gusto. Mejor se los llevan a su casa. Entrevista. Miss H, escuela A.

Las herramientas prácticas son las estrategias y recursos que si bien no constituyen un marco integrado y amplio que guíe hacia un conjunto de decisiones, si tienen una utilidad más inmediata y focalizada. Entre estas herramientas están por ejemplo, el uso de ciertos recursos como los cuadernos de

trabajo y otros materiales, o la utilización de eventos no previstos en la planeación (por ejemplo la visita a la escuela de profesores de otro estado).

Han sido utilizados diferentes conceptos para caracterizar y diferenciar ciertos tipos de prácticas de enseñanza. En este trabajo la diferenciación se ha establecido en términos de prácticas correspondientes con una visión actualizada de la enseñanza de la escritura y prácticas alejadas de una visión actualizada de la enseñanza de la escritura.

6.1. Prácticas correspondientes con una visión actualizada de la enseñanza de la escritura

Algunas de ellos son inclusivas (como la creación de un contexto alfabetizador), en tanto comprenden una serie de acciones, y otras son más específicas y acotadas.

6.1.1. El aula como contexto alfabetizador. Los materiales escritos y sus usos en los salones de clases

Una de las preguntas iniciales de esta investigación tenía que ver con el acceso (o su ausencia) de los estudiantes a materiales escritos que pudieran funcionar como modelos de escritura (libros de diferentes tipos, mensajes, anuncios, carteles producidos por los niños, programas, tareas, noticias, avisos, instrucciones para las actividades, listas, cuadros, y otras fuentes de información), y de las posibilidades de los niños de mostrar a otros los escritos por ellos producidos.

Como fue descrito anteriormente (ver apartado 4.5. “Los espacios escolares. Disposición del espacio, el mobiliario y los recursos”, en el Capítulo III) en los salones de clase los niños contaban con muchos materiales escritos de diversos tipos, colocados en las paredes del salón, en anaqueles y mesas y aún en el techo.

La noción de contexto alfabetizador hace referencia a los materiales disponibles y a las oportunidades de acceso a ellos. La lectura y la escritura se llevan a cabo en situaciones de interacción social, por el contexto se refiere específicamente al contexto de uso, a la dinámica que ocurre entre los participantes en una situación comunicativa. El contexto está ligado a la participación, a las diferentes formas de intervenir en situaciones de aprendizaje.

El análisis que se presenta en este apartado tuvo como propósito hacer y mostrar una valoración del contexto textual en los salones de clase, las prácticas comprendidas en el uso de estos textos y la comprensión y valoración de los textos presentes en las aulas por parte de maestras y alumnos.

Se pretende con este análisis representar algunos aspectos de la práctica social de la escritura como es llevada a cabo en los salones de clase. Para ello, se abordan aquí dos aspectos:

- (a) El rango y cualidades de los textos en las aulas,
- (b) Las formas, funciones y usos de estos textos por las maestras y los alumnos.

El papel de un contexto alfabetizador en la enseñanza de la lengua escrita

Parece haber consenso en el campo de la lectura de la importancia de ambientes letrados en los salones de clase para el desarrollo de la lengua escrita, si bien se ha documentado que este papel es complejo (Cambourne, 2000; Loughlin e Ivener, 1987). Los salones de clase ricos en lengua escrita han sido descritos como "laboratorios de lo impreso" (Searfoss & Readence, 1983), e "inundada" con lo impreso (Cambourne, 2000). Investigaciones realizadas en las dos últimas décadas han intentado describir aspectos específicos de los ambientes alfabetizadores de los salones de clase, vinculándolos a los logros en lectura. En algunos casos, fueron incluso creados instrumentos para medir y describir este ambiente de lo impreso.

En 1987, Loughlin e Ivener examinaron y describieron el ambiente impreso en 22 salones de primero y segundo grados que fueron seleccionados como "contextos

altamente alfabetizadores” por profesionales en lengua escrita. La descripción que ellos hicieron de estos salones de clase es sugerente: los salones estaban organizados en áreas claramente definidas para el uso de la lengua escrita por parte de los niños y estaban bien dotados de materiales impresos. Mucho de lo impreso en este contexto alfabetizador había sido producido por los niños. Las herramientas para escribir, los materiales, referencias y libros eran visibles y accesibles para los niños en cada área, y los niños en los salones se involucraban voluntariamente en muchas actividades con la lengua escrita. Los maestros proporcionaban acceso a los materiales desplegados a lo largo del día y a través de actividades propositivamente estructuradas para ello, optimizando la oportunidad para tener acceso y responder al ambiente “letrado”.

Snow y sus colegas (Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991) buscaron identificar y describir los factores escolares que afectaban los logros en el aprendizaje de la lengua escrita de niños de segundo, cuarto y sexto grados pertenecientes a familias de bajo nivel socioeconómico. Encontraron que los salones que proporcionaban acceso a los estudiantes a materiales de lengua escrita que incluían libros de diferentes tipos y géneros, libros de texto, diccionarios y otros materiales de referencia, que representaban en conjunto un amplio rango de niveles de dificultad, así como visitas frecuentes a la biblioteca, tuvieron avances significativos en el aprendizaje de la lengua escrita; sus hallazgos los llevaron a concluir que los ambientes ricos en lengua escrita y el uso por parte de los maestros de *“materiales y estrategias de enseñanza que van más allá de lo básico de la enseñanza de la lectura puede compensar el entorno de hogares que se sitúan por debajo del ideal”* (Snow et al, 1991:86).

Para explorar los efectos de colocar libros en ambientes pobres en lengua escrita Neuman (1999) dotó a más de 300 guarderías con casi 18 mil libros, trabajando además con las maestras sobre cómo utilizar estos libros. De acuerdo a lo reportado por Neuman, los libros dieron lugar a un efecto de “reacción en cadena” que llevó entre otras cosas a cambios físicos en los salones y estos a su vez

ampliaron el acceso y el involucramiento de los niños con los libros. La lectura en voz alta por parte de las maestras y las interacciones alrededor de los textos y lo leído ocurrieron con mayor frecuencia.

Los procesos de adquisición tanto del lenguaje oral como del escrito sugieren que así como el desarrollo del lenguaje oral es estimulado por su presencia sistemática y con sentido en el medio de los niños, el recorrido hacia la lectura y la escritura es favorecido en entornos donde lo escrito juega un papel importante en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva el desarrollo del lenguaje tiene como dimensiones básicas el *propósito* y el *significado*. El deseo de expresar significados motiva al niño a utilizar formas del lenguaje que logren este propósito; es a través del uso que el lenguaje se desarrolla.

Las actividades con la lengua escrita en los estudios antes señalados estudios comparten un principio común que puede explicar mucho de su efectividad: los alumnos tienen múltiples y reiteradas oportunidades de familiarizarse y usar este tipo de lenguaje (en diálogos con el maestro, leyendo libros, periódicos, cartas, carteles, etc.) y la oportunidad de observar demostraciones del uso de la lengua escrita, de participar en las actividades, de explorar materiales, de intentar dar respuesta a las demandas que se les hacen, de colaborar con sus compañeros y con el maestro.

Un aspecto crucial para el funcionamiento de un contexto alfabetizador es rodear al niño de material escrito, haciendo que éste sea constante y estimular los usos espontáneos de una diversidad de actividades que se desea ocurran, un contexto que refleje el significado en el sentido de relevancia personal y cultural y que apoye las actividades de lengua escrita iniciadas por los niños.

El énfasis otorgado a la noción de contexto alfabetizador proviene del reconocimiento del papel que éste juega, de su influencia y de la identificación de formas de organización específica que promueven en los niños actividades

espontáneas con la lengua escrita y que pueden ayudar al maestro a ampliar sus estrategias de enseñanza.

La creación de un ambiente escrito constituye más que una actividad aislada, una serie de cambios y ajustes en relación a la conceptualización del objeto escrito y al papel fundamental que su presencia juega en el salón de clase. Se plantea que el niño se acerque y aborde el objeto escrito en su totalidad, es decir, como se encuentra en los contextos de uso real en lugar de presentárselo de manera fragmentada y dosificada. (Kalman y De la Garza, 1989:17)

Al respecto, Kalman (2002) hace una importante distinción entre la disponibilidad de la lengua escrita y el acceso a la cultura escrita. Señala que *disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución y el *acceso a la cultura escrita* comprende “*las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis a vis con otros lectores y escritores y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir*” (Kalman, 2004:26).

En el mismo sentido, y desde la perspectiva de la lengua escrita como práctica social (Barton, 2000), se parte de la consideración de que el “contexto alfabetizador” no es sólo un despliegue de objetos físicos a ser contados y descritos, sino un contexto social dinámico que afecta y es afectado por quienes trabajan dentro de él. Desde una perspectiva de práctica social, la lengua escrita es definida y considerada como las formas en las cuales los miembros de grupos sociales particulares utilizan y valoran la lengua escrita, por lo que todos los actos respecto a la lengua escrita están situados en tiempos y lugares particulares. Las intenciones, usos y valores de las prácticas de lengua escrita por los miembros de esa sociedad son indicativos del papel que esta juega en la vida de dichos miembros (Barton & Hamilton, 2000; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Langer, 1987). En el sentido más simple, las prácticas con la lengua escrita son “*lo que una sociedad hace con la lengua escrita*” y tratar de comprender la lengua escrita involucra “*estudiar tanto los textos como las prácticas alrededor de estos textos*” (Barton, 1994:58).

Explica también Kalman que se puede hablar de *espacios generadores de lectura y escritura* como aquellos en los cuales se aprende a leer y escribir. *“Hay situaciones de aprendizaje que fomentan y animan el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita y otras que las exigen para la participación social. En los dos casos la mediación –donde colaboran dos o más lectores o escritores- es una forma de participación común y reincidente”*(Kalman, 2004:30).

Señala también Engelbrecht (1992:339) al respecto:

“Es factible que el contexto físico del aula sí determine el acceso y el uso del material escrito en una lengua de menor status que el de la lengua dominante (...) La congruencia entre los usos del español escrito en la comunidad y en la escuela es evidente. Para motivar a los niños a desarrollar la escritura bilingüe, es necesario que tanto el salón de clase como el ambiente sociolingüístico les provean oportunidades para el uso funcional de ambas lenguas, tanto en forma oral como escrita”.

Tanto las observaciones como las entrevistas con las maestras y los alumnos proporcionaron datos de la exploración de los sentidos e intenciones asociados con los textos en las aulas.

Usos y funciones de los materiales escritos desplegados en los salones de clase

Algunas de las funciones que cumplía la lengua escrita presente en los salones en diversas modalidades y ocupando distintos espacios, tenían que ver estrechamente con sus usos. La siguiente es una categorización del tipo de materiales escritos presentes en las aulas y las funciones y usos (oportunidades de acceso) que tuvieron estudiantes y maestras con dichos materiales.

Usos y funciones	Materiales escritos desplegados en los salones de clase
Encontrar modelos de comunicación escrita.	<p>Aquí se insertan todos los textos desplegados en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los escritos por los estudiantes en diferentes momentos del año y con diferentes propósitos comunicativos: cuentos, reseñas, reflexiones, invitaciones, informes, instrucciones, descripciones, etc. • Los modelos de géneros textuales elaborados por las maestras; • Los escritos por otros (no por los niños ni las maestras) de muy diverso tipo: libros, carteles, libros de texto correspondientes a las distintas asignaturas, entre otros.
Usar lo impreso para “planear” el trabajo escolar, satisfacer necesidades prácticas y para la organización y regulación de la vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> • La planeación semanal de actividades. • La distribución de ejercicios de matemáticas para tarea en la semana • El registro de puntos de los equipos de matemáticas • El registro de asistencia • El reglamento del grupo, los mensajes del día, horarios, tareas, anuncios y notificaciones necesarias para el trabajo escolar
Proporcionar información e instrucciones para la realización de actividades	<p>Materiales de dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permanente, pegado a las paredes en un momento inicial del año, conteniendo explicaciones, instrucciones, modelos y sugerencias para trabajar con los diferentes géneros de escritura o las etapas del proceso de lectura. Casi siempre eran carteles u hojas grandes de cartulina escritas por la maestra y en algunos casos por los estudiantes. • Correspondientes a los temas revisados, como las figuras del lenguaje o las características del relato cronológico. Este material no se dejaba permanentemente, sino que se sustituía por otros.
Proporcionar información y comunicarse a través de lo impreso, utilizando la lengua escrita para la interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> • Programación del menú semanal • Anuncios Informando de los eventos escolares, como las premiaciones anuales del distrito, las convocatorias y resultados de concursos, los avisos de representaciones teatrales, el aviso de la toma de la fotografía anual, etc. • Calendarización de los exámenes estatales • Noticias de la escuela: resultados de los exámenes estatales (TASS) y de concursos, distinciones a miembros de la comunidad escolar.
Para llevar a descubrir la asociación de lo impreso con personas y eventos importantes	<ul style="list-style-type: none"> • Biografías de personajes de la historia; • Carteles con fotos de personajes y breve biografía, como la de la madre Teresa

Para guardar registro o memoria de eventos	Reseñas de actividades colectivas, como el viaje a China (con fotografías), el desarrollo de la jornada de la ciencia; los resultados de los torneos deportivos.
Para recordar la propia historia o compartirla con otros	Los “libros de la vida” realizados en un grupo; las anécdotas y reflexiones
Para resumir	Esquemas (algunos con organizadores gráficos) de los pasos a seguir para la realización de algunas tareas; están elaborados por editoriales o por las maestras
Para documentar el desarrollo del aprendizaje de las lenguas y de los contenidos de otras asignaturas	Portafolios de los niños (expedientes en los cuales se reúnen y organizan los trabajos realizados por ellos)
Para construir prácticas con la lengua escrita e inculcar hábitos y actitudes deseables hacia la lectura y la escritura	Textos de distinto tipo, sobre todo carteles, orientados a “inspirar” o motivar a realizar ciertas acciones, como leer o escribir y desarrollar hábitos de estudio.
Para explicar procesos de la lengua escrita	Los pasos para predecir en la lectura Las etapas en el proceso de escritura
Solicitar o requerir algo en situaciones más formales. No se desplegaban en el aula, pero sí eran exhibidos, circulaban en el aula y permanecían a la vista.	Solicitudes de permiso: para ser fotografiados, para participar en excursiones Requerir de la presencia de los padres Solicitudes formales (escritas no orales) de materiales

Las formas de proporcionar acceso

Se observó y lo reportaron tanto las maestras como los niños, que además de la disponibilidad de materiales, hubo distintas vías de acceso, en el sentido establecido por Kalman (2004), esto es, en términos de oportunidades para participar en eventos de lengua escrita.

A partir de los datos proporcionados por las observaciones y entrevistas a las maestras, se construyeron una serie de categorías referidas a las vías de acceso proporcionadas a los estudiantes para participar en eventos de lengua escrita, generados fundamentalmente a través del despliegue de modelos de uso de la lengua escrita.

- A través de la programación de acuerdo a actividades específicas. La existencia de materiales escritos les permitía a las maestras crear situaciones de andamiaje, a través de la utilización de los modelos escritos que los rodeaban, para la demostración de usos específicos de la escritura.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss M, escuela B

La maestra se encuentra sentada en una de las mesas del salón, en la que hay niñas y niños. Está teniendo una entrevista de escritura con uno de los integrantes de ese equipo, mientras el resto de los niños continúan trabajando en la revisión y corrección de su escrito en sus mesas, trabajando individualmente y comentando con alguno o algunos de sus compañeros sobre lo escrito.

M: ¿Tiene título tu composición?

Víctor: No

M: ¿Por qué no le pusiste título? Vamos a ver (revisa nuevamente el texto). Se debe decir al lector de qué se va a tratar tu composición. Es como estarle hablando a alguien. Después de leerlo se va a dar cuenta, entonces aquí le vamos a poner la introducción.

La maestra se para enfrente del salón y se dirige a todo el grupo diciendo: Recuerden lo que debe tener una introducción, (lo dice mientras señala una cartulina que dice Elementos de una introducción: con quién, cuándo, dónde).

- Ofreciendo opciones entre las actividades. A medida que terminaban una actividad los niños podían tomar un libro de los anaqueles y leerlo en el área aledaña a los libreros, hasta que todo el grupo hubiera terminado. Esto significaba que los niños que terminaban primero disponían de mucho tiempo para leer e incluso sacar más de un libro de los anaqueles, lo que sucedió en dos de las observaciones.
- A sugerencia de las maestras, para la consulta desde cuestiones precisas: como una lista de sinónimos, hasta la búsqueda y lectura de libros especializados para realizar una investigación.
- De acuerdo a rutinas establecidas. Los niños revisaban el registro de tareas, los puntos acumulados por sus equipos en la realización de actividades en las cuales competían con otros equipos.

- De manera espontánea por parte de los alumnos. Los niños utilizaban de manera espontánea lo desplegado en el salón: hacían consultas en libros y se acercaban con frecuencia a revisar algunos carteles cuando estaban escribiendo, o cuando revisaban las tareas de diferentes asignaturas; revisaban las tareas que se dejaban; lo que habían hecho en días anteriores, que estaba registrado en una especie de diario del grupo pegado en una de las paredes; comentaban entre varios los escritos que habían realizado con anterioridad; leían textos (como el relato sobre las vacaciones que una de las maestras había elaborado enfrente de los niños para mostrarles cómo hacer el suyo) para apoyarse en la creación de un escrito propio. Otro uso espontáneo surgió cuando en los tres salones muchos de los niños me llevaron a mostrar lo que habían escrito ellos y otros de sus compañeros, que estaban en las paredes del salón. Era claro que tenían bien ubicados sus trabajos entre el conglomerado de escritos. Al mostrarlos, en varias ocasiones me explicaron también cómo lo habían hecho o porque se les había ocurrido elaborarlo en una forma particular. Era evidente el orgullo que sentían al poder mostrar la “evidencia” de su presencia en el grupo. En uno de los grupos habían elaborado “la historia de sus vidas”, en una especie de libro, que unos habían engargolado y otros engrapado, pues contenía muchas hojas y casi todos habían incluido fotografías de ellos de pequeños y de sus familias, o dibujos para mostrar cómo era su casa o gente de la que hablaban en su libro y no habían conseguido fotografías (por ejemplo de familiares que estaban en México). Estos libros no podían ser pegados a las paredes, pero se encontraban sobre uno de los anaqueles y los niños tenían acceso a ellos. Varios me enseñaron con entusiasmo sus libros, mostrándome las fotos de su familia y lo que habían escrito relatando su historia.

El papel de las maestras en la creación, organización y uso de este contexto alfabetizador implicaba la realización de diversas acciones:

Agregar de acuerdo a criterios académicos y funciones específicas: gran parte de los materiales eran proporcionados por la escuela, pero era responsabilidad de las maestras decidir qué se necesitaba como apoyo y solicitarlo a la dirección de la escuela, al distrito, a los padres de familia o elaborarlos solas o con los niños.

Reorganizar: las maestras señalaban que en diferentes momentos del año reorganizaban sus salones, quitaban algunos trabajos de los niños para sustituirlos por otros y conseguían nuevos materiales acordes con temas que estaban trabajando. Como se señaló anteriormente, en una de las escuelas el Centro de Padres apoyaba a los maestros en la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza.

Hacer uso de los recursos de escritura presentes en el aula (y en los pasillos) en el desarrollo de las actividades: modelar, interactuar con los niños en torno a lo escrito, utilizar lo escrito para explicar.

De manera resumida, se puede considerar que algunos de los elementos y propósitos de estos contextos alfabetizadores escolares en los que se incorporaron tanto la disponibilidad como el acceso contemplaron:

- El encontrar y utilizar modelos de comunicación escrita en el salón de clase.
- El uso de la escritura para la organización y regulación de la vida cotidiana.
- La práctica de la escritura a través del uso,
- Hacer patente la función de la escritura de lograr la permanencia, para crear una memoria individual y colectiva.
- La utilización de lo escritura para lograr propósitos propios, centrándose en el significado.
- La utilización de la lengua escrita para la interacción social
- La búsqueda del vínculo de lo escrito con eventos importantes en la vida de los estudiantes.

6.1.2. Formas de organización orientadas al trabajo entre pares

Este tipo de organización del trabajo para abordar la lengua oral y escrita en las actividades escolares promovió situaciones que permitieron la retroalimentación entre compañeros, la exploración e intercambio de ideas, proporcionando oportunidades para mejorar el aprendizaje, al reconocer interpretaciones alternativas de la información y de las mismas actividades de lenguaje.

Esta estrategia metodológica se fundamenta en la consideración de que el aprendizaje de los niños “tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros y con adultos que apoyan y estimulan su comprensión y competencia para utilizar los instrumentos de su cultura (Rogoff.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

Los niños regresan al salón después de la clase de computación. La maestra conduce un repaso sobre las características de la oración completa. Les reparte a los niños unas tarjetas. En una cara de la tarjeta les pide anotar ideas, sentimientos muy generales sobre “América la bella” (se refieren a los Estados Unidos) y les pide a continuación que de lo que escribieron en sus tarjetas elijan una idea y la desarrollen como un tema que puedan compartir con alguien que no conoce América. Esta actividad la interrumpen a las 9: 20 ya que 10 minutos después va a dar comienzo la presentación ante toda la escuela del libro “Tomás y la señora de la biblioteca”.

Al regreso al salón, la maestra invita a los niños a comparar la actividad de escritura que estaban haciendo, sobre “América la bella”, con la presentación del libro.

Las consignas para la elaboración del escrito del equipo son: discutir durante 15 minutos el tema que eligieron, cómo es América y qué quieren decir sobre ella; tomar otros 15 minutos para desarrollar la introducción; al terminar la introducción empezar el cuerpo del trabajo de composición, para lo cual cuentan con 10 minutos, y por último, dedicar otros 10 minutos para finalizar el cuerpo del trabajo.

La maestra comenta en una entrevista posterior, que pone tiempos para la elaboración de los escritos como una manera de regular el trabajo, aunque estos tiempos siempre son flexibles, de acuerdo a las necesidades del grupo.

Los niños se van con sus compañeros de equipo a las distintas mesas y se ponen a trabajar. Revisan entre todos las tarjetas con los temas elegidos y se les ve comentando y en algunos casos discutiendo el tema a elegir. Cuando llegan a un acuerdo todos lo anotan en su cuaderno. Después empiezan a ver lo que quieren decir

En cada equipo están discutiendo sobre lo que van a escribir, por lo que los intercambios entre los niños no son muy audibles, pero se ven casi todos involucrados en la actividad y participando. En una de las mesas incluso uno de los niños se pone de pie para hacerse oír de sus compañeros y explicar su propuesta. Después de discutir y llegar a acuerdos todos escriben en sus cuadernos y después uno o más niños del equipo les leen a los demás cómo quedó lo escrito. Sobre eso vuelven a comentar y acuerdan la versión definitiva.

Siguen trabajando hasta que llega el límite de tiempo establecido por la maestra, quien les dice que tienen que realizar otra actividad y que al día siguiente continuarán con el libro. Los niños se entusiasman cuando la maestra les dice que el libro va a ser un Big Book, que van a iluminar y adornar.

En este tipo de elaboración conjunta el conocimiento tanto de los procesos de lectura y de lo que se hace como lector, es construido fundamentalmente a través de la discusión; en la escritura, la interacción con otros es lo que permite a los estudiantes definir un sentido de audiencia y las actividades de expresión oral, de intercambio con los compañeros, les da la posibilidad de expresar sus pensamientos, precisarlos, comunicarlos y diferenciar su opinión de la de los demás.

6.1.3. Distintos tipos de andamiaje de apoyo

La noción de Vigotsky de andamiaje (1978) ha jugado un papel crítico en el desarrollo de la teoría y la investigación sobre el aprendizaje de la lengua en general y de la lengua escrita en particular; un andamio desde luego es una estructura externa que une con otra estructura que está siendo construida, utilizada como una metáfora en la teoría pedagógica; un andamio es un mecanismo de interacción para el aprendizaje y el desarrollo (Presley, McCormick 1995). A través del diálogo y la interacción no verbal asociada, los maestros proporcionan un apoyo gradual a los aprendices, para ayudarlos a llegar a niveles de competencia conceptual y comunicativa más amplia, con el andamiaje los aprendices pueden experimentar con nuevos conceptos y estrategias en formas que de otra manera no serían posibles (Cazden, 1988).

Las aplicaciones contemporáneas de los andamiajes de apoyo en la enseñanza se derivan fundamentalmente del trabajo de Palincsar y Brown (1984). Su aproximación es consistente con las recomendaciones de la enseñanza centrada en el aprendiz, que concibe al aprendizaje como una búsqueda de comprensión, proporciona oportunidades para la retroalimentación y concibe al proceso educativo como algo que ocurre en una comunidad de aprendices. Los andamiajes de apoyo representan un proceso por medio del cual el estudiante

adquiere las herramientas culturales necesarias para comprender, recordar y expresar sus perspectivas y en donde la responsabilidad es transferida gradualmente de los adultos a los estudiantes en la planeación, la selección de estrategias, el monitoreo de resultados, la autocorrección y la evaluación.

Las prácticas de enseñanza tienen lugar en actividades colaborativas con maestros y compañeros, en contextos de aprendizaje donde las diferencias individuales son respetadas. La forma básica de enseñanza es la conversación instruccional que integra escuchar, hablar, leer y escribir como herramientas de indagación que sirven a diferentes propósitos comunicativos. El uso de andamios en los salones de clase se da a través del diálogo, del cuestionamiento y compartiendo ideas y conocimientos en conversaciones instruccionales.

6.1.3.1. *Modelamiento y demostraciones explícitas.* A través de demostraciones, ejemplos y modelos, las maestras demostraron cómo trabajar estrategias específicas, incluyendo en algunos casos las razones para su selección y los pasos involucrados; alentando a los alumnos a adoptar un esquema similar para resolver una tarea. Este tipo de modelamiento y demostración tuvieron lugar en la situación observada que se describe a continuación:

Registro de observación: clase de Miss H, escuela A

M: Saquen sus carpetas de escritura y su hoja azul de puntuación.

En sus carpetas de escritura los niños tienen lo que denominan hojas de apoyo (con reglas sobre ortografía, organizadores gráficos, etc.) sus prácticas del TAAS de escritura y sus composiciones.

Los niños sacan sus hojas y las ponen sobre la mesa, y sacan también sus composiciones que ya habían iniciado unos días antes. Comienzan a trabajar individualmente en sus mesas con sus composiciones. A veces comentan entre ellos lo que escribieron.

Esta composición la hicieron tomando uno de los dos temas sugeridos por la maestra, a los que denomina "Opción libre". En un rotafolio que se encuentra en una de las esquinas del salón están escritas estas dos opciones, así como un texto modelo escrito por la maestra sobre uno de los temas.

Escrito en el rotafolio

Opción libre: Qué hiciste durante las vacaciones.
Opción libre: Un día especial

Recuerda:
Oración principal
Elaboración con detalles
Conclusión

Vacaciones inolvidables

Estas vacaciones me pasaron muchas cosas emocionantes que nunca olvidaré. Primeramente el 15 de diciembre recibí mi diploma de Maestra en la Universidad de Nuevo México. Fue un día fabuloso. Me sentía como si todos me admiraban y veían con maravilla. Mi vestuario era una bata negra con una capucha que me distinguía a todos los demás. Estas vacaciones también compré una casa inmensamente grande. Me salían las lágrimas de felicidad el día que entre por primera vez. Aparte de eso también recibí una computadora portátil lujosa. Nunca he tenido algo tan esplendoroso donado por el distrito. ¡Ahora sí que me siento importante cargando esa computadora! En fin, después de estas vacaciones estoy segura de que estos eventos siempre estarán en mí y nunca los olvidaré.

En la entrevista la maestra comentaba que cuando escribió este texto en el rotafolio, les iba explicando a los niños las partes de su texto, “pensando en voz alta” como la oración principal: *Estas vacaciones me pasaron muchas cosas emocionantes que nunca olvidaré*, la desarrollaba posteriormente con detalles, para llegar finalmente a la conclusión: *En fin, después de estas vacaciones estoy segura de que estos eventos siempre estarán en mí y nunca los olvidaré*. Mientras escribía los niños hacían comentarios sobre lo que relataba y le hacían preguntas. Una de estas preguntas ¿cómo se sentía después de obtener el diploma? ella la utilizó para dar respuesta en el texto, explicándoles la importancia de escribir los hechos y también los sentimientos. Esta “conversación” sobre lo escrito comprendió también las convenciones del código. La maestra comentaba que “a propósito” escribió varias palabras con errores ortográficos, *“luego me quedaba pensando y le preguntaba a los niños si así creían que se escribía y todos participaban dando su opinión. Cuando no había acuerdo, como pasó con una palabra, recurrimos al diccionario”*. Después de eso los niños comenzaron a hacer sus propias composiciones, que iban a terminar y revisar en equipo y luego con la maestra el día de la observación.

Otra práctica de modelamiento involucró la vinculación de la lectura y la escritura. La maestra puso en juego la estrategia de leer en voz alta, modelando una

práctica de lectura y permitiendo a los niños “experimentar y contemplar el trabajo con la lengua escrita” (Fountas & Pinell, 1996). Involucrándolos en la lectura por placer, hace una demostración adulta de la lectura fluida, con entonación y con inflexiones que muestran los estados de ánimo del personaje del cuento. La lectura tenía aquí más de un propósito: además de modelar la lectura, se pretendía la identificación de los recursos utilizados en la escritura de un cuento, es decir, se pretendía una lectura “como escritor” (Smith, 1987), pues al término de la lectura (de una parte del cuento) ellos iban a escribir su continuación.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

M: Voy a compartir un libro con ustedes. Quiero que se fijen muy bien que está haciendo el escritor en este libro (Toma el libro de su escritorio y se lo muestra a los niños). Quiero que ahora en vez de ser autores, que están escribiendo a una persona que va a leer, pongan atención como lector... quiero que piensen de las dos maneras, como el lector y el escritor. Ahorita van a ser lectores. Comienza a leer, dramatizando la lectura, dándole entonación, acompañándola de gestos y expresiones de miedo. Pasa entre las mesas leyendo. Los niños escuchan muy atentamente, viendo a la maestra.

M: “Muy tarde una noche... (Se anexa el texto completo. Mientras va leyendo va anotando en el pizarrón. M: OK ¿Es ésta una buena introducción?

Aos: Sí.

M: Sí, OK. Les hice una copia del libro y el libro se llama Bajo la luna de limón. Quiero que vean lo que la autora Edith Holm (escribe este nombre en el pizarrón) hizo con este libro. Para eso les pedí sus delineadores. Quiero que vean que es lo que vieron, que ustedes aprendieron como autores y escritores. Busquen la información que acabamos de repasar. Quiero que busquen los sentimientos, las anamatopeyas, el guión, las metáforas, los símiles. Quiero que los busquen para que ustedes hagan algo muy especial con esta historia ahorita... ¿les conté el resto de la historia?

Aos: No.

M: No, ¿por qué creen que no se las conté?

Aos: Para que sigamos.

M: Así es que quiero que lo lean bonito. Busquen ahí la información que les pedí, los sentimientos, los detalles, las imágenes, las metáforas. Quiero que busquen un ejemplo y lo circulen. Piensen en que van a hacer esto ustedes como autores para continuar la historia también como la empezó Edith.

Todos los niños se ponen a leer las hojas con la fotocopia del libro que les repartió la maestra. Mientras ellos leen, la maestra pasa entre las mesas. Revisa el trabajo que están haciendo los niños: a algunos les pregunta si tienen dificultades para realizarla y les vuelve a explicar en que consiste. Los niños realizan el trabajo individualmente, sin comentar o consultar con sus compañeros. La maestra permanece un rato con uno de los niños, de reciente incorporación al grupo, quien es el que mayores dificultades enfrenta en las diversas tareas asignadas, según me comentó la maestra en una de las entrevistas. Después de un rato pasa nuevamente al frente del grupo.

El uso y explicación de modelos de escritura llevaron a los estudiantes a tomar conciencia respecto a las formas en que la estructura, las palabras y las formas genéricas contribuyen a una comunicación propositiva, partiendo de la premisa de que las diversas tareas de escritura con diferentes propósitos, los lleva a variar sus opciones léxicas, gramaticales y de organización para ajustarse a las convenciones esperadas de un tipo particular de texto.¹ El papel del adulto en ofrecer modelos, en guiar la construcción de textos con los niños, ha sido considerada por la investigación sobre enseñanza de la escritura, como el patrón a través del cual puede el lenguaje ser aprendido en el ámbito escolar.

6.1.3.2. *Escritura Guiada*. Fue utilizada para ampliar y desarrollar el texto escrito durante la escritura independiente. La maestra guió a los equipos de estudiantes en sus intentos de creación de textos individuales, iniciando con una minilección de aproximadamente 10 minutos de duración enfocada al objetivo de escritura alentando a los estudiantes a escribir. Este trabajo estuvo orientado a la producción de una crónica. La maestra les leyó en inglés “*El diario de Ralph la cucaracha*”, en donde se relata la vida de una cucaracha en el curso de dos días, y se enfatiza el tiempo en que ocurren los hechos narrados. La maestra hizo una lectura dramatizada (mímica, entonación) y los niños seguían la lectura atentamente, participando con comentarios y expresiones a veces en español, pero principalmente en inglés.

Registro de observación: clase de Miss M, escuela B

Todo el grupo se encuentra sentado en sus lugares. La maestra está al frente de todos con un texto en las manos. Los niños miran a la maestra atentos, esperando que comience la lectura.

M: OK, voy a hacer algo hoy, pero lo voy a hacer en inglés, así es que les quiero pedir que pongan atención ustedes para que me ayuden a traducir lo que van a escuchar ¿OK?

Aos: ¡Sí!

M: Lo que quiero que hagan es que pongan su papel y su lápiz al ladito y van a escuchar con mucha atención lo que voy a leer. Quiero que busquen algo que necesiten para la lectura, que vienen siendo las secuencias, el orden en que están sucediendo las cosas;

¹ Una importante postura que aborda la enseñanza de la escritura en la escuela es la denominada *enseñanza de los géneros*, derivada de la teoría de Halliday (citado en Grabe, W. Y Kaplan, R., 1996). La investigación desarrollada desde esta perspectiva sobre la enseñanza de la escritura ha señalado que éste es un factor crucial en la construcción del texto escrito. (Kress, 1994; Martín, J. y Rothery, J. 1986)

quiero que pongan mucha atención. Esta es una lectura del Internet que se llama *Ralph the roach* ¿What's a roach? (¿Qué es roach?)

Ao: Es una cucaracha

M: Una cucaracha. Ralph la cucaracha

(Todos los niños se ríen al oír el título de la historia)

M: Ralph la cucaracha escribió en su diario, en el Internet, en la red de comunicación. El escribió su diario. Lo que voy a hacer es que voy a leerles su diario y ustedes van a escuchar en qué orden sucedieron los eventos de su vida de ese día ¿OK? ¿Sabén lo que vamos a hacer?

Aldo: Vamos a hacer como una línea del tiempo...

M: Eso, como una línea del tiempo, que ya habíamos hecho. Pongan atención para que vean qué detalles nos está diciendo, qué está sucediendo en la vida de Ralph, o de Rodolfo la cucaracha. (Los niños vuelven a reírse)

M: My diary. A day in the life of Ralph the roach ¿Cómo diríamos el título de este diario?

Aos: El día...

Aldo: Un día en el cuerpo...

M: ¿Un día en el cuerpo? ¡Life!

Aa: Vida... su vida

M: Un día en la vida de Ralph roach

Aos: Sí, es un día en la vida de Ralph la cucaracha (lo dicen a coro varios estudiantes)

M: Five a.m. (Cinco a.m.)

Aos: (A coro) Cinco a.m.

Ao: Que quiere decir cinco de la mañana

M: Muy bien. 5 am. The sun is coming up and I, Ralph Roach, hate light. I think I'll camp out in one of my favorite places: under the dark toaster. Goodnight, diary. Your pal, Ralph (Está saliendo el sol y yo, Ralph la cucaracha odio la luz. Pienso que acamparé en uno de mis lugares favoritos: debajo del oscuro tostador). ¿Qué va a hacer Ralph?

Aos: (contestan varios niños a la vez) Va a acampar

M: Va a acampar ¿Adónde?

Aos: (Varios niños contestan) Abajo del tostador

M: Abajo del tostador ¿Por qué?

Aos: (Casi todo el grupo contesta la pregunta al mismo tiempo) Porque odia la luz...

M: Odia la luz ¿Y qué hay abajo del tostador?

Aos: (Contestan al mismo tiempo dos niños) Está oscuro

M: Eso, está oscuro... (Continuando la lectura) Goodnight, diary. Your pal, Ralph ¿Qué dice?

Aos: (Contestan varios niños) Buenas noches diario. Tu Ralph
La maestra continúa leyendo hasta terminar el diario.

Al término de la lectura, todas las actividades que siguieron se realizaron en español. Los niños con ayuda de la maestra hicieron una crónica de un día normal de su vida, desde que se levantaban hasta la hora de dormir. La maestra anotaba en una cartulina lo que los niños señalaban. Al terminar de hacer esto, les pidió redactar de manera individual una crónica personal semejante a la que habían realizado colectivamente, pero ahora imaginándose que eran seres extraordinarios, con superpoderes. Esta crónica escrita la hicieron en español y en

esta lengua se dieron los intercambios y comentarios entre los niños y entre la maestra y los niños. Cuando los estudiantes estaban escribiendo, la maestra se acercaba a las mesas de los diferentes equipos, proporcionándoles ayuda y orientación cuando lo requerían.

6.1.3.3. *Invitaciones a participar en la conversación.* Se promovió la participación de los alumnos llevándolos a dar argumentos para apoyar una posición (¿Por qué creen eso? ¿Cómo lo supieron?) o creando oportunidades para expresiones más complejas invitándolos a ampliar sus puntos de vista

Se distinguieron dos formas de “invitar” a la participación. La primera de ellas, más restringida, se realizó intercalando preguntas abiertas a lo largo de una secuencia de actividades; los alumnos participaban dando sus puntos de vista y comentando en torno a las preguntas de la maestra o de otros niños, para continuar con la actividad.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

M: Muy bien, a ver Aldo.

Aldo: “Rosalinda corrió rápido...”. Aldo lee con muy buena entonación y fuerte. Cuando termina de leer todos le aplauden.

M: (Refiriéndose a lo que Aldo acaba de leer) Muchos sentimientos ¿Qué se les quedó grabado en su mente de lo que dijo Aldo? A ver, a mí se me quedó grabado algo, muy grabado algo que describió con un color ...

Aos: (Interrumpen a la maestra para contestar varios) ¡La sangre!

M: La sangre colorada... Ah... pasa Alex.

Pasan al frente cada uno de los niños que el equipo escogió para leer su texto. Todos reciben al terminar el aplauso de sus compañeros y sus comentarios sobre lo que les gustó y lo que podría mejorar.

Otra forma de promover la participación era en la que propiciaba un intercambio más amplio, una conversación “extendida” sobre un tema. Esto fue lo que tuvo lugar en una secuencia de actividades sobre la historia de Texas, que se había iniciado unos días antes de la observación:

En la clase la maestra exhibió a los niños una película “La historia del Álamo”, en la que, desde una visión de los norteamericanos como “salvadores”, se relata el proceso de guerra que culminó con la anexión de parte del territorio mexicano a los Estados Unidos. Durante la exhibición de la película los niños hacían comentarios en voz baja, y al

terminar, la maestra les propuso comentarla entre todos. Todos movieron sus sillas para hacer un círculo, del que formaba parte también la maestra (no ocupando un lugar central) y expresaron sus opiniones. El punto de partida de lo que tomó la forma de una conversación fueron dos preguntas de la maestra: “¿quién quiere comentar que le pareció la película?, ¿es igual lo que vimos a lo que habíamos leído sobre el Álamo? A partir de ahí, los niños comenzaron a comentar tanto sobre lo que la película contaba como sobre la película misma; casi todos participaron respetando turnos, si bien en ocasiones hablaban más de dos a la vez. La maestra también hacía comentarios, pero no acaparaba la conversación. Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

Esta participación amplia sólo fue observada en dos ocasiones incluyendo la descrita.

Otro tipo de conversación, está entre la maestra y un solo alumno, tuvo lugar en varias ocasiones en las entrevistas de escritura (“conferences”) que tuvieron lugar en uno de los grupos. Estas entrevistas tenían como propósito dar retroalimentación a los estudiantes en la revisión de sus escritos:

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

La maestra se encuentra sentada en una de las mesas del salón, en la que hay niñas y niños. Está teniendo una entrevista de escritura con uno de los integrantes de ese equipo, mientras el resto de los niños continúan trabajando en la revisión y corrección de su escrito en sus mesas, trabajando individualmente y comentando con alguno o algunos de sus compañeros sobre lo escrito.

M: *¿Y cómo corrían?*

Ao: *Yo corría como un loco...*

M: *¿Tú solito? ¿Y tu abuelo? Porque aquí dices que eran los dos...Cuándo corrías ¿dónde estaba tu abuelo?*

AO: *(Riéndose) El no corría tanto.*

M: *Entonces hay que ponerlo para que sea más claro para el lector. Aquí dice diez veces durante el día. Dímelo de una manera que me pueda impactar.*

Ao: *Fui corriendo, corriendo como un loco...*

M: *¿Corriendo como un loco que escapó del manicomio?*

Ao: *(Se ríe) Pues sí, porque quería llegar ahí*

M: *Ándele, como que querías llegar ahí, tenías emoción por llegar a ese lugar ¿O no tenías emoción?*

Ao: *No*

M: *¿No? ¿Entonces por qué corrías?*

Ao: *Iba corriendo como loco porque ya quería llegar.*

M: *Ándele, eso me hace imaginarme más la situación... ¿Y tu abuelito por qué no corría?*

Ao: *Pues no podía tanto ... yo si iba corriendo sin parar.*

M: *Pues esas cosas ponlas en tu composición, para que quien la lea entienda mejor la situación. ¿Entiendes el lenguaje expresivo?*

Ao: *Sí.*

En la entrevista con este niño, la intervención de la maestra se centró en varios aspectos:

- En tratar de ayudar al niño-escritor a llenar vacíos en la información proporcionada al lector para hacer más comprensible la historia.
- En orientar al niño sobre cómo establecer más claramente una secuencia narrativa.
- Dado que se trata de una experiencia personal, narrada dentro de lo que se concibe como escritura expresiva, pone énfasis en que el niño utilice precisamente recursos expresivos que permitan al lector “situarse” en la escena y situación, y compartir las emociones experimentadas.

Puede entonces demostrar y nombrar estrategias particulares, dando la oportunidad de utilizar de manera personal las nuevas estrategias, proporcionando el soporte del andamiaje, que permite a los niños practicar y poner en juego nuevos conocimientos acerca de la escritura. De esta manera la comprensión del proceso de escritura y la estrategia metacognitiva se desarrollan a través de la interacción social.

6.1.3.4. *Verificar y clarificar lo que los estudiantes comprendieron.* Utilizando la retroalimentación explícita y positiva para guiar a los alumnos a aprender cómo evaluar la creación de una perspectiva compartida o revisar la propia cuando había problemas de comprensión. La forma más utilizada por las maestras fue hacer preguntas, en algunos casos individuales, en otras a todo el grupo. En el siguiente fragmento, la maestra inicia una secuencia de actividades haciendo preguntas a todo el grupo para llegar a la puesta en común, relacionando nuevos contenidos a los ya existentes.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

Al principio todos los niños están levantados, fuera de sus lugares. Uno de los niños les reparte unas hojas a sus compañeros. Acaban de terminar una actividad. Las bancas están acomodadas en filas hacia el frente del salón, que es donde la maestra está ubicada. Cuando la maestra empieza a hablar todos se van a sus lugares.

M: OK, listos, su lápiz. Habíamos estado hablando de introducciones ¿verdad?

Aos: Sí.

A: ¿Quién me puede decir qué son las introducciones?

Varios niños levantan la mano

M: OK, Raúl.

Ré : Lo que tienes que contar o poner para que sepan de lo que vamos a hablar.

M: OK Hablamos un poco de lo que vamos a contarles ...

Aa: Tenemos que traer al lector.

M: Tenemos que traer al lector.

Aa (otra): Tenemos que dar la orden.

M: Tenemos que dar la orden otra vez.

Dos niñas dicen algo en voz muy baja. No se escucha lo que dicen.

M: Tenemos que preparar ¿qué?

Aa: Al lector.

M: Tenemos que preparar al lector para que sepa de lo que vamos a hablar. OK, lo que vamos a hacer ahorita es que quiero hablar con ustedes de... sobre lo que hemos hablado esta semana de lo que necesitamos para tener al lector y que se divierta, para que se diviertan ustedes con la escritura (mientras dice esto último baja una pantalla adosada a la pared). ¿Quieren decirme de qué cosas hemos hablado que necesitamos para que la escritura se vuelva más interesante?

Varios niños levantan la mano.

M: Karla.

Karla: Detalles.

M: ¿Qué son detalles?

Karla: Información.

M: Información ¿Qué clase de información usamos Claudio? ¿Qué clase de detalles vamos a usar?

Claudio: mmmh... (No contesta)

M: Puedes dar un ejemplo.

Claudio: Se me olvidó.

M: Se te olvidó ¿Arturo?

Arturo no contesta

M: ¿Quién o qué? ¿De qué estamos hablando? Qué, cuándo, dónde, por qué ¿Qué más Raúl?

René: Tenemos que describir muy bien de lo que estamos hablando.

M: Describir muy bien de lo que estamos hablando ¿Qué me puedes decir que podemos usar que tenemos (va señalando) en las manos, en la nariz...

Raúl: Los cinco sentidos.

Varios niños levantan la mano

M: Los cinco sentidos ¿Para qué los cinco sentidos?

Se oye el murmullo de varios niños comentando en voz baja a la pregunta de la maestra.

M: ¿Para qué Aldo?

Aldo: Para crear imágenes.

M: ¿Qué es una imagen Raúl?

Raúl: Para tener detalles, ideas, sentimientos, metáforas...

M: OK, metáforas y símiles.

Raúl: Anamatopeya.

M: Anamatopeya (Va apuntando todo en el pizarrón) ¿Y qué otra cosa?

Levanta la mano una niña; la maestra la señala.

Aa: Ah, y diálogo.

M: Diálogo o ¿cómo le decimos de otra manera?

Contestan varios niños al unísono: Guión.

M: Guión (lo apunta) ¿Y qué otra cosa nos está faltando, qué dijo ahorita Raúl, qué se nos pasó?

AO: Metáforas.

M: Metáforas y símiles. OK, hemos estado haciendo todo esto en la escritura, estamos aprendiendo cómo hacer esto; ahora lo que vamos a hacer es algo muy parecido a lo que hicimos ayer. ¿Se acuerdan que ayer hicimos nuestras introducciones en nuestros grupos y las compartimos?

Aos: ¡Sí!

Utilizando preguntas que lleven a recordar lo revisado anteriormente la maestra tiene como propósito fundamental “actualizar” y reconstruir algo de lo que ya ha sido hecho en lecciones anteriores sobre la escritura. Establece un “corte” a través del cual se define si todos están en el mismo punto, si todo ha sido comprendido y es posible continuar.

6.1.3.5. *Explicaciones y reexplicaciones directas.* Las maestras hacían preguntas y comentarios y daban respuestas orientadas explícitamente a ayudar a los estudiantes a comprender conceptos y temas.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss S, escuela B

M: Bien, ahora lo que vamos a hacer es que vamos a continuar con la escritura de los adjetivos. Voy a darles una nueva hoja de práctica. Así que ¡tarjeta amarilla! Tarjeta amarilla mientras les saco las hojas de hoy.

La maestra les reparte unas hojas a los niños.

M: ¿Quién qué? Vamos a juntar dos oraciones para que juntas se completen, o dos oraciones que tienen demasiada información

René interrumpe a la maestra

René: ¡Separarlas!

M: ¿Separarlas si tienen qué?

Aa: Mucha información

M: Mucha información, ¿Cómo qué, qué es mucha información?

Aa: Que están hablando de lo mismo

Aa: El mismo sustantivo

Varios niños hablan a la vez sobre la pregunta de la maestra

M: El mismo sustantivo (va apuntando lo que dice en el pizarrón) ¿y qué otra cosa también?

Aos: El mismo verbo

M: El mismo verbo, el sustantivo y el verbo (anota en el pizarrón). Vamos a hacer el ejemplo de la cajita de arriba (Se refiere a los recuadros en los que se presentan los ejemplos en las hojas de práctica).

Fueron utilizados también otros recursos para proporcionar explicaciones:

- Hacer analogías, para explicar que una cosa o evento (concreto y familiar) era semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
- Hacer síntesis de la información relevante de una clase, enfatizando los conceptos clave.
- Uso de la literatura para mostrar ejemplos de descripciones de escenarios y personajes en la narrativa.
- Presentaciones de películas, videos y multimedia. Como fue el caso de la clase de la historia de Texas, apoyada por la exhibición de una película.
- Organizadores gráficos. Fueron utilizados gráficos, mapas, diagramas de flujo, líneas del tiempo y diagramas de Venn para organizar y presentar la información de forma que pudiera ser comprendida, recordada y aplicada (Crandall, 1992).
- Elaboración y uso de apoyos didácticos. De manera específica, una de las maestras MM, había elaborado para los niños resúmenes de distintos aspectos de la lengua escrita, en unas hojas de cartulina, que los niños utilizaban cuando escribían. Estas hojas, diferenciadas por colores, las hizo, como ella lo señaló en una entrevista (Miss M, escuela B), *“para ayudarles a los niños a recordar cosas que ya saben, como la gramática, los pronombres, adjetivos y demás; también tienen la intención de que les sirva para explicarles otras cosas que quizá no saben y que ahí las pueden consultar; voy a seguir haciendo estos materiales según vaya viendo lo que necesitan los niños”*. Se muestran tres de estas hojas en el Anexo III.

Dos de ellas proporcionan información resumida sobre las características de los textos narrativos y la literatura informativa. La tercera resumía información gramatical. Los niños utilizaban sus hojas con mucha frecuencia; sin instrucciones de la maestra, casi todos las sacaban de sus mochilas en cuanto se iniciaba una actividad de escritura colocándolas al frente. Si alguno de los niños no había llevado todas las hojas ese día, las ponían en medio de sus mesas para que pudieran consultarlas todos.

6.1.4. Trabajo por proyectos

El trabajo escolar a través de proyectos es una forma de organización que pretende sustituir la acumulación lineal de información por la búsqueda de interrelaciones entre diferentes fuentes y problemas que se conectan en torno a estructuras de conocimiento. En el período de trabajo de campo fue observado el desarrollo de una etapa de un proyecto consistente en una investigación sobre la historia de Texas, que integraba contenidos de varias asignaturas y requería de la incorporación de fuentes diversas de información. Se buscaba articular un trabajo completo que desembocara en la elaboración de una serie de productos escritos. Habían planeado hacer un viaje a un lugar histórico, el Álamo (Texas) y además de que la visita era parte de una secuencia didáctica de historia, todos se estaban preparando para ir bien informados al viaje.

El trabajo de los niños en los equipos comprendió una amplia y variada serie de actividades:

- Planear y organizar el desarrollo del proyecto (planear todo el trabajo y distribuir las tareas, decidir colectivamente cuáles iban a ser los productos a elaborar: reportes, entrevistas, dibujos, etc.)
- Participar en la búsqueda de información (determinar los materiales a conseguir, trabajar con las diferentes fuentes, tomar notas, hacer resúmenes, entrevistar gente, determinar qué materiales se necesitaban y dónde encontrarlos y efectuar una visita
- Llevar a cabo el tratamiento de la información (integrar la información, realizar el ordenamiento y presentación, hacer nuevas preguntas, elaborar los productos acordados.
- Presentar al grupo o a otras personas el trabajo, organizar y presentar los materiales elaborados en el proyecto al grupo y de ser posible a otros grupos de la escuela y a los padres de familia.

En la realización del proyecto, los estudiantes, además de adquirir conocimientos sobre el tema en cuestión aprendieron también a tratar un tema a profundidad,

planear una actividad a largo plazo e intercambiar ideas entre los miembros del grupo. Los niños participaron en este proyecto aportando sus conocimientos, usando herramientas culturales, materiales y mentales y colaborando, de una manera u otra, para lograr un fin comunicativo donde la lengua escrita tenía un papel central.

Niños realizando en equipos su investigación en la biblioteca



6.2. Prácticas alejadas de una visión actualizada de la enseñanza de la escritura

6.2.1. Los alumnos eran organizados en torno a una sola y misma actividad, de escaso interés para ellos y en las que su participación consistía básicamente en transcribir lo escrito por la maestra en el pizarrón o siguiendo su lectura.

6.2.2. Los alumnos y las maestras participaban en estructuras de interacción en que las actividades giraban en torno a la exposición de estas últimas, preguntando, autorizando intervenciones y evaluando.

6.2.3. Situaciones en las cuales la escritura servía para usos restringidos. Aquí se ubican todas las actividades realizadas en la preparación de los exámenes y muchas de las actividades de enseñanza de contenidos gramaticales que fueron

abordados de manera aislada y descontextualizada, no en textos completos, usando para ello ejercicios de hojas de trabajo (“worksheet”) o cuadernos de ejercicios elaborados por editoriales, como se aprecia en el siguiente registro.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

La actividad es de revisión de la tarea, que consistía en la resolución de una serie de ejercicios tomados de un cuaderno de trabajo. Los niños están sentados en sus lugares y la maestra se encuentra al frente del salón, junto al pizarrón.

M: Vamos a ir a lo que está abajo, guiones, fácil, esta es muy fácil, ya lo saben esto.

Ao: Diálogo

M: Diálogo, sí, alguien está hablando. Sara, ¿en voz alta lo puedes leer?

Sara: (En voz muy baja, casi inaudible, y muy lentamente, pues no lee bien en español) Se usa el guión en una conversación entre dos o más personas. Recuerda que el guión se coloca ¿sí? ¿Coloca? (duda si así se dice)

M: Si

Sara: Se coloca antes del punto de admiración, en... entre interrogación, cuando empieza la oración y después del signo de admiración y de interrogación cuando termina el diálogo.

M: El ejemplo.

Varios niños levantan la mano.

M: Ruby

Ruby: (Leyendo) Un sistema solar tiene muchos elementos dijo la señora

M: Señorita. (Los niños se ríen)

Ruby: Señorita

M: OK. Un ejemplo usando diálogo y me dicen dónde va diálogo

Levantán la mano tres niños.

M: Ejemplo del uso del diálogo y guión, un ejemplo Esteban

Esteban no contesta, voltea a ver su cuaderno

M: Cualquier cosa que se le ocurra Esteban, que me de un ejemplo del uso del guión en el diálogo; por ejemplo aquí está, un sistema solar tiene muchos elementos, dijo la señorita

Esteban sigue sin contestar y parece buscar en su cuaderno

M: Esteban, nomás tienes que decir cualquier cosa que se te ocurra que alguien dijo; quiero ir guión, al baño, guión, dijo María

Los alumnos se ríen.

M: ¿Dónde va el guión? ¿Al principio? Cuando alguien está hablando ¿dónde va el guión?

Ao: Al principio y al final

M: (anota en el pizarrón) Ahora, el sistema solar...

Anthony: es muy interesante

M: (continúa escribiendo en el pizarrón el primero de los ejemplos: Un sistema solar tiene muchos elementos -dijo la señorita-) Un sistema escolar tiene muchos elementos, dijo la señorita. Entonces ¿así está bien Esteban? El sistema solar es muy interesante dijo Anthony ¿dónde para de hablar Anthony?

Varios niños levantan la mano. La maestra se dirige nuevamente a Esteban

M: ¿Aquí paró de hablar? (señala después de solar) ¿aquí dejó de hablar? (señala ahora hasta interesante)

Esteban asiente con la cabeza

M: ¿Sí? Entonces Anthony dijo

Anthony: ¿Yo?

M: Si Anthony, tú dijiste eso, dilo

Anthony: El sistema solar es muy interesante

M: ¿Hasta aquí? (señala hasta interesante)

Aos: Si

M: ¿Hasta aquí, verdad? (agrega los guiones en el pizarrón, quedando El sistema solar es muy interesante -dijo Anthony-). OK, a ver, otro ejemplo... Armando, con guiones y todo

Armando: El fútbol me encanta guión, dijo Anthony, guión

La maestra anota en el pizarrón El fútbol me encanta -dijo Andy-

Aa: Aquí tengo uno Miss H, ya en la mente

Se oye mucho ruido; varios niños están jugando, otros están platicando y casi todos están distraídos. La maestra se dirige a uno de los niños que están platicando.

M: Lucio ¿de qué estoy hablando?

Lucio no contesta

M: ¿Marta?

Marta (que estaba jugando) tampoco contesta

M: Bueno, vamos a ver que tanta atención me han puesto en estos minutos, porque ahora de tarea, la van a hacer aquí, van a hacer el guión, el uso de guión, y luego también esta página del guión otra vez (hojeando un cuaderno de trabajo que también tienen los niños)

Hablan varios niños a la vez: ¿Todos?

M: No, no todos, nomás estos dos (les señala dos ejercicios en el cuaderno)

Con esto parece haber terminado la actividad, pues todos los niños empiezan a platicar, algunos marcan en el cuaderno los ejercicios y otros se levantan de sus lugares.

6.2.4. Se llevaron a cabo tareas mal planteadas y uso de materiales inadecuados. Este fue el caso de la actividad de lectura observada en uno de los grupos, en donde estaban utilizando un material de un libro de texto elaborado por una editorial, que se enfocaba a poner en juego estrategias de lectura. Las estrategias son consideradas “*acciones de procesamiento de información que realizamos para construir el sentido mientras leemos y/o para restituir sentido o para reconocer que estamos perdiendo concentración y hacernos regresar a la actividad de lectura*” (Carrasco, 2006:35). El material, además de tener muchos errores de ortografía y construcción sintáctica, requería de los estudiantes la realización de una actividad para la cual no se contaba con elementos que lo permitieran, y en otras partes la información proporcionada era contradictoria y confusa.

El material, como puede verse en las fotos que aparecen en diferentes momentos de la secuencia, está plagado de errores de todo tipo: faltas de ortografía, sintaxis, redacción (se ve claramente que es una traducción, bastante mala); mezcla español e inglés en una misma consigna. En este sentido, es evidente que el

material estaba lejos de reunir los requisitos para constituir un buen modelo de escritura en español. Por otra parte, más grave aún, el material tenía problemas conceptuales. Esta fue una larga secuencia de actividades que tuvo lugar a lo largo de dos horas, de las 9:45 a las 11: 45 de la mañana.

Lección Introdutoria Predeciendo los Resultados

ENFOQUE:

Actividad:

Say: ¿Has cuidado animales de otras personas mientras estaban fuera de la ciudad? Has de cuenta que un amigo decidió empezar un negocio de cuidado de animales durante el verano. Tienes que decidir cuanto cobrar y determinar cuantos animales tú y tu amigo van a cuidar al mismo tiempo.



¿Qué predicciones podrían hacer acerca del éxito de este nuevo negocio?

POSSIBLE PREDICTIONS:

The boys will learn about the responsibilities of taking care of other people's animals.
The boys will enjoy making extra money.
The boys will have to be dependable in order to make their business profitable.



DECLARACIÓN DE IMPORTANCIA:

Las predicciones hacen que el lector tome una parte activa en la historia y lo ayuda a enfocar mejor el resultado de la historia.

METAS QUE USARÁ EN EL PLAN DE ESTUDIOS:

Matemáticas - Predecir respuestas razonables en los problemas verbales
Ciencias - Predecir resultados de experimentos/problemas medioambientales
Salud - Predecir las recompensas o consecuencias de las acciones
Lenguaje - Escribir una conclusión razonable a una historia porque puedes predecir lo que debe o puede ocurrir lógicamente

OBJETIVO:

Al cierre de esta lección, los estudiantes serán capaz de predecir acciones/resultados probables en diferentes situaciones.



En la Lección 1 en la que nuevamente se lee *Predeciendo los resultados*, presentan una imagen a partir de la cual se supone que los niños tendrían que hacer predicciones.

Lección 1 Predeciendo los Resultados



ACTIVIDAD: Piensa en diferentes razones por las que la pareja está tan feliz por su viaje.

GUÍE: Vamos a empezar nuestras actividades, haciendo predicciones del por qué la pareja de la figura se ve tan feliz.



204 (T)

Goussot Curriculum Press, Inc.®

Tanto en el planteamiento de la actividad como en la indicación al maestro: Guíe, la tarea a realizar en estricto sentido no era de lectura y tampoco era de predicción, ya que ésta es entendida como **anticipación** de lo que se va a encontrar en la lectura a medida que se realiza, formulando preguntas, anticipando el significado y formulando y comprobando las predicciones. La tarea, en el mejor de los casos, es de inferencia, esto es, los niños, para contestar a la pregunta, tendrían que “leer” la imagen para descubrir lo supuesto, lo sugerido por la imagen, relacionando lo leído o experimentado al respecto y estableciendo conexiones lógicas entre las ideas.

La lección introductoria y la primera lección plasman claramente la confusión que más adelante será repetida en casi todos los ejercicios de correspondencia entre

la bola de cristal y las manos y en los que hacen a continuación de estos, consistentes en contestar una serie de preguntas de opción múltiple a partir de un texto.

Lección 1 ***Prediciendo los Resultados***

Objetivo: Los estudiantes predecirán las probables acciones/resultados de situaciones

BOLA DE CRISTAL—para: "MIRAR DENTRO DE LA BOLA DE CRISTAL"

 <p>¿Quién puede predecir lo que pasó/pasará? April y Amanda deben compartir su habitación y su ropero. April desempaca primero sus cosas. Cuando Amanda empieza a desempacar grita: "Madre."</p>	 <p>¿Quién puede predecir lo que pasó/pasará? Las burbujas están saliendo sobre el borde de la máquina de lavar. Una botella vacía de detergente está tirada en el piso. Muchas risitas salen del cuarto de la lavandería.</p>
 <p>¿Quién puede predecir lo que pasó/pasará? El radio del vecino estaba haciendo mucha bulla. El bebé se despertó y empezó a llorar. La joven madre comenzó a llamar a un número de teléfono.</p>	 <p>¿Quién puede predecir lo que pasó/pasará? Los acampadores estaban caminando por el sendero hacia el campamento. Ellos escucharon un ruido de ramas detrás de ellos. Ellos habían escuchado cuentos acerca de un león montañés que asaltaba a los acampadores.</p>

Lección 1 *Prediciendo los Resultados*

Objetivo: Las estudiantes predicen los resultados.

PALMAS DE LAS MANOS para "MIRAR DENTRO DE LA BOLA DE CRISTAL"



Más allá de las acciones implicadas en “jugar” con los materiales (recortar, pegar, pasarse una bola de cristal de uno a otro alumno para indicar quien contestaría las preguntas) los niños transitan a lo largo de la resolución de esta tarea en la confusión sobre sus respuestas y qué es exactamente lo que se espera que contesten; todo ello además, sin ayuda, ni cuando trabajan en sus mesas junto con sus compañeros, ni cuando, todos en grupo, se dan las respuestas.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss S, escuela B

Todos los niños están sentados en sus lugares recortando de la copia que les dio la maestra, y pegando los recortes en una cartulina negra. Tienen que recortar cada una de las bolas de cristal, en las cuales aparece una aseveración y recortar a “predicción” que aparece en el dibujo de las manos, para después pegar en una cartulina negra primero la bola de cristal y encima de ella la mano con la predicción que le corresponde. La actividad es individual y comparten el pegamento y las tijeras, que se encuentran al centro de cada una de las mesas.

La maestra está en su escritorio, hablando con algunos de los niños que se acercan para comentarle sobre el trabajo. Entran dos maestras de otros grupos y platican un rato. Cuando no hay niños tampoco pasa entre las mesas; ve a los niños desde su lugar.

En las mesas, la mayor parte de las interacciones de los niños giran en torno a la actividad de recortar y pegar, más que al contenido de la tarea, que es hacer corresponder una afirmación con un posible resultado.

M: A ver, estamos platicando, yo veo que están platicando y sí no acaban eso aquí lo van a terminar en su casa de tarea.

Los niños se callan y se ponen a trabajar en silencio. Pasado un rato la maestra pregunta sí ya terminaron.

M: ¿Quién ya acabó? ¿Alejandro?

Alejandro no contesta.

M: OK vamos a jugar a la bolita mágica OK, ¿sí? Los que ya acabaron.

Toma de su escritorio una bola mágica pequeña,

M: Te voy a dar la bolita a ti (se la entrega a un niño) quiero que me leas, vas a leer todo lo que está ahí adentro y luego vas a abrir la ventanita a ver qué es lo que tiene.

Ao: Los árboles estaban cubiertos de cristales blancos. Los árboles estaban cubiertos de hielo. (No termina de leer lo que dice en la bola de cristal).

M: OK

La maestra organiza a los niños para que trabajen en equipos, pero esto es básicamente para realizar un trabajo “colateral” a la tarea de lectura, que era el recortar y pegar. En los equipos los niños no intercambian puntos de vista sobre esta tarea, sino sobre la actividad de recortar y pegar.

Aunado a esto, la maestra no se acerca a las mesas para ver sí los niños tienen dificultades o cómo están realizando el trabajo; sí así lo hubiera hecho, se habría dado cuenta antes de la puesta en común de la imposibilidad de cumplir las consignas de trabajo contenidas en el material que les dio a los niños, y de los numerosos errores del mismo.

La respuesta que da el niño constituye una traducción del lenguaje metafórico del texto: “cubiertos de cristales blancos” a lenguaje literal: “cubiertos de hielo”. No constituye una predicción y sin embargo la maestra da la respuesta por válida. Algunos niños tienen cara de sorpresa, pero no hacen ninguna réplica, voltean a ver nuevamente sus cartulinas. Si para ellos era difícil mientras hacían la actividad deducir el criterio empleado para responder correctamente, la aprobación de la maestra a respuestas que como estas resultan incluso inesperadas en el contexto de la actividad, la tarea se complica aún más.

M: Lea, de las burbujas, cuál manita salió, qué predicción va. No me vaya a poner el perro ladró... o mi abuelita se comió una torta y explotó, eso no va ahí.

Los niños se ríen del comentario. No han terminado de recortar y pegar en la cartulina.

M: A ver ya ... yo ya quiero acabar esto. OK, vamos a ver, vamos a jugar la bolita mágica; van a abrir la ventanita a ver que es lo que tienes, a ver la primera Zara (una de las niñas del grupo)

Zara: (Al principio no contesta y después empieza a leer en voz muy baja)

M: No te oigo... dale la bolita a Astrid.

Astrid: No acabé.

M: OK, dásela a Tamy. Voltéese que no la veo.

Tamy: (No se escucha lo que dice, habla en voz muy baja)

M: Bueno, aunque no la oigo, pero bueno... OK, dásela a Diana.

La niña o niño designado recibe una bolita (parecida a las que al agitarse dan la impresión que está nevando)

M: ¡Ahí va la bolita mágica!

Diana: En el patio del vecino los perros empezaron a ladrar. Una sombra se movía lentamente a través del jardín (levanta el papel). Yo podría predecir que un extraño estaba caminando en el jardín anoche.

M: ¡Muuy bien! ¿Hace sentido eso?

Aos: Si.

La maestra designa a otro niño y le pasan la "bolita". Lee en voz muy baja y agachado. No se entiende. Los niños de las otras mesas hacen cara de no entender. La mayor parte del grupo no presta mucha atención e incluso en una de las mesas los niños siguen recortando y platicando.

La actividad continua de la misma forma, hasta que revisan las respuestas de todos los ejercicios del material. La forma de revisar es también la misma: la maestra pregunta a alguno de los niños, si no ha terminado o no responde se designa a otro niño, y se pasa a la siguiente pregunta en el momento que alguno de los niños da la respuesta considerada correcta. No es posible saber si hubo niños que tuvieron una respuesta distinta y tampoco se discute esto. Para terminar esta parte de las actividades (ya se terminó el material) y ante el desinterés de muchos niños y la cara de otros de no entender, la maestra cierra haciendo un comentario contradictorio:

M: Cada quien trae su propia predicción, ... cuando traen un pasaje de lectura ¿dónde tiene que venir esa predicción, de dónde tiene que venir esa predicción?

Ao: de la lectura.

M: De la lectura, de lo que estamos leyendo ¿OK? Eso me toma ... me recuerda de lo que hicimos ayer "No hay béisbol para Francisca" Vengan por su papel.

La maestra designa cuales niños tienen que responder; cuando no han terminado e incluso cuando no se escucha su respuesta, le transfiere el turno a otro alumno. Cuando trabaja con todo el grupo, y les pide leer lo que pusieron es evidente que muy pocos habían terminado, y entonces en lugar de indagar por qué sucedió esto, les pregunta a los pocos que ya habían acabado.

La actividad se enfoca a ciertos conocimientos implicados en el proceso de lectura, que pueden ser una guía del maestro para diseñar actividades, no contenidos a ser enseñados de manera directa a los niños. Como señala Delia Lerner (2001:63)

Ahora bien, explicitar los quehaceres involucrados en las prácticas y considerarlos como contenidos de enseñanza no significa de ningún modo que ellos deban ser comunicados verbalmente a los niños. Preservar el sentido de las prácticas supone propiciar que sean adquiridas por participación en las acciones que ellas involucran y evitando que esas acciones sean sustituidas por meras verbalizaciones. Es esta preocupación la que nos ha llevado a hacer una distinción (Lerner, Lotito, Levy y otros, op. cit) entre “contenidos en acción” y “contenidos objeto de reflexión”, entendiendo que un mismo contenido puede estar en un momento determinado en acción –es decir, presente en la situación didáctica en la medida en que el maestro o los alumnos lo ponen en juego al leer o escribir- y constituirse en otro momento en objeto de reflexión, en la medida en que los problemas planteados por la escritura o por la lectura así lo requieran.

El problema fundamental de la actividad radicaba en el planteamiento erróneo de las estrategias de lectura que se pretendían poner en juego con los ejercicios presentados en el material, pues se pedía a los niños que realizaran predicciones cuando en realidad presentaba tareas que implicaba hacer inferencias, en otras la información a ser extraída del texto era literal, y en otras era de adivinación.

Las respuestas de los niños eran poco tomadas en cuenta y la retroalimentación era casi inexistente, en buena medida porque la maestra no tenía la seguridad de cuál era la respuesta correcta y cada una de las respuestas que daban los niños se acercaban a una posible respuesta acertada, pero sin la seguridad de que así fuera. Y esto sucedía básicamente porque desde el planteamiento de la actividad, cabía más de una respuesta; o todas eran correctas (la actividad está mal

planteada) o ninguna lo era. En el mismo sentido que lo anterior, varias preguntas se quedaron sin respuesta; no las contestaron ni los niños ni la maestra.

Como se hizo evidente a lo largo de la secuencia de actividades el material utilizado como base de las mismas tenía demasiados errores, y fue sólo casi al final que la maestra se vio obligada a reconocerlo, pues durante su desarrollo hubo pocas oportunidades para poner en común los distintos puntos de vista de los niños. Cuando esto sucedió, ya avanzada la actividad, se hizo evidente la incompreensión justificada de los niños de la tarea que estaban realizando.

Las preguntas constituyen herramientas pedagógicas esenciales para facilitar la comprensión de la lectura por parte del docente. Sin embargo, con frecuencia, como en este caso, su uso se ha reducido a la comprobación de conocimientos o a interrogar sobre los textos sin un propósito definido (por lo menos para los estudiantes, que son a quienes se dirigen las preguntas). En la secuencia de actividades presentada, la maestra utiliza las preguntas básicamente en este sentido, como una forma de evaluación o de pivote para continuar con la actividad “hasta lograr los objetivos” planeados, en palabras de la propia maestra como lo señala en la clase.

La continuación de la actividad tiene lugar independientemente del nivel de interés o participación de los estudiantes y no en respuesta a los intentos de los niños por comprender el texto y lo que de ellos se espera que hagan. Utiliza básicamente preguntas cerradas, en el sentido que sólo admiten una respuesta (la que aparece en el material) cuando se hace evidente que por una parte la respuesta ofrecida en el material es incorrecta, o en otros casos, podía haber más de una respuesta correcta. Sólo se les facilita información sobre los textos en algunas ocasiones y no se aporta información cuando se observan lagunas en la comprensión de los niños.

Aún cuando los niños trabajaron en pequeños grupos en sus mesas, y después con todo el grupo, hubo oportunidades muy limitadas para la puesta en común, que permitieran a los estudiantes compartir sus puntos de vista en situaciones de grupo. Aunque algunos alumnos pueden necesitar más ayuda que otros para utilizar indicadores textuales y contextuales para leer, lo cierto es que todos necesitan información, y apoyo al trabajar con un texto que intentan comprender.

6.3. La revisión de la escritura

Para la revisión y edición de los escritos, se observó en dos de los tres grupos el uso de los denominados grupos de respuesta. Con la revisión se pretende establecer el diálogo acerca de la escritura, contar con la información apropiada y contar con apoyo de lectores reales.

El proceso de elaboración de un texto escrito es siempre potencialmente una oportunidad de construir conocimientos, en tanto el escritor intenta comunicar lo que entiende acerca de un tópico o situación a otros, a una audiencia, o a sí mismo en un tiempo posterior. El texto resulta además, una fuente de información, en la medida en que la audiencia está equipada para interpretarlo. Sin embargo, como señalan Haneda y Wells (1999: 4),

“... como un medio para mediar el alcance de la comprensión, la escritura es más poderosa cuando el texto ya escrito o en proceso de ser escrito, es tratado como un objeto con el cual el escritor dialoga en un esfuerzo para mejorarlo. Y al transformar el texto, uno transforma también en algún grado su propia comprensión”

Esta oportunidad para la transformación recíproca de uno mismo y del texto es la razón por la que se considera a la escritura como uno de los más efectivos medios de aprendizaje (Langer y Applebee, 1987).

En este sentido, las entrevistas sobre la escritura proporcionan una forma de retroalimentación constructiva en las diferentes etapas de elaboración de un texto y constituyen *“una de las formas más efectivas de enseñar al escritor a través de su propia escritura”* (Haneda y Wells, 1999: 4).

Así, el texto en producción se convierte en un objeto a partir del cual se compromete a los escritores a un diálogo hablado acerca de diferentes aspectos de su creación, desde la comprensión del tema, la selección y organización de la información a ser incluida de acuerdo a la posible audiencia, hasta la redacción de las oraciones y párrafos. En el proceso están también involucradas las elecciones lingüísticas de género, sintaxis, vocabulario y ortografía.

Según señala Cassany (1998:105) el objetivo de la entrevista maestro-alumno “es *ayudar al alumno en la tarea que está realizando. En concreto, quizá deba profundizar sobre el tema a la búsqueda de ideas, quizá ser haya bloqueado en algún punto, quizá necesite alguna técnica de redacción específica, etc.*”

Desde la teoría de la escritura como proceso se destaca la importancia de la revisión y retroalimentación a los escritores en diferentes momentos de la escritura de un texto. Es hasta varios años después de la difusión de los hallazgos de investigaciones enmarcadas en esta teoría que comienza a desarrollarse una línea específica de investigación y de trabajo empírico dirigida a proporcionar elementos metodológicos a los maestros acerca de lo que constituye una adecuada revisión.

Tolchinsky y Sandb (2002: 3) explican sobre este proceso:

Cualquier persona que ha pasado por la experiencia de producir un texto sabe cuán intenso y costoso es el proceso. Difícilmente el producto final resulta de un golpe de máquina. El producto textual tiene una historia, una génesis. Llegar al primer producto (el primer borrador), es habitualmente el punto de partida del proceso de producción textual. Resolver la comprensibilidad del mensaje es uno de los problemas que hay que resolver en el proceso de producción. Al crear un texto, los autores no sólo buscan su inteligibilidad, sino que el texto responda a sus expectativas de buena forma. El retorno al texto, las sucesivas variaciones que el autor introduce son parte indispensable del proceso de génesis, ello es simplemente imposible sin una constante consideración de lo producido. Aparentemente la necesidad y la posibilidad de reconsiderar y variar el texto no se desarrolla espontáneamente y sería una característica de los escritores expertos, más que de los productores en general.

Comienzan a hacer su aparición publicaciones que difunden investigaciones, métodos, reflexiones y recomendaciones didácticas sobre la revisión de textos:

qué es y por qué hay que realizar la revisión y corrección de textos, a cuáles aspectos poner atención en momentos diferenciados de la producción (propósito comunicativo, coherencia, sintaxis, ortografía, entre otros), cómo intervenir de manera tal que se ayude a quien escribe, pero sin “enajenar” su texto al imponer puntos de vista y expresiones que no son del interés del escritor, cómo conducir una revisión en la que se hagan críticas y correcciones, pero al mismo tiempo no se descalifique al escritor. Estos y muchos otros aspectos, que era impensable que surgieran a la luz de otras teorías (centradas en la gramática por ejemplo) fueron y siguen siendo analizados y discutidos hasta la fecha, en la búsqueda de elementos que orienten las propuestas de formación y de trabajo didáctico.

Una de las implicaciones más importantes para la enseñanza de la teoría de la escritura como proceso, radica en la incorporación de situaciones didácticas que facilitan el aprendizaje desde la interacción con el propio grupo de compañeros, ya sea conformando lo que han sido denominados “grupos de respuesta” (grupo de dos ó más niños que fungen como escritores y como lectores y comentaristas de los textos de otros), a través de la revisión en parejas o en el grupo completo

Con los estudiantes de los grados intermedios, como es éste el caso, se plantea la necesidad de orientar su atención hacia la audiencia, esto es hacia los posibles lectores de lo que se escribe. Quién es el lector, cómo el lector puede influir al escritor y cómo el escritor puede influenciar al lector, son algunos de los aspectos claves de lo que significa “orientar la atención hacia la audiencia”. Como escritor, es necesario reconocer que los lectores también tienen expectativas, actitudes, intereses y objetivos. Como lector se asume que los textos están organizados de cierta forma, y con suficientes indicadores de las intenciones del escritor. Los lectores tienen también actitudes específicas sobre el contenido de los textos.

Dos de los niños de una de las escuelas de la investigación comentan sobre lo que para ellos significa escribir. Rubén² ganó el segundo lugar en la escuela en la

² Han sido cambiados los nombres de todos los niños

escritura de un reporte de Ciencias (la descripción de un experimento) y Karla el primer lugar en el Distrito:

¿Y qué es lo que menos les gusta

K y R: Escritura

¿Por qué?

Rubén: Porque primero tenemos que hacer un borrador y luego copiarlo dos veces.

Karla: Se nos cansa la mano

En la computadora es un poco más divertido.

Karen: Cuando ya tengo cosas pensadas sí me gusta escribir

Rubén: Yo como tengo pocos minutos para pensar lo que voy a escribir, las ideas se me vienen todas, y tengo que organizarlas; se me hace pesado.

Ya una vez que escribieron ¿les gustan las cosas que escriben?

Rubén: Sí, para leerlas.

Algunas investigaciones señalan que las entrevistas constituyen verdaderos “andamios” (en el sentido dado por Bruner) para orientar la revisión del estudiante o para enseñar “habilidades” específicas; otros ven a las entrevistas como una forma de centrar la atención del escritor en su texto, a través de una conversación personal que proporciona una audiencia informada y plantea preguntas críticas.

Freedman y Sperling (1985: 107) señalan que *“caracterizada por la alternancia de turnos, la entrevista como conversación permite también que cada participante haga surgir tópicos, los cambie, y aliente o desaliente la elaboración”*.

Si bien se reconoce el valor de la entrevista en el proceso formativo de los estudiantes como escritores, también se han discutido los problemas de distinta índole a los que se enfrentan los maestros para hacerla una realidad en las aulas. Uno de estos problemas, que no puede ser desestimado, es el del tiempo a programar para desarrollar las entrevistas, que no siempre es suficiente, pues una entrevista personal con cada uno de los niños de un grupo (aunque sea de 20 alumnos como en este caso), implica un importante esfuerzo de organización para permitir que todos los niños sean atendidos.

Otro aspecto central considerado problemático es el cómo hablar a los niños escritores acerca de su trabajo en una forma que enseñe y a la vez motive a seguir escribiendo.

Una de las niñas de esta investigación, ilustra muy claramente estos y otros problemas:

Yo creo que quien revise los trabajos debiera ser una maestra de las que hemos conocido, como por ejemplo la Miss G, que es una maestra que le ayuda a nuestra maestra a cuidarnos. Porque ellas si ya nos conocen mejor, y no nos van a decir ustedes sacaron un uno por esto; porque la otra maestra nos decía ustedes hicieron buenas composiciones, pero no la van a pasar porque no tienen suficiente tiempo. A mí todavía no me han revisado pero siento que no es justo que no me revisen a mí, yo ya esperando... este es mi cuarto día que espero. Cindy, alumna de cuarto grado, escuela A

Se ha visto también que en las entrevistas de escritura en la educación elemental los estudiantes de este nivel responden a esta situación de diversas maneras, pero sólo ocasionalmente se resisten a las recomendaciones de los maestros.

En el nivel de educación elemental el propósito de responder y dar retroalimentación a los estudiantes es el de apoyarlos en su esfuerzo por escribir. Una de las funciones primordiales de establecer un diálogo alrededor de la escritura de los estudiantes es llevarlos a reconocer que los lectores también tienen expectativas, intereses y objetivos. Roger Garrison (1972, citado en Freedman y Sperling, 1985) desarrolló a principios de los años setenta un método, conocido con diferentes nombres: método Garrison, entrevistas uno a uno, expresión escrita centrada en la entrevista, para tratar de resolver los problemas de redacción de sus estudiantes. Destaca entre sus recomendaciones, la de realizar una corrección oral e individualizada, argumentando que es más efectivo corregir los escritos si se hace en entrevistas orales que con anotaciones escritas en los textos.

Quizá la dificultad más importante no radica en el no poder entender las observaciones por ser manuscritas, sino porque muchas veces son poco explicativas para los estudiantes. Varios estudios han mostrado (Sommer, 1980) que muchas de las observaciones de los maestros a los textos de los estudiantes:

- se centran en la ortografía, el uso de reglas gramaticales y algunos aspectos que han sido denominados “colaterales” como el uso del espacio en el papel y la legibilidad de la letra, dando poca atención al logro del propósito comunicativo por el cual se elaboró, y a elementos fundamentales para lograr este propósito, como la coherencia, la adecuación y el uso de recursos cohesivos;
- se hacen comentarios contradictorios entre sí, incluso cuando se refieren a un mismo fragmento de texto, pudiendo coexistir observaciones como “es muy largo, hay que editar” con “amplía más esta justificación”. Este es el caso observado en una de las entrevistas entre la maestra y una de las alumnas:

M: *A ver Marisa ... Yo diría que tu composición está muy perfecta; la única cosa es la b y la v (se lo escribe en un papel a la niña). Mira aquí está ¿me permites? (Toma entre sus manos la composición de Marisa). Cuando yo abracé a mi madrina sentí la sangre correr por mí como electricidad ¿viste? No dice yo me sentí muy feliz ... OK Marisa, la única cosa aquí es que cambian los personajes, tienes muchos elementos y eso hace que te salgas del tema*

Marisa: *Si... (revisa su texto)*

M: *¿Qué crees que tienes que cambiar entonces?*

Marisa: *Pues yo creo que desde el segundo párrafo...*

M: *Ándele Marisa, trabaje en eso y ahorita vemos...*

Los comentarios que la maestra le hace a Marisa resultan contradictorios pues comienza la entrevista diciéndole que su composición “está muy perfecta”, y a medida que va revisando nuevamente el texto, le hace observaciones que implican realizar cambios mucho más significativos que corregir la ortografía. El comentario de la maestra finalmente alude a la estructura global: “eso hace que te salgas del tema”, señalando sin embargo a la niña la posible razón de ello: que cambia los personajes y tiene muchos elementos. Una observación así puede resultar desalentadora y difícil de resolver aún para escritores más experimentados. Para Marisa la tarea por delante es resolver problemas de organización sin contar con la asesoría de la maestra (y difícilmente de sus compañeros) de qué pautas seguir para transformar su texto, lo cual podría lograrse experimentando y discutiendo con la niña posibles soluciones al problema.

- Son poco específicos: “hay que pulirlo”, “es necesario mayor análisis” e incluso “mejora tu redacción”, que resultan de escasa ayuda para mejorar un escrito.

Vanesa, alumna de cuarto grado de una de las escuelas de la investigación, reflexiona sobre este problema:

Cuando es tarea de escribir, si escribimos, escribimos cartas, por ejemplo a mi abuelita, que el primer día que se fue yo estaba triste porque se tuvo que ir.

La composición se me hace un poquito difícil porque hay ciertas cosas que tienes que tener para poder sacar un cuatro, porque si sacas un dos no la pasaste y yo saqué un dos. No sé muy bien que me falta para llegar al cuatro, porque otra maestra que yo conozco pone comentarios y a mí me puso bien porque yo hablé de tantas aventuras, porque fuimos a acampar y dice que es mejor que hablar de una sola.

Entrevista a Vanesa, alumna de cuarto grado, escuela A.

Los niños escribieron una composición –a manera de texto libre-, con el título de “Un día especial”, actividad que se encuentra enmarcada dentro de la escritura expresiva y la narración. Lo habían elaborado de manera individual unos días antes, y se lo habían dado a su maestra para revisarlo siguiendo para ello una guía que al parecer contempla los aspectos que son evaluados por el examen de escritura del TAAS (ver Anexo IV) y un apartado para observaciones de otro tipo, entre ellas, la apreciación global del texto.

El texto les fue devuelto a los niños, para que, junto con sus equipos de las mesas los leyeran, comentaran las observaciones de la maestra e hicieran las correcciones sugeridas.

Los niños les leían a sus compañeros lo que habían escrito y recibían sus comentarios; en la mayor parte de los casos el niño o niña leía su texto y de inmediato las observaciones que la maestra había anotado.

El día de la observación se realizó el trabajo descrito de revisión colectiva. Las actividades precedentes no fueron observadas. La maestra se sentaba en una de las mesas para tener la entrevista sobre escritura con los miembros de los equipos

Registro de observación: clase de Miss H, escuela A

La maestra se encuentra sentada en una de las mesas del salón, en la que hay niñas y niños. Está teniendo una entrevista de escritura con uno de los integrantes de ese equipo, mientras el resto de los niños continúan trabajando en la revisión y corrección de su escrito en sus mesas, trabajando individualmente y comentando con alguno o algunos de sus compañeros sobre lo escrito.

M: *Vamos a ver... Fuiste a Disneylandia ¿Qué más te llamó la atención?*

Ao: *Cuando yo me metí en esa casa, con Bangi, porque yo tenía miedo y dije "voy a ser fuerte porque la niña de Gabriel que tenía 5 años no tenía miedo" y dije "me aguanto, aunque mi corazón estaba fuera ... (no termina la frase)*

M: *Eso, ¿Cómo sentías tu corazón?*

Ao: *Mi corazón como que se cayó...*

M: *Eso, pon eso, esos son sentimientos y quien lo lea va saber más como te sentías, ese es lenguaje expresivo...*

Interviene el niño que está sentado junto al alumno que sostiene la conversación con la maestra: *¡Como muerto!*

Ao: *(riéndose le contesta): Muerto de miedo. Aunque me gustó también.*

M: *¿Por qué te gustó?*

Ao: *Porque también es muy emocionante, aunque de miedo ... no se, son las dos cosas...*

M: *Ahorita hablando contigo veo la emoción que aquí no veo (señala el texto escrito por el niño), toda tu emoción, tus sentimientos... ¿Cómo podemos arreglar eso?*

Ao: *Pues poner ... escribir toda la emoción de esos días ... luego fue chistoso*

M: *¿Qué tal un diálogo? ¿Tú le dijiste algo chistoso a alguien?*

Ao: *Si, a mi hermana, bueno, yo le hablé al fantasma y mi hermana se asustó...*

M: *Y tu hermana se asustó, ¿y qué te dijo el fantasma? Mira, aquí lo podrías escribir (Le señala una parte de su texto, entre dos párrafos). "Luego de repente le pregunté al fantasma con una voz muy interesada ¿dónde está mi hermana y el fantasma me contestó ...*

Ao: *(Con voz misteriosa y haciendo gestos alusivos) El fantasma se me acercó y me contestó...*

M: *Cuando tú me dices lo que pasó me llama más la atención... lo que pasó entre tú y el fantasma por ejemplo. Así que puedes poner el diálogo. Se necesita que esté aquí escrito para que el lector sienta...*

Ao: *(Interrumpiendo a la maestra) ¡La emoción también!*

M: *(Sonriendo) Muy bien. Piensa que lo que no pones en la escritura nadie lo va a saber después, porque no vas a estar ahí como aquí conmigo para explicar a quien te lea lo que pasó.*

La maestra alienta la revisión del texto a partir de preguntas, que puedan llevar al niño a utilizar recursos expresivos para darle mayor interés a su narración y a reflexionar si logró comunicar lo deseado, si el escrito responde a sus intenciones

Se orienta la búsqueda por proporcionar atención a la *audiencia*, incorporando como lectores a ella misma y a los propios alumnos, lo que lleva a que puedan tener claridad de las necesidades del lector.

A diferencia de las observaciones que les escribe a los niños que son muy generales, en la entrevista la maestra hace comentarios más específicos respecto a los textos de los niños, comentarios que no podrían tener sentido si se les aísla del contexto particular para el cual fueron hechos.

Se puede considerar que de manera general, la entrevista reúne ciertas características de una buena entrevista (Cassany, 1998):

- El alumno verbaliza lo que está haciendo y la maestra le ayuda a explicarlo con preguntas.
- El alumno y la maestra leen el texto y lo comentan.
- El alumno y la maestra deciden cómo continuar.

Sin embargo, destaca también en esta entrevista (y en otras observadas) el cierre de la misma, en el que aparece claramente la evaluación y la asignación de una calificación al trabajo realizado, y con ellas, reaparece claramente (si acaso se había perdido) la figura de autoridad que la maestra representa. Señalan Freedman y Sperling (1985:109) al respecto, que las entrevistas suelen “*ser moldeadas por las diferencias en la autoridad entre el maestro y el estudiante, así como por el propósito de enseñanza de impartir nuevos conocimientos a los aprendices*”.

Registro de observación: clase de Miss H, escuela A

La maestra trabaja con Daniel.

M: A ver *Daniel* (revisa nuevamente su composición). *En segundo lugar jugamos nosotros... éramos visitas ¿0 visitas? ¿Éramos... o estábamos ganando 3 a 8? Y ¿quieres tú dar una lista de las cosas que hiciste?*

Daniel: *No.*

M: *¿Cómo lo podemos hacer?*

Daniel: *¿Usando oraciones completas?*

M: *Eso... “en segundo lugar” ¿por qué usas en segundo lugar?*

Daniel: *Es una palabra de transición.*

M: *Si, pero... como que no cae bien, en español no se usa mucho "en segundo lugar. ¿Cómo se podría decir?*

Alicia, la compañera sentada junto a Daniel le susurra al oído una respuesta, que no se escucha. Sandra, otra de las compañeras que no estaba en la mesa regresa y les lee a sus compañeros y a la maestra.

Sandra: *"Había una vez, a una niña le pasó..."*

La maestra interrumpe a Silvia, pues están revisando el texto de Ernesto.

M: *Un momento Sandra, ahorita vemos. Daniel, en segundo lugar, eso es como una lista ¿cómo se le puede cambiar?*

Daniel: *"Para empezar".... También puedo poner "otras ideas" "adición"*

M: *¿Qué quiere decir?*

Daniel: *Que le estoy poniendo algo más*

M: *¿Y le estás poniendo algo más? ... Bueno, vamos a hacerlo así, ¿cómo te gustaría empezar este párrafo?*

Daniel: *Usando palabras de transición.*

M: *Bueno, pero no lo pienses primero en palabras de transición, sino pensando cómo suena y ve si te gusta. Vamos a pensar en lo que pasó. ¿Qué pasó? En oración completa, no me lo expliques... vamos a empezar con eso de beisbol... ¿o no pasó en verdad, no es real?*

Daniel: *No*

En la mayor parte de los casos la maestra se sitúa como lector de los escritos más que como evaluadora o correctora. Como lector responde como lo haría cualquier lector, haciendo preguntas, comentando, centrándose en las partes del escrito que por algún motivo le llamaron la atención y haciendo explícitas características inherentes al proceso de escritura, como la permanencia de lo escrito y la ausencia del escritor para explicar a los lectores qué se quiso decir, como sucede con la lengua oral.

En otros momentos, como en la continuación de la entrevista con el niño que escribió sobre Disneylandia, o en la sostenida con Ernesto, que aparecen a continuación, es clara su posición como autoridad que revisa, corrige, otorga calificaciones y sanciona el trabajo realizado.

Fragmento de registro de observación: entrevista de Miss H, escuela A con estudiante no identificado

M: *Cuando tú me dices lo que pasó me llama más la atención... lo que pasó entre tú y el fantasma por ejemplo. Así que puedes poner el diálogo. Se necesita que esté aquí escrito para que el lector sienta...*

Ao: (Interrumpiendo a la maestra) *¡La emoción también!*

M: (Sonriendo) *Muy bien. Piensa que lo que no pones en la escritura nadie lo va a saber después, porque no vas a estar ahí como aquí conmigo para explicar a quien te lea lo que pasó. Bueno, te voy a dar ahora un 3, porque sí te faltó, pero a la próxima yo se que te vas a fijar en estas cosas. (Revisando el texto) Tienes bastantes palabras de transición pero la conclusión estaba débil, ¿qué tenía la conclusión? Bueno, yo te daría un 6. Bueno voy a estar muy atenta de usted; quiero verlo con muchas ganas de leer y de escribir*

Fragmento de registro de observación: entrevista de Miss H, escuela A con Ernesto

M: *Ah, mezclas... ¿Me has mencionado dónde estaban ustedes? Ernesto ¿qué es un sívamos?*

Ernesto: *Sí, vamos.*

M: *Me estás juntando las dos, el verbo, ¿se pueden juntar? (le señala la palabra en el texto)*

Ernesto: (Revisando) *No...*

M: *¿No verdad? Sabes qué Ernesto, ¿Por qué no viniste a tutoría ayer?*

David: *Porque mi papá no sabía.*

M: *Pero le mandé la hoja con el horario. Es importante que vengas a las tutorías... (Regresando al texto del niño) Mira que larga es esta oración. Necesito que venga a tutorías, bastante. ¿Cuándo va a poder venir? Necesito hablar con su papá (Escribe la maestra un recado en el cuaderno de Ernesto).*

En las entrevistas posteriores con la maestra respecto a las actividades observadas en el salón de clase, ella explicaba la importancia que tiene desde su propia experiencia y no sólo porque el programa lo establece, el trabajo de revisión de textos y la necesidad de que los niños compartan sus escritos con otros, ya sea a través de las entrevistas que ella sostiene con los niños sobre sus escritos, leyendo juntos los miembros de un equipo, o revisando entre todos cada cierto tiempo, los productos escritos de alguno de los estudiantes.

Yo antes no veía mucho la relación entre la lectura y la escritura; esto en parte en la universidad me lo enseñaron. Fue hasta que empecé a ver que al hacer trabajos, tenía que leer la información que me habían dado para luego escribir algo... y entonces yo empecé a ver que la escritura es muy independiente de cada persona, pero no cobra vida a menos que yo se la lea a otra persona y me diga que entiende lo que estoy leyendo, ... entonces va muy conectada. Entrevista a Miss H, escuela A.

Fueron observadas prácticas de enseñanza de la escritura diversificadas en sus propósitos, actividades, modalidades de organización de los alumnos y formas de interacción; sin embargo también fueron observadas (en menor proporción) otras

en las cuales eran claramente identificables características de modelos de enseñanza asentados sobre la transmisión de conocimientos y la regulación y control por parte de la maestra.

Por otra parte, se identificaron claras diferencias entre las actividades de escritura realizadas en el salón, dependiendo del propósito y función de las mismas. Cuando realizaban la revisión y práctica del TASS era muy distinta en casi todos los aspectos a cuando llevan a cabo una actividad como la de figuras de lenguaje.

Las prácticas alfabetizadoras son formas regulares de construir, interpretar e interactuar con textos (Jennings, 1996). Desde esta perspectiva, la alfabetización no puede concebirse únicamente como lectura y escritura, sino deben considerarse los complejos procesos comunicativos a través de los cuales ésta es construida (Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1992). No se puede asumir que simplemente proporcionando un evento para el aprendizaje es suficiente. Los maestros juegan un importante papel en facilitar la forma en que los estudiantes interactúen con la información presentada, y al hacerlo, pueden proporcionar o no una oportunidades de aprendizaje.

6.4. La planeación didáctica de las maestras

La planeación establece una gran diferencia en lo que sucede en las aulas. Por ejemplo, la maestra de “buenas” prácticas, en varias de las entrevistas y conversaciones con ella sobre las actividades observadas, explicaba cómo las había desarrollado; era evidente la cuidada planeación. Comentaba que había una planeación por grado escolar, en el que participaban todas las maestras y maestros, pero ésta era una planificación muy general, a partir de la cual cada uno de ellos tenía que precisar: ¿Qué secuencia de actividades?, ¿Cuánto tiempo dedicar a cada parte de una secuencia?, ¿Con qué textos? ¿Cómo organizar a los niños para trabajar en las distintas etapas de una secuencia?, ¿Cuánto tiempo destinar?, ¿Qué esperar como resultado del trabajo? ¿Cómo reconocer que se habían logrado los propósitos?

Esta maestra explicaba, que por ejemplo, para abordar el relato cronológico necesitaba un “texto modelo” que le mostrara claramente a los niños sus características; había recurrido en su búsqueda a los materiales disponibles de las editoriales, a varios de los libros del salón, pero consideraba que no se ajustaban a lo que necesitaba. *“Me puse a buscar en otros lados y en Internet encontré este relato de una cucaracha, que era corto, divertido y muy claro; ya con ese relato concreto me puse a planear lo que se podía hacer: leer en voz alta, comentar con los niños, hacer que vieran cómo estaba armado, y luego que escribieran algo semejante, pues ya tenían un modelo. Escribiendo es como mejor pueden aprender”*. Entrevista a Miss M, escuela B.

Esta misma maestra en una entrevista posterior al desarrollo de dos de las clases que había observado, explicaba la importancia que para ella tiene la planeación y la necesidad de tener propósitos claros en la enseñanza. Ella explicaba que a partir de la planeación colectiva que hacen todos los maestros del grado escolar, cada uno de ellos tiene la libertad de escoger cómo trabajar los contenidos. Ella busca en muchas fuentes los materiales que considera pertinentes para la actividad. Para el caso específico de la secuencia de actividades en torno a la lectura y producción de una narración (cuento de Edith Holm), seleccionó un cuento que aparece en una antología para niños, por considerar que era el que mejor se adecuaba a los propósitos de mostrar el uso de recursos literarios en la ficción narrativa, y que podía ser interrumpido en una parte específica sin hacerlo incoherente, para dar la oportunidad a los niños de continuar el cuento. Para el caso de esta maestra quedaba claro, a partir de las observaciones y entrevistas, el conocimiento de los contenidos que estaba enseñando, la planeación de las diferentes actividades de una secuencia, dando lugar a prácticas de enseñanza insertas en un enfoque actualizado de la escritura: comunicaba a los alumnos los propósitos para realizar una actividad, proporcionaba conocimientos explícitos acerca del lenguaje, llevando a reconocer los aspectos retóricos de la tarea:

audiencia, propósito, y situación de escritura e involucraba altos grados de interacción social y colaboración.

Otra de las maestras, perteneciente a la otra escuela, explicaba también en las entrevistas que la planeación general la realizaban por grado escolar y que después cada maestra o maestro la detallaba en sus planes.

“Los temas no están dados, los podemos escoger...nos ponemos de acuerdo. Es más bien... Nosotros nos juntamos y si pedimos y pedimos a la escuela aquí si nos apoyan mucho, por ejemplo, recientemente estábamos pidiendo el currículum, sobre todo las maestras de chino. Por ejemplo unas estaban enseñando ecosistemas y el año que seguía yo también enseñaba ecosistemas y decíamos que estábamos... como traslapando cosas, enseñando lo mismo, no en el mismo nivel pero sí del mismo tema ... Para los niños (al siguiente año) era de un nivel más alto pero así (hace un gesto indicando que los niños se decepcionaban por ver lo mismo). Lo que hicimos es que hablamos con Mr. S y nos juntamos tres maestras e hicimos un taller sobre eso y como resultado es que vamos a seguir hablando con el director para cambiarlo. Por ejemplo, iba a estudiar murciélagos y ya tenía todo el material yo lo investigué para no estar así como perdida... ya tenía libros y mucha, mucha investigación, y llegué ese día con mi (no entiendo, suena a algo así como key label) ¿si lo ha visto? Qué se, qué quiero saber y qué aprendí, (riéndose) y los niños me dijeron todo lo que sabían, cosas que ni yo sabía. Y dije bueno vamos a leer, no es cierto, ni les dije, ellos me dijeron ¡Ahh (con decepción) vamos a estudiar murciélagos, vamos a leer el libro de todos los días, ya lo habían leído, antes de que se los enseñara. Luego pensé, bueno, tal vez no saben todo y saqué mis notas de lo que yo les quería enseñar, y les pregunté: bueno ¿y cómo es el habitat de los murciélagos? Me contestaron todo, claro que no todos (los niños) nada más los más altos, pero ya se lo sabían... ya tiré todo (se ríe). No podíamos estudiar murciélagos, los niños estaban frustrados nomás por mencionarlo, cambiamos, les dije qué querían estudiar, y ya me dijeron esto”. Entrevista a Miss H, escuela A.

En el caso específico del período observado la planeación era aún más precisa, pues en su salón tenía a una estudiante del último año de la carrera que estaba haciendo sus prácticas con ella. La maestra señalaba que la planeación la realizaban juntas, a partir también de la planeación general hecha por todos los maestros del grado escolar. Desde la planeación era claro que la evaluación dejaba sentir su presencia, pues la maestra señalaba la diferencia en las dos situaciones. Ella planeaba conjuntamente con la practicante las actividades que no tenían que ver con la preparación de los exámenes, como era el caso de una

actividad de matemáticas observada ese día, en la que llevaron a los niños cañas de pescar y habían elaborado pequeños papelitos recortados como peces, en los que había operaciones matemáticas a resolver; los niños “pescaban” los papelitos, anotaban la cantidad en sus cuadernos y resolvían la operación. El trabajo era en equipo y competían con los demás equipos. Esta secuencia de actividades evidentemente implicaba la planeación, la elaboración de materiales y el ponerse de acuerdo entre las maestras para coordinarse entre ellas.

Cuando se iban a realizar actividades de preparación para el examen no había mucho que planear, pues disponían de horarios fijos, actividades predeterminadas y los textos base, que eran los exámenes. Se revisaban las respuestas a los reactivos, si había disparidad se daba una “minilección” y se pasaba al siguiente; si estaban todos de acuerdo se continuaba la revisión.

En el caso de la tercera maestra destacaba la falta de esta planeación cuidadosa reportada por las otras dos docentes. Incluso en una de las clases observadas lo que se hizo evidente es que la maestra no sólo no había planeado, sino tampoco había revisado el material (elaborado por una editorial) que utilizó ese día para realizar una secuencia de actividades con las estrategias de lectura (secuencia de actividades presentada anteriormente). El material estaba plagado de errores de todo tipo: faltas de ortografía, sintaxis, redacción, mezcla español e inglés en una misma consigna. El siguiente es un fragmento de las notas de campo:

Después de dos horas de trabajo (duración de la secuencia completa de actividades) y de las confusiones y problemas para contestar lo que se pedía, antes de que la maestra finalmente se percatara de lo erróneo del material, la maestra le comentó al grupo que el material era muy malo, y les preguntó a los niños qué hacer con algo que no sirve. Los niños contestaron que tirarlo, y lo que siguió fue eso: en una acción como de “exorcismo” los niños arrugaron la copia que tenían, la hicieron una bola, y fueron pasando de uno a uno a tirarla en el bote de basura que estaba junto al escritorio de la maestra. Al pasar, algunos aventaban violentamente la bola de papel al bote, diciendo que eso se hace con lo que no sirve. La rapidez con la que se organizaron para arrancar y hacer bolas el papel, ponerse en fila y pasar ordenadamente a tirarlo, sugiere que no es la primera vez que sucede esto.

En una conversación posterior con la maestra, el mismo día de esta observación, la maestra explicaba que “*eso pasa cuando no se planea bien*” y que no iba a volver a usar un material sin revisarlo, pues era obvio “*que las editoriales dejaban pasar cualquier cosa*”.

6.5. Patrones de interacción

El análisis presentado en esta sección se centra en las experiencias con la lengua escrita, particularmente con la escritura. El lenguaje utilizado por estudiantes y maestros en los salones de clase tiene una gran influencia en lo que es aprendido y cómo este aprendizaje tiene lugar. El salón de clases constituye un contexto de aprendizaje único y ejerce un profundo efecto en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los estudiantes. Muchos trabajos abocados a la investigación sobre este tema sostienen que los alumnos deberían tener oportunidades de integrar el lenguaje oral y escrito en el salón de clase, debido a que este tipo de experiencias apoyan y alientan el desarrollo de la lengua escrita. Vigotsky (1978) sostenía que el aprendizaje tiene lugar en tanto los individuos se involucren en actividades culturalmente significativas con la ayuda de un miembro más competente. Esto supone que una tarea es llevada a cabo en colaboración, “transformando la participación” en tanto el aprendiz logra mayor competencia y responsabilidad sobre las partes cognitivamente más demandantes de la tarea (Rogoff, 1993).

La lengua escrita en los salones de clase constituye un complejo espacio social, en el que las actividades e interacciones que construyen la vida del salón de clases son fundamentales en la forma en que los estudiantes llegan a comprender los usos de la lengua escrita y a sí mismos como estudiantes (Gutierrez, 1993).

Hace alrededor de tres décadas, que la publicación de *Functions of Language in the Classroom* (Cazden, John, y Hymes, 1972) marcó una nueva dirección en la investigación sobre el aprendizaje del lenguaje en general y de la lengua escrita en particular. Existe ahora un importante cuerpo de investigación sobre el uso del lenguaje oral en los salones de clase, así como sobre sus implicaciones para comprender cómo los niños aprenden la lengua escrita.

El discurso en el aula ha recibido una considerable atención en las últimas décadas. Los trabajos de Mehan (1982), Cazden (1991), Wells (1992), Edwards y Mercer (1994), entre otros, han enfatizado el papel fundamental del discurso como mediador esencial en los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de interacción educativa (Coll y Onrubia, 1992).

El análisis de los patrones de interacción presentado en esta sección tuvo el propósito de investigar y mostrar en qué tipo de estructuras de interacción estuvieron insertos los eventos relacionados con la escritura observados en los salones de clase, tomando como punto de partida que diferentes estructuras de participación y construcciones de la lengua escrita constituyen oportunidades diferenciales para el aprendizaje. Se describen los principales tipos de estructuras de interacción evidentes en los contextos del aula, así como ejemplos de ellos. Si bien hubo diferencias entre los tres grupos, así como al interior de ellos (no siempre sucedía lo mismo) se reportan aquí las principales tendencias observadas.

En segundo lugar, ayudaron a hacer visibles los roles de los maestros y estudiantes al construir conocimientos y oportunidades para aprender (Tuvay, Jennings y Dixon, 1995).

Para identificar los principales patrones de interacción en los cuales se insertan los eventos de escritura en el contexto escolar, se han tomado en cuenta los trabajos de investigadores como Green y Wallat, 1981; Collins y Green, 1991; Gutierrez y Stone, 2000) quienes han analizado cómo son construidos los patrones de actividad y las formas de participación en los salones de clase. De manera particular, se ha tomado en cuenta el trabajo de Collins y Green (1991) quienes enfatizaron la naturaleza situada de las interacciones sociales y de Gutierrez (1993:337) quién utilizó la noción de “scripts” (guiones o patrones), como *“una forma de describir la interacción organizada para comprender mejor lo que se está haciendo y cómo”*. Se extiende el concepto de “scripts” para referirse a formas recurrentes de participar en eventos relacionados con la escritura.

Se identificaron tres patrones de interacción dominantes en los análisis de registros de eventos de escritura en esta investigación. Estos patrones difirieron en términos de los roles y relaciones construidas por los participantes, así como en las normas y expectativas de participación.

A continuación se describe cada uno de ellos con fragmentos de las transcripciones.

El guión de exposición. La maestra iniciaba un extendido turno de habla, en el cual el papel de los alumnos era pasivo e implícito. Las interacciones de este tipo fueron tanto de carácter instruccional como de organización. Fue muy frecuente en los tres grupos y se encontraba muy asociado a cierto tipo de actividades con la escritura, como los ejercicios gramaticales y los ejercicios de práctica con el examen (TAAS).

Esta transcripción forma parte de un registro más largo elaborado a partir de la grabación de una lección.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss S, escuela B

M: (Continúa la lectura) “Diana se unió al grupo mientras la bola suavemente a Francisca en la cabeza le pegaba. Todas las amigas empezaron juntas a reír y ahora en serio la cara de Francisca toda roja estaba”. Ahora las preguntas. De este poema uno puede predecir que Patricia ... ¿Patricia? Otra vez Patricia; a ver las cuatro opciones. Uno tiene que sacar los resultados, predecir los resultados. De este poema ¿uno puede predecir qué? ¿A Patricia no le importaba lo que dijeran sus amigas?

Aos: No.

M: ¿Se molestará si la llaman miedosa?

Los niños no contestan

M: No dice nada ¿verdad? ¿Necesitaba ser parte del grupo? O ¿le gusta jugar al béisbol pero no era buena para jugarlo? Donde tengo que decidir es entre a y . . (se queda pensando viendo el acetato) y la c.

Aa: Necesitaba ...

La maestra interrumpe a la niña.

M: Necesitaba ser parte del grupo OK sí es cierto, ¿ya es parte de un grupo, verdad? A ver, pláticame tú, ¿si le importa lo que piensan sus amigas o no?

Nadie contesta. Los niños se ven aburridos.

M: Nadie me platica, yo estoy esperando que me platiquen de las cuatro opciones. A ver ¿quién puso A?

El material utilizado tiene demasiados errores, y es sólo casi al final que la maestra se ve obligada a reconocerlo, pues durante su desarrollo hubo pocas oportunidades para poner en común los distintos puntos de vista de los niños. Cuando esto sucede, ya avanzada la actividad, se hace evidente la incomprensión justificada de los niños de la tarea que están realizando.

El guión de recitación. El segundo patrón de interacción identificado fue aquel en el cual se esperaba que los alumnos recitaran o reprodujeran conocimientos a petición de la maestra. Este tipo de patrón comenzaba con una pregunta de la maestra seguida por una respuesta de algún alumno y concluía con un comentario evaluativo de la maestra. Los comentarios evaluativos tomaban generalmente la forma de una confirmación, la negación de lo aceptable de la respuesta (explícita o no, por ejemplo no expresando ningún comentario), una repetición de la respuesta precedente, o un término evaluativo como “bien”, “OK”, o algo similar.

Conforma un patrón de interacción que ha sido reportado como característico de los salones de clase y que ha sido descrito como patrón IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) o QAE (Pregunta-Respuesta-Evaluación) por muchos investigadores (Edwards y Westgate, 1987; Cazden, 1991). Este patrón, si bien no fue el más común de los identificados en los salones de clase, si se observó con frecuencia, particularmente en uno de los tres grupos, en donde apareció reiteradamente en secuencias de pregunta – respuesta que involucraron diferentes momentos de interacción, dentro de la misma estructura interactiva.

En algunos casos, la pregunta de iniciación era explícita y dirigida. De manera recurrente consistía en una pregunta por parte de la maestra, dirigida a un estudiante y el seguir preguntando si no se daba la respuesta correcta, hasta que algún estudiante contestaba lo esperado o la maestra daba la respuesta. Este patrón puede verse en el siguiente fragmento de una observación.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss S, escuela

Continuando con las actividades de predicción de la lectura, la maestra designa a otro niño y le pasan la "bolita". Lee en voz muy baja y agachado. No se entiende. Los niños de las otras mesas hacen cara de no entender. La mayor parte del grupo no presta mucha atención e incluso en una de las mesas los niños siguen recortando y platicando.

M: Vamos a leer, fiesta del día de las brujas ¿what's that?

Aos: Halloween.

M: Ah, ¿esa es experiencia?

Aos: Sí.

M: OK, Halloween más gente con disfraces ¿qué vas a tener Jorge? ¿Qué vas a decir que va a salir de ese resultado, qué vas a predecir?

Jorge no contesta.

M: Como en Matemáticas ... Halloween más gente con disfraces es igual a ...

Ni Jorge ni ningún otro niño contesta. Dos niños levantan la mano; el resto de los niños parecen distraídos.

M: Jorge yuhu, despierte ... fiesta de disfraces, un fiestonón, vamos a tener a mucha gente, ¿OK? Yo quiero ir a esa fiesta ¿OK?, me voy a vestir de bruja ¿OK? A ver, la tres, gente haciendo hurras...

Ao. Juegan fútbol, hacen la ola.

M: Más goles.

Aos: (Varios gritan) ¡Gool!

M: Sandy, al que le gusta el soccer, ¿es igual a qué?

Sandy no contesta.

M: Gente haciendo hurras más goles es igual a qué?

Esta pregunta, al igual que la anterior, no la contestan ni los niños ni la maestra.

M: OK, la número cuatro, Laura.

Laura: (Leyendo) Los estudiantes sonriendo más tarjetas de calificaciones de fin de año. (En el texto hay un error y dice tajetas en lugar de tarjetas).

M: predice el resultado, a ver Laura, uno podría decir qué que...

Laura no contesta.

M: Laura. (Sin dirigirse a nadie en particular) Es bien tímida esta niña, yo sé que ahí adentro está la respuesta, pero no le sale. Ándele Laura, ándele, están jugando los niños, sí los estudiantes están sonriendo más agarran tarjetas de calificaciones de fin de año ...

Laura (En voz muy baja e insegura) Están jugando.

M: No tiene mucho sentido eso Laura, a ver Adriana.

Adriana: Les dieron las boletas... y se sacaron a lo mejor high scores

M: Les dieron las boletas y se sacaron high scores, otro efecto que sale de eso; en esta escuela cuando sacas high score... otro efecto Esteban.

Esteban: Nos dan un...

M: Interrumpe a Esteban) Nos dan un party o nieve ¿verdad? Cuando agarramos buenos grados aquí nos celebran mucho ¿OK?, la última, Sandra.

Sandra: El hombre de nieve menos clima congelado igual a ...

M: ¿Cuál es el nombre del hombre de nieve?

Aos: Snowman.

M: Snowman, a ver Sandra.

Hablan varios niños a la vez.

M: Dejen que conteste Sandra. No me gusta eso del hombre de nieve, le deberían poner el "monito de nieve" ... es un error; Sandra a ver, el hombre de nieve menos, se le quitó el clima congelado, ¿qué le va a pasar a ese snowman?

Aos: Se va a derretir.

M: Se va a derretir. Muy bien, OK. Eso es lo que estaban pensando muchos de ustedes, ¿alguien tiene una cosa diferente? A ver Lily.

Lily: Estoy en la carretera y no voy a salir a jugar porque está el clima congelado. El señor llega a vender nieves

M: (Lee la frase sobre el hombre de nieve en la pantalla y se queda pensando, no le contesta a Lily) Porque está escrito medio raro ¿verdad? Si es cierto, el señor llega a vender nieves... (no entiendo de dónde sacó esta conclusión la maestra)

Lily: Sí, pero dice menos clima, así es que sí puede ser.

M: Lily piénsela, piénsela bien. Esta no me gustó porque está mal escrita... pero están pensando, eso es lo que quiero, es lo que quiero, que piensen, no nada más que estén ahí. Bien, vamos a ver...

Si bien este patrón interactivo no fue tan común, su observación está en consonancia con otros estudios (Freebody et al, 1995) que han concluido que en los salones de clase únicamente el maestro tiene el derecho de señalar quien puede hablar y cual es el foco de la interacción.

Muchas de las preguntas de la maestra eran poco claras y varios estudiantes no seguían el desarrollo de estos intercambios, mientras otros hacían un esfuerzo para entender lo que la maestra estaba preguntando.

El guión responsivo. En las interacciones de este tipo, el intercambio no era controlado solo por la maestra, sino los estudiantes se basaban en las respuestas de otros para construir el intercambio. Además el énfasis estaba puesto no sólo en "recitar" información conocida, sino también en generar otros conocimientos relacionados. Este tipo de guión fue frecuente y se observó como dominante en algunas lecciones (casi toda la lección se basaba en este tipo de interacción) o intercalado en secuencias, en las cuales podía iniciarse con el patrón IRE, después continuar con este tipo de patrón para regresar al IRE o iniciar otro tipo de patrón. En el siguiente fragmento de transcripción se muestra una parte de una secuencia de actividades, en las cuales aparece este patrón alternado con un patrón IRE:

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

La maestra les está leyendo a los niños en voz alta un cuento, con la consigna de que la paren cuando « escuchen algo que encontraron»

M: « Con el corazón en la boca Rosalinda caminó despacio hasta la puerta...»

Aos: ¡Sentimientos, imágenes!

M: Sentimientos, crea imágenes “despacio, con el corazón en la boca”, pero ¿qué me quieren decir “con el corazón en la boca”?

Aos: (Todos los niños hablan a la vez) Sentimientos, metáforas.

M: ¿Es una qué...?

Aos: (Varios contestan) Metáfora.

M: Es una metáfora, OK. (Continúa la lectura) “Blanca, su gallina, bajó revoloteando desde las vigas. –Clo, clo, clo, - cacareó Blanca...”

Aos: (todos a la vez interrumpen a la maestra) ¡Ahí, ahí

M: ¿Qué es eso?

Aa: Diálogo.

M: Diálogo, OK. Clo, clo, clo ¿Cómo se llama eso?

Aos: Anamatopeya.

M: Anamatopeya. (Continúa la lectura) “-¡Shhh!- le indicó Rosalinda. La luna era una tajada de limón que apenas ofrecía una astilla de luz”. ¿Está haciendo imágenes?

Aos: Sí y también metáfora.

M: Metáfora, ¿la luna es un limón?

Aos: ¡Noo!

M: ¿No, verdad? También está usando lenguaje figurativo.

M: “Rosalinda esperó a que sus ojos se acostumbraran a la oscuridad”. ¿Qué estaba describiendo ahí?

Los niños no contestan

M: Los cinco sentidos ¿De qué está hablando ahí?

Aldo: De los ojos.

M: De los ojos. (Continúa la lectura) “Entonces vio que las ramas se movían en las sombras. Miró con atención...”

Ao: Cinco sentidos.

M: “Miró con atención hasta que distinguió a un hombre encorvado que metía limones en un saco. Los limones de su árbol”. (El su lo enfatiza con entonación; en el texto esta palabra se destaca también con letra cursiva).

Aldo: Expresión.

M: Expresión, OK. ¿Por qué está su en diferente letra?

Un alumno la interrumpe: Porque está diciendo... (No se escucha bien, parece que dice suyo

Aldo: Porque está diciendo que es su árbol

M: ¿Qué podemos decir que está indicando aquí? (Sin esperar la respuesta de los niños y dramatizando la expresión ella contesta) ¡Es mío, mío!

Se escucha la voz de una niña y la maestra le pregunta qué dice.

Aa: Sentimientos.

M: Mío, es otra manera en el que autor puede indicar sin decirnos... ¿verdad? OK. (Continúa la lectura) “Con Blanca bajo el brazo, Rosalinda se deslizó hacia la huerta y se ocultó detrás del espantapájaros” ¿Quién me puede decir que hizo ahí Edith?

Aa: Está describiendo lo que está haciendo.

M: Eso, está describiendo lo que está haciendo ¿Qué más Daniela? ¿Qué más está haciendo?

Daniela: Deslizó...

M: Deslizó. ¿Nos dijo Edith Holm nada más “se salió del cuarto y ya?

Aos: ¡No!

M: Se deslizó ¿escogió bien las palabras?

Aos: Sí

¿Por qué creen que usó deslizó en vez de se salió del cuarto?

Aa: Es una palabra nueva

M: Es una palabra nueva (Continúa leyendo) “Con Blanca bajo el brazo, Rosalinda se deslizó hacia la huerta y se ocultó detrás del espantapájaros” ¿Se lo pueden imaginar?

Aos: ¡Sí!

Aa: Crea imágenes

M: Crea imágenes, muy bien

M: “¿Quién es este hombre de la noche? ¿Por qué se lleva mis limones?, se preguntó?

Aos: ¡Diálogo!

M: Diálogo ... ¿Está hablando Rosalinda con alguien?

Aos: No, está hablando con ella

M: Está hablando con ella. ¿Podemos hablar con nosotros mismos Arturo?

Arturo contesta algo que no se oye

M: No te oigo

Arturo: Yo si fuera ella tendría mucho miedo

M: (Se sonríe) Oh, tuvieras mucho miedo, hubieras hablado más... OK, (continúa con la lectura) “-¡Cloooclo!”

La interrumpen los niños gritando: ¡Anamatopeya!

En esta interacción la maestra pregunta sobre la información que ha dado con anterioridad sobre los recursos para crear imágenes y sentimientos y sobre esta información que se presume compartida hace las preguntas:

La maestra les está leyendo a los niños en voz alta un cuento, con la consigna de que la paren cuando « escuchen algo que encontraron»

M: « Con el corazón en la boca Rosalinda caminó despacio hasta la puerta...»

Aos: ¡Sentimientos, imágenes!

M: Sentimientos, crea imágenes “despacio, con el corazón en la boca”, pero ¿qué me quieren decir “con el corazón en la boca”?

Aos: (Todos los niños hablan a la vez) Sentimientos, metáforas.

M: ¿Es una qué...?

Aos: (Varios contestan) Metáfora.

Sin embargo, a diferencia del guión de recitación ya descrito, en esta interacción no hay una evaluación explícita de la respuesta dada por el alumno. Una pregunta adicional requiere que se extienda o explique su primera respuesta.

M: Es una palabra nueva (Continúa leyendo) “Con Blanca bajo el brazo, Rosalinda se deslizó hacia la huerta y se ocultó detrás del espantapájaros” ¿Se lo pueden imaginar?

Aos: ¡Sí!

Aa: Crea imágenes

M: Crea imágenes, muy bien

M: “¿Quién es este hombre de la noche? ¿Por qué se lleva mis limones?, se preguntó?

Aos: ¡Diálogo!

M: Diálogo ... ¿Está hablando Rosalinda con alguien?

Aos: No, está hablando con ella

La maestra concluye las interacciones reafirmando la respuesta y dando un comentario evaluativo: "M: Diálogo, OK".; M: "Eso, está describiendo lo que está haciendo"; M: "Crea imágenes, muy bien".

El guión colaborativo. En contraste con la naturaleza lineal de las estructuras de interacción antes descritas, se identificó un patrón de interacción en la cual la interacción enfatizaba menos las secuencias de pregunta-respuesta y los participantes tendían más a construir sobre las contribuciones de los otros. A este tipo de guión se le ha llamado colaborativo

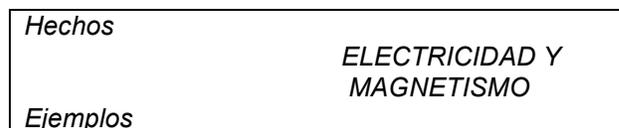
De las interacciones observadas en los salones de clase que conformaron este tipo de guión, la mayor parte de ellas se daba entre dos o tres participantes, generalmente estudiantes.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

Clase sobre magnetismo

La maestra se encuentra al frente del grupo, junto al pizarrón, escribiendo sobre una hoja grande de cartulina amarilla. Los niños están sentados en sus lugares en las mesas. Casi todos están atentos a las preguntas de la maestra y levantando la mano para contestarlas.

En la cartulina la maestra hizo el siguiente diagrama:



La maestra hace preguntas a los niños sobre lo que saben de la electricidad y el magnetismo y les pide que cuenten sus experiencias respecto a estos temas, si conocen los imanes y cómo funcionan, si han hecho experimentos con ellos. Les pregunta también sobre la electricidad. La mayor parte del grupo levanta la mano para relatar sus experiencias. Casi todos tienen algo que contar y lo hacen con la escucha atenta de sus compañeros y de la maestra. Un niño relata la experiencia de su papá al hacer una reparación eléctrica que provocó un pequeño corto circuito y se apagaron todas las luces de la casa. Los niños se ríen y le hacen preguntas acerca de si se lastimó su papá y cómo resolvieron el problema.

Después de este intercambio, la maestra les pide seleccionar 5 aparatos que funcionen con magnetismo o electricidad, para después tener un período de investigación en la biblioteca y en Internet, y buscar información sobre los aparatos seleccionados y sus formas de funcionamiento.

Los niños escogieron diferentes aparatos como copiadora, pilas, robot, teléfono celular, carro, computadora, computadora portátil, máquina eléctrica de escribir, guitarra eléctrica, radio, televisión, video.

La maestra generó, a partir de preguntas, un intercambio sobre los conocimientos y experiencias de los niños con la electricidad y el magnetismo. Con las respuestas de los niños, cerró esta primera parte de la secuencia de actividades, dando una explicación de las características y diferencias entre la electricidad y magnetismo, para llevar después a los niños a elegir el o los aparatos sobre los cuales iban a investigar en la biblioteca y en Internet.

Este tipo de interacción fue encontrada particularmente cuando estaban involucrados varios participantes, todo el grupo en este caso y cuando la actividad a realizar involucraba, como lo aquí presentado, la investigación sobre un tema.

Para muchos niños, los salones de clase constituyen el escenario fundamental para el aprendizaje formal de la lengua escrita. Situaciones como la descrita favorecen que se enriquezca el conocimiento de las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito cuando los alumnos pueden hablar formal e informalmente con sus compañeros

De manera consistente con lo que numerosas investigaciones reportan sobre la interacción en el aula, el patrón IRE fue frecuentemente utilizado; parecería que en las exposiciones de las maestras, las minilecciones, se instalaba el patrón IRE, aunque en la actividad inmediatamente anterior dentro de una secuencia, los alumnos hubieran tenido la posibilidad de participar de otra manera, por ejemplo, participando de la conversación o habiendo trabajado juntos y tenido intercambios. Resultaba así contrastante que en el mismo escenario y con los mismos actores, pudiera transformarse tanto la relación entre ellos con el paso de una a otra actividad. Un ejemplo de este contraste se muestra en el fragmento de un registro de una clase que tuvo lugar en la primera hora del día y lo que se muestra en el

relato de una actividad en ese mismo grupo, con la misma maestra, hacia el final del mismo día:

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

La maestra voltea a ver a los niños, indicando la continuación de la revisión de la tarea, y varios de ellos levantan la mano

Aos: Yo, yo

M: Karla

Karla: Plutón, un planeta muy pequeño y azul, es muy frío

M: Alicia (se dirige a otra de las niñas, sin comentar la participación de Karina)

Alicia: Después coma de la escuela voy a la casa y hago mi tarea

M: No

Alicia: (repite) Después coma de la escuela voy a la casa y hago mi tarea

M: (Apuntando en el pizarrón) Después de la escuela coma, voy a la casa y hago mi tarea. (Se dirige a Alicia). Pero no la estas usando como una transición, la estas usando como parte...

Alicia: Pero es que ahí dice...

M: (Interrumpiendo a Alicia) Usando después, pero la estas usando...

Alicia: pero aquí dice antes, después (señala la hoja que tienen para consulta)

M: Sí, esta palabra está en esa lista, pero tú la estas usando como que va junto, después de irme a la escuela y esto debe ir junto, después, pero después de la escuela y después puedes decir algo más ¿Si me entiendes Alicia? Me parece que no. (La niña tiene cara de no entender, al igual que el resto del grupo). Algunos niños levantan la mano; la maestra no les da la palabra y prosigue con la explicación.

M: Es como si quiero decir, después del lonche voy a ir a la tienda, pero después del lonche es un sentido que tiene que mantenerse junto, no se puede separar porque no es después, después del lonche.

Alicia: Ahí puede ser después de la escuela coma

M: Puede ser después de la escuela coma ¿qué? ¿tu dices que ponga la coma aquí? (señala en donde acaba la palabra escuela) ¿quién me puede explicar por qué no puede ir una coma aquí? ¿Alicia?

Alicia: No debe ir porque usted dice que debe ir junto

M: ¿Por qué? ¿nada más porque yo lo digo? ¿Si?

Varios niños levantan la mano; algunos sonrían por lo que dijo Alicia.

M: ¿Cuándo pasó esto? (Señala voy a la escuela y hago mi tarea). Después de la escuela, no después de algo, sino después de la escuela ¿Quién me puede usar después con la coma? ¿Karla? (Karla es una de las niñas que tiene la mano levantada)

Karina: Después de hacer ... (la niña se detiene)

M: Otro ejemplo ¿María?

María: Si ves desde tu casa al espacio, tratando de ver los planetas y las estrellas.

Los niños le aplauden espontáneamente a su compañera, si bien el ejemplo que dio no era el solicitado por la maestra. Aquí la maestra cambia de actividad.

La maestra pregunta individualmente a los alumnos, en el caso de la primera respuesta, la de Karla, no hace ningún comentario (lo que hace suponer que la dio por correcta), después le pregunta a Alicia, y con la respuesta no adecuada de

Alicia, se inicia un intercambio entre esta niña y la maestra que resulta incomprensible no sólo a Alicia, sino al resto del grupo; Alicia no termina en ninguna de sus intervenciones lo que quiere explicar, pues la maestra la interrumpe o intenta darle la palabra a otro niño, buscando que alguno proporcione la respuesta correcta; finalmente la niña le dice a la maestra *No debe ir porque usted dice que debe ir junto*, dejando claro que conoce las reglas del juego, que la maestra tiene la razón, aunque ella no entienda por qué.

Como ha señalado Cazden (1991) las actividades tienen estructuras de participación específicas, con derechos y obligaciones definidos para participar. Se establece un contexto comunicativo caracterizado por expresiones verbales y no verbales en el que se aprenden normas de participación a través de la propia interacción. El siguiente es un fragmento de registro de observación del mismo día, en las últimas horas de clase (registro presentado también en la página 210):

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

En la clase la maestra exhibió a los niños una película “La historia del Álamo”, en la que, desde una visión de los norteamericanos como “salvadores”, se relata el proceso de guerra que culminó con la anexión de parte del territorio mexicano a los Estados Unidos. Durante la exhibición de la película los niños hacían comentarios en voz baja, y al terminar, la maestra les propuso comentarla entre todos. Todos movieron sus sillas para hacer un círculo, del que formaba parte también la maestra (no ocupando un lugar central) y expresaron sus opiniones. El punto de partida de lo que tomó la forma de una conversación fueron dos preguntas de la maestra: “¿quién quiere comentar que le pareció la película?, ¿es igual lo que vimos a lo que habíamos leído sobre el Álamo? A partir de ahí, los niños comenzaron a comentar tanto sobre lo que la película contaba como sobre la película misma; casi todos participaron respetando turnos, si bien en ocasiones hablaban más de dos a la vez. La maestra también hacía comentarios, pero no acaparaba la conversación.

Había el interés explícito de dos de las maestras de propiciar formas de trabajo donde los alumnos tuvieran más oportunidades de participación, sobre todo

aquellos que por su falta de dominio de la lengua de enseñanza (el español en este caso), tenían dificultades para hacerse entender y más aún al hacerlo ante el grupo completo. De ahí que el trabajo en pequeños grupos resultara una modalidad de trabajo idónea para dar lugar a intercambios menos demandantes para los niños.

Los datos presentados muestran que los participantes, -maestras y estudiantes-, adoptaron distintos roles y relaciones, normas y expectativas y formas de participar en eventos relacionados con la escritura y que estos elementos contribuyeron a la construcción de diferentes visiones de lo que significa escribir. Asimismo, las interacciones observadas tuvieron lugar a través del tiempo y se basaban en interacciones previas contribuyendo a conformar el “conocimiento común” de la participación en el salón de clases.

En algunos casos, las maestras jugaban el papel de monitor del aprendizaje mientras los estudiantes tenían que reproducir el conocimiento para participar exitosamente en el evento de escritura. Esto quiere decir que en la práctica, solo las maestras tenían la autoridad para cambiar el foco de la interacción. Este era el caso de todas o casi todas las actividades de preparación de los exámenes – ejercicios en los cuadernos de trabajo, revisión de pruebas-, en donde el patrón interactivo básicamente era el IRE, dominando las interacciones en forma de preguntas y evaluaciones de las maestras a las respuestas de los estudiantes. El hacer preguntas era la forma privilegiada que las maestras utilizaban para generar información por parte de los alumnos. Las preguntas en el caso de los exámenes involucraban una respuesta preconcebida y en ocasiones la interacción y el intercambio se convertían en un juego de adivinanza para los estudiantes que veían quién podía acercarse a proporcionar la respuesta que la maestra estaba buscando. Señalan Collins y Green (1992) respecto a este tipo de situaciones que los estudiantes aprenden cómo negociar su posición académica y social a través de la participación en los salones de clase.

Tomando en cuenta que el IRE era el patrón de interacción recurrente en los intercambios que tenían lugar cuando se trabajaba con los exámenes y que una parte importante del tiempo escolar se dedicaba a las actividades vinculadas con éstos, puede considerarse entonces que este era el patrón dominante si se valora en términos del tiempo que ocupaban las actividades vinculadas con la preparación de los exámenes. También en las clases expositivas por parte de las maestras y cuando enseñaban aspectos gramaticales y los procedimientos para resolver problemas de matemáticas el IRE era un patrón dominante, caracterizado por intercambios a partir de interrogatorios.

Sin embargo, si bien este patrón, el IRE, ocupó un lugar muy importante en las interacciones y la dinámica en los salones, también es cierto que no fue el único y a veces, dependiendo del tipo de actividades, tampoco era el dominante. Se observaron otros marcos para la participación, quizá con mayor frecuencia de lo que se esperaba y ha sido reportado en numerosas investigaciones (el IRE ha sido identificado como el patrón de interacción característico de la relación entre maestros y alumnos), como el trabajo en equipo, las entrevistas maestra-alumno o las conversaciones menos formales con la participación de todo el grupo.

De manera general se observaron diferencias cuando los niños trabajaban en equipos, estableciendo una relación en la que la participación de sus miembros era más equitativa, sin embargo también es cierto que el trabajo en equipo no garantizaba *per se* que ésta se diera.

En una misma secuencia de actividades se alternaban diferentes patrones de interacción, que tenían que ver con el carácter de la actividad específica y en mucho con la claridad de los propósitos de las maestras para los diferentes momentos. Particularmente dos de las maestras mostraban el interés de dar a los estudiantes oportunidades de participar de distintas formas. Las modalidades de trabajo se diversificaban cuando las actividades en que se involucraban los estudiantes eran también diversas.

En muchas secuencias de trabajo con la escritura los niños se movían a través de diferentes tipos de estructuras de participación y cada una de ellas involucraba distintos modos de cooperación y aprendizaje, así como reglas para la participación y la interpretación de lo que estaba sucediendo. Este movimiento entre tipos de estructura mostraba que los niños habían aprendido lo que éstas implicaban, identificaban las transiciones entre ellas y los requisitos para obtener la atención de la maestra o de los compañeros.

6.6. Formas de organización de los grupos

En todos los grupos se observaron distintas formas de organización de los alumnos: trabajo individual en el desarrollo de tareas, individual atendiendo a las explicaciones de la maestra, individual insertos en equipos, en parejas, en equipo y en grupo completo.

Los niños trabajaron individualmente en numerosas ocasiones, a veces durante toda una clase, ya fuera atendiendo las explicaciones de la maestra y participando cuando se hacían preguntas a todo el grupo, o trabajando en algunas de las tareas a realizar, como resolver ejercicios de matemáticas, elaborar un texto o resolver las preguntas de un cuaderno de trabajo. Estas tareas no siempre significaban trabajar solos, pues en algunas ocasiones se observó a los estudiantes realizando estas mismas tareas con sus compañeros.

Las únicas actividades, de todo el conjunto de tareas escolares, que nunca fueron llevadas a cabo en equipo o en parejas fueron las relacionadas con los exámenes. La revisión de las respuestas a los exámenes de preparación y la resolución de ejercicios semejantes a los del examen fueron siempre realizados individualmente, tanto en clase como de tarea en casa.

El trabajo en parejas fue observado en dos ocasiones en dos de los tres grupos. En uno de ellos era una modalidad que utilizaba algunas veces la maestra para una primera revisión de escritura, pues comentaba que era más fluida la revisión

que en grupos más grandes. La segunda revisión después de las primeras correcciones se hacía en equipo. También en parejas, pero aquí entre la maestra y un estudiante, estaba la entrevista de escritura, en la cual ambos dialogaban alrededor del texto escrito por el estudiante.

Si bien la entrevista era entre ellos dos, dado que el estudiante entrevistado compartía la mesa con otros compañeros, no era raro ni sancionado, que intervinieran en la entrevista, como se puede apreciar en el siguiente registro:

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

M: Vamos a ver... Fuiste a Disneylandia ¿Qué más te llamó la atención?

Ao: Cuando yo me metí en esa casa, con Bangi, porque yo tenía miedo y dije "voy a ser fuerte porque la niña de Gabriel que tenía 5 años no tenía miedo" y dije "me aguanto, aunque mi corazón estaba fuera ... (no termina la frase)

M: Eso, ¿Cómo sentías tu corazón?

Ao: Mi corazón como que se cayó...

M: Eso, pon eso, esos son sentimientos y quien lo lea va saber más como te sentías, ese es lenguaje expresivo...

Interviene el niño que está sentado junto al alumno que sostiene la conversación con la maestra: ¡Como muerto!

Ao: (riéndose le contesta): Muerto de miedo. Aunque me gustó también.

M: ¿Por qué te gustó?

Ao: Porque también es muy emocionante, aunque de miedo... no se, son las dos cosas...

El trabajo en grupo completo era una forma de organización frecuente, particularmente cuando las maestras exponían un tema, cuando se revisaban las tareas o los ejercicios con los exámenes.

A lo largo del día escolar tenían lugar diferentes tipos de organización, alternándose para fines específicos. Entre todas ellas, el grupo completo era una constante, pues además de lo anteriormente señalado, era la ocasión para las explicaciones de las maestras y la puesta en común de lo realizado individualmente o en equipo

La organización escolar del trabajo en equipo (no siempre cooperativo) fue una estrategia intencional y planeada del trabajo docente, de acuerdo a lo observado y

reportado por las maestras las entrevistas. Este tipo de organización fue observada en numerosas ocasiones a lo largo de los períodos de observación.

El trabajo cooperativo en equipo ha sido concebido como una serie de procedimientos de enseñanza *“que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas”* (Rué, 1998: 164).

La cooperación entre alumnos fue en general interacción provocada por las maestras y en muchos casos regulada por ellas. Este tipo de organización fue observada en varias ocasiones. De manera general, cuando los niños trabajaban en equipo la maestra pasaba a cada una de las mesas a revisar el trabajo que estaban realizando y aclarar dudas.

En las tareas de escritura se identificaron diferentes momentos de colaboración entre compañeros: durante la elaboración de un texto individualmente pero reunidos en un equipo, la interacción entre ellos era básicamente de consulta, retroalimentación, para funcionar como audiencia, proporcionar ayuda en diferentes aspectos, desde específicos como buscar sinónimos, hasta los comentarios sobre el sentido global de un texto.

Cuando los niños trabajaban conjuntamente para elaborar entre todos un texto, la interacción comprendía ponerse de acuerdo en lo que querían decir, desde el momento inicial de la planeación y en diferentes momentos de la elaboración.

Discutir, escribir, leerse lo escrito, comentar y reescribir, eran parte de un proceso recurrente de esta escritura *“a ocho o diez manos”*. Dos ejemplos de la colaboración en la creación de un texto colectivo se muestran a continuación.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

Los niños están acomodados en diferentes lugares, jugando los juegos de Matemáticas que ellos inventaron.. La tarea les fue dejada unos días antes, para hacerla en equipo. Las consignas para el juego eran las siguientes:

- Para jugarlo se tenían que resolver diferentes tipos de operaciones matemáticas;
- Tenían que escribir las instrucciones claramente para que pudieran jugar tanto quienes inventaron el juego como otros equipos
- Llevar en una caja todo lo necesario: el tablero, las fichas, los “jugadores” (muñequitos, animales de plástico u otros), dados, dinero de juguete y todo lo que se considerara necesario para realizar el juego.

El día designado para llevar la tarea (al cual corresponde este registro) cada uno de los equipos llevó sus juegos. Estos habían sido inventados y desarrollados en equipo y los equipos estaban constituidos en este caso por los integrantes de la mesa que compartían en el día escolar. Para hacer los juegos los niños se habían reunido desde unos días antes en casa de un compañero. Según platicaron varios de los niños, entre todos se pusieron de acuerdo para inventarlo, aunque “escuchaban más al que del equipo sabía más de Matemáticas, pero las ideas eran de todos”. Para redactarlo, también se ponían de acuerdo, y aunque uno era el que escribía, entre todos se ponían de acuerdo y discutían cómo quedaba mejor.”

En este caso la tarea que los niños tenían que resolver era abierta, esto es, a partir de una consigna abierta seleccionaron la información y las posibles soluciones, lo que dio lugar a una mayor colaboración y comunicación entre los miembros del equipo que si la tarea hubiera sido cerrada, a partir de directrices especificadas y soluciones establecidas (Johnson, Johnson y Holubec,1999).

Fragmento de observación: clase de Miss M, escuela B

La maestra les explica que entre todos van a hacer un libro de la clase, por grupos, sobre el tema elegido en sus tarjetas, en torno a “América la bella”, y que cada grupo va a trabajar en una hoja.

Los niños se van con sus compañeros de equipo a las distintas mesas y se ponen a trabajar. Revisan entre todos las tarjetas con los temas elegidos y se les ve comentando y en algunos casos discutiendo el tema a elegir. Cuando llegan a un acuerdo todos lo anotan en su cuaderno. Después empiezan a ver lo que quieren decir.

En cada equipo están discutiendo sobre lo que van a escribir, por lo que los intercambios entre los niños no son muy audibles, pero se ven casi todos involucrados en la actividad y participando. En una de las mesas incluso uno de los niños se pone de pie para hacerse oír de sus compañeros y explicar su propuesta. Después de discutir y llegar a acuerdos todos escriben en sus cuadernos y después uno o más niños del equipo les leen a los demás cómo quedó lo escrito. Sobre eso vuelven a comentar y acuerdan la versión definitiva.

Siguen trabajando hasta que llega el límite de tiempo establecido por la maestra, quien les dice que tienen que realizar otra actividad y que al día siguiente continuaran con el libro. Los niños se entusiasman cuando la maestra les dice que el libro va a ser un Big Book, que van a iluminar y adornar.

Después de terminado un texto elaborado individualmente, se hacía la revisión en equipo; uno por uno iban leyendo lo escrito a sus compañeros, quienes por lo general esperaban a que terminara la lectura para hacer sus comentarios. Ocasionalmente, se hacían comentarios antes de terminar la lectura.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

M: Ahora lo que van a hacer. Encontraron toda la información necesaria; vieron como Edith hizo todo esto. Ahora ustedes van a tener el trabajo de ser...

Aos: Autores

M: Autores, ¿y ser compañeros de quién...?

Aos: De Edith

M: De Edith Holm. Así es que todos ustedes van a trabajar solitos primero en continuar la historia. Lo que van a hacer es que la van a compartir con las personas en sus grupos, así es que lo que van a hacer es cambiarse a los grupos que estaban ayer. ¿Me entienden?

Aos: Si

Los niños, ya acomodados en equipos de tres, comienzan a trabajar en su historia. En el salón se hace un gran silencio. La maestra pasa entre las mesas, revisando, comentando con los niños; algunos le hacen alguna consulta. En todos los pequeños grupos los niños trabajan individualmente, muy concentrados en lo que están haciendo. Una niña, en otro de los equipos lee lo que escribió en voz muy baja, pero acompañando la lectura de gestos y dándole entonación. Un niño escribe continuamente y luego se detiene y se lee en voz baja lo que ha escrito, parece hacerse comentarios a sí mismo, muerde su lápiz, tacha algo que escribió y continúa.

En otro de los equipos los niños comentan entre sí lo que han escrito. En este equipo se encuentra un niño que llegó de México hace apenas un mes y ha tenido algunas dificultades en la realización de las actividades en clase. El compañero que se encuentra junto a él se da cuenta que parece tener dificultades pues no escribe, y se acerca a preguntarle si lo puede ayudar. Juntos leen lo que el niño escribió.

Alrededor de quince minutos después, ya casi todos están compartiendo sus cuentos con un compañero. El autor(a) lee su cuento no a un sólo compañero sino al equipo, y al terminar los niños le hacen sus comentarios. Sólo algunos comentarios eran audibles: "Así no se entiende, porque no le pones quién dijo eso", "Yo creo que no debe ir así, porque Rosalinda hizo otra cosa"

Asumiendo la diversidad de los conocimientos de los estudiantes y las formas de interacción, la organización de los grupos en equipo contribuía a que todos los estudiantes tuvieran oportunidades de ampliar su conocimiento del inglés y el español, así como el derecho a participar con mayor igualdad en el discurso educativo. La construcción de conocimiento es más efectiva cuando tiene lugar

con otros y de ahí la importancia de que haya otros lectores, no únicamente la maestra, y la posibilidad de la posterior escritura en respuesta.

Dado que a través de la interacción se va construyendo el conocimiento que llegará a ser compartido por los participantes, resulta fundamental que los alumnos puedan participar, de manera significativa para ellos, en su construcción. Sin embargo, no basta con colocar a los alumnos unos al lado de otros permitiendo que interactúen para obtener efectos favorables. El elemento decisivo es la calidad de la interacción. Para que las actividades sean significativas se tienen que tender puentes o mediaciones entre lo que conocen los alumnos y los nuevos conocimientos. Esto implica el darles oportunidades de confrontar sus conocimientos y visiones y que accedan a formas de lenguaje que les permitan comprender y actuar.

Colaboración y competencia

En varias ocasiones en que los niños trabajaron en equipo colaborativamente, si bien cooperaban entre ellos, competían con los otros equipos. La satisfacción inherente a la realización de una tarea no siempre era considerada una cualidad del trabajo entre compañeros, pues estaba presente la competencia. Los estudiantes eran alentados a competir con sus compañeros por puntos que después, ya acumulados, podían convertirse en una recompensa mayor.

En otras ocasiones los estudiantes trabajaban de manera individual sentados juntos en la misma mesa, pues así estaban acomodados; comentaban sobre lo que estaban haciendo, se intercambiaban por ejemplo lápices, gomas o colores, pero la actividad no era compartida.

En uno de los tres grupos no fue observado el trabajo en equipo con contenidos curriculares; la única ocasión que en este grupo se observó a los niños trabajando juntos en pequeños grupos y colaborativamente, fue en una actividad “libre”, fuera del currículum, en la preparación de la fiesta de fin de cursos, lo que les dio la oportunidad de trabajar con quienes querían hacerlo.

Criterios para la organización de los equipos

Las maestras cambiaban con frecuencia las formas de agrupación de los niños para realizar diferentes tipos de actividad en las diferentes materias. El criterio para realizar estos cambios, de acuerdo a lo señalado por una de las maestras, era que los alumnos *“aprendieran a través de distintas actividades y organizaciones, pues así aumentan sus posibilidades de aprendizaje y proporcionan flexibilidad al desarrollo de las tareas escolares”*. (Entrevista a Miss M, escuela B).

Las maestras en las entrevistas señalaban que eran fundamentalmente dos los criterios tomados en cuenta para la organización de los equipos: distintos niveles en el conocimiento de una lengua (inglés o español) y diferentes niveles en el dominio de la asignatura.

Respecto al primero de estos criterios, el de distintos niveles en el dominio de la lengua, una de las maestras (Miss H) señalaba que cuando organizaba los equipos, “sobre todo al inicio del año, uno es bilingüe, uno es español, uno en inglés y después “el que cae, cae” (se refiere al resto del equipo). Otra de las maestras, coincidiendo con este criterio, explicaba que con mucha frecuencia reunía en un equipo a niños con distintos niveles “en el manejo de un idioma, pues así los que saben más les ayudan a los que no saben tanto” (Miss S).

Respecto al segundo criterio, el de distintos niveles de conocimiento de la asignatura a trabajar, explicaba una de las maestras *“... los organizo en niveles, por ejemplo, uno más bajo con uno más alto con uno de enmedio, y luego los cambio, por ejemplo todos altos o todos bajos...”*(Miss H)

Otra de las maestras comentaba que este era un criterio muy importante en la organización de su grupo, pero que no había una sola forma de hacerlo, e iba variando los criterios de acuerdo a los resultados que veía en los aprendizajes de los niños o en cómo se sentían mejor para trabajar:

En enero estaban altos con bajos con medianos y la razón que lo hice es que durante intersession (el período vacacional dentro del ciclo escolar) vinieron todos los niños bajos para enseñarles más instrucción y tuve muchos comentarios positivos de los papás y de los niños. Decían que aprendieron mucho, que se sentían más seguros y era porque los tenía a todos los bajitos juntos y se sentían al mismo nivel, se sentían menos presionados. Y dije, bueno así vamos a continuar un poco, porque también sucede que cuando hay uno que sabe más le ayuda a los otros. Entonces es experimentar. Entrevista a Miss H, escuela A.

Un tercer criterio no tan claramente definido por las maestras, fue observado en un grupo de una de las dos escuelas, a la que los estudiantes podían llegar en diferentes momentos de los primeros meses del año; en la mayor parte de estos casos los niños no sólo se cambiaban de escuela sino de país, con lo que esto significaba para ellos en términos de adaptación. Este era el caso en el grupo de cuarto grado de esta escuela, pues hacía poco más de un mes se había incorporado un niño proveniente de México y había tenido algunas dificultades en la realización de las actividades en clase.

Casi todas las observaciones en este grupo dan cuenta de la atención de la maestra y también de varios de sus compañeros a este niño, particularmente cuando trabajaban en equipo. La maestra se acercaba frecuentemente a su equipo, comentaba con él, revisaba lo que había hecho y le daba orientación y en varias ocasiones se vio también a sus compañeros ayudándolo. En una de las entrevistas la maestra hizo referencia a este caso, explicando que siempre que iban a trabajar en equipo trataba de que este niño estuviera con compañeros que lo pudieran apoyar, por lo que buscaba reunirlo con estudiantes que acostumbraban ayudar, “muy solidarios”, o con muy buenos estudiantes.

En muy pocas ocasiones eran los niños quienes podían elegir con quiénes trabajar. Las maestras relatan sus experiencias al respecto:

Este semestre les prometí que se iban a sentar con quienes quisieran; les pedí algo, creo que una tarea, y resulta que están todos los niños aquí, todas las niñas acá. Así están ahorita. Se sentaron con los amigos”. Entrevista a Miss H, escuela A

Coincidente con lo que la maestra comenta en la entrevista, en otro de los grupos, los niños se “rebelaron” a la forma en que la maestra organizó los equipos y lograron hacerlo de acuerdo a sus propios criterios:

Fragmento de registro de observación: clase de Miss M, escuela B

Regresan la maestra y los estudiantes a su salón después de haber asistido a la presentación ante toda la escuela del libro “Tomás y la señora de la biblioteca”.

Ya en su salón, la maestra invita a los niños a comparar la actividad de escritura que estaban haciendo, sobre “América la bella”, con la presentación del libro. Esta invitación no tiene continuidad pues casi inmediatamente la maestra les explica que entre todos van a hacer un libro de la clase, por grupos, sobre el tema elegido en sus tarjetas, en torno a “América la bella”, y que cada grupo va a trabajar en una hoja. Algunos niños le dicen a la maestra que quieren cambiar de equipo y discuten los criterios para reacomodarse. Alguien propone que ellos puedan decidir con quién trabajar. Esta propuesta y la de seguir trabajando como estaban ya organizados son llevadas a votación, y gana la de elegir a los compañeros. Se reorganizan los equipos integrándose nuevos grupos. Los equipos resultantes quedan conformados por grupos de cinco a seis niños, casi todos del mismo sexo.

Si bien la forma dominante fue el trabajo con el grupo completo, se observaron también, y con frecuencia, otras formas de trabajo de los niños. Se identificaron distintas situaciones en las cuales había una intención explícita de promover el trabajo entre pares en los tres grupos.

Las formas de organización del grupo y las actividades

Las distintas formas de organización de los grupos estuvieron estrechamente vinculadas al tipo de actividad realizada:

- trabajo en parejas fundamentalmente en la revisión de escritura,
- trabajo en equipo en la revisión y corrección de diversos tipos de escritos,
- en el desarrollo de investigaciones (algunas pequeñas, realizadas en un mismo día y otras de más largo alcance realizadas a lo largo de varios

días), creación de juegos de matemáticas, elaboración de un libro sobre los Estados Unidos

- trabajo en grupo completo, presente en gran parte de las actividades escolares, ya fuera como parte de una secuencia de actividades o no; este era el espacio para las explicaciones de las maestras.

La diversidad de formas de organización de los grupos contrastaba con las actividades orientadas a la preparación de exámenes. Todas ellas, como hacer ejercicios en hojas de trabajo o revisar los reactivos de los exámenes, eran siempre realizadas de manera individual.

A pesar de las similitudes entre los grupos, hubo también importantes diferencias entre ellos, referidos a la forma de organización del trabajo.

Si bien en los tres se observó por lo menos en una ocasión el trabajo en equipos, esta modalidad de organización fue más frecuente en uno de ellos. La maestra de este grupo hacía explícita su convicción de la importancia de promover prácticas escolares que implicaran la participación de los niños(as) y la interacción entre pares. Los objetivos en este sentido, se orientaban tanto a los aprendizajes de los niños(as) de los contenidos académicos de escritura como al desarrollo de recursos de interacción. Sin embargo, también señalaba que para ella no había una única forma de trabajo, pues las modalidades tenían que responder a ciertos propósitos. Esta diversificación y sus propósitos eran evidentes en algunas de las secuencias de actividades observadas en su grupo:

1. Los niños en grupo completo atendiendo a la explicación de la maestra y respondiendo a sus preguntas sobre contenidos revisados en clases anteriores. Propósito: recordar conocimientos anteriores sobre la escritura, para sentar la base desde la cual continuar.
2. Los niños en grupo completo atendiendo a la lectura dramatizada de la maestra de una parte de un cuento. Propósito: modelar una práctica de

lectura y permitir a los niños “experimentar y contemplar el trabajo con la lengua escrita” (Fountas y Pinell, 1996).

3. Los niños en grupo completo atendiendo a la exposición de la maestra. Propósito: explicar las características de los recursos utilizados por la autora del cuento, y la actividad a desarrollar posteriormente, que era continuar con el cuento.
4. Escritura individual de la continuación del cuento. Propósito: que los niños escriban atendiendo a las características del género revisado.
5. Revisión en parejas de lo escrito. Propósito: llevar a cabo el proceso de revisión.
6. Trabajo en equipo para compartir lo escrito y realizar una segunda revisión, hacer correcciones y elegir a un miembro del equipo para pasar a leer a todo el grupo. Propósito: ampliar la audiencia, los comentarios y la revisión y llevar a los niños a poner en juego sus criterios para seleccionar uno de los textos.
7. En clase completa, lectura del cuento de un miembro de cada equipo y comentarios del grupo y de la maestra. Propósito: compartir lo escrito e intercambiar comentarios.

Sin dejar de lado la necesidad de la reflexión solitaria y de la elaboración personal, es importante no considerarlas como situaciones únicas. El trabajo colectivo, en grupo, en pares o en equipos y la posibilidad de establecer diálogos con las maestras, encuentra su fundamentación en el reconocimiento de que el aprendizaje de la lectura y la escritura ocurre en un contexto social y a través de la interacción con otros. Las situaciones que permiten la retroalimentación entre compañeros, la exploración e intercambio de ideas, proporcionan oportunidades para mejorar el aprendizaje, al reconocer interpretaciones alternativas de la información y de las mismas actividades de lenguaje. El conocimiento tanto de los procesos de lectura y de lo que se hace como lector, es construido fundamentalmente a través de la discusión; en la escritura, la interacción con otros es lo que permite a un aprendiz definir un sentido de audiencia y los propósitos de esta forma de comunicación y las actividades de expresión oral, de intercambio

con los compañeros, le dan a los niños la posibilidad de expresar sus pensamientos, precisarlos, comunicarlos y diferenciar su opinión de la de los demás.

6.7. La escritura en las aulas: ¿qué y para qué se escribía en las clases?

Como se explicó al inicio de este trabajo, fueron planteadas una serie de preguntas centrales sobre la escritura y su enseñanza, que constituyeron una guía del proceso de investigación. En este apartado se presenta el análisis de datos realizado a partir de dos de estas preguntas: ¿Para qué y cómo utilizan los niños la escritura en el salón de clases? y ¿Qué y para qué se escribe en los salones de clase? Se presentan los datos de escritura analizados desde dos perspectivas:

6.7.1. El tipo de escritos producidos en las aulas, tomando como base tres criterios propuestos por Moffett y afinados en otros trabajos (Cairney, 1998).

6.7.2. Los propósitos inferidos tanto de los eventos de escritura en sí mismos, como de las interacciones de los participantes en estos eventos.

Estas categorías de análisis no son excluyentes, si bien tienen focos de atención distintos. Se pretende que sean complementarias y que a partir del análisis de los datos desde diferentes perspectivas y criterios pueda darse un panorama más completo de las prácticas de escritura observadas en las aulas y reportadas por las maestras.

6.7.1. Tipos de escritos producidos. Categorización de la escritura

En este análisis se considera al propósito como una categorización funcional. La cuestión del propósito de la escritura origina importantes preguntas acerca de ella, por ejemplo, en qué medida es posible definir el propósito en una tarea de

escritura, si hay múltiples propósitos en una tarea de escritura y cómo el propósito interactúa con el género y la audiencia.

Se puede decir que el propósito de la escritura en sentido general, representa un intento de comunicarse con el lector. Independientemente o más allá de las notas personales, las formas más reconocibles de escritura están dirigidas a una audiencia distinta al escritor y aún escritos personales como diarios y notas de investigación se considera que son dirigidas a otras audiencias (Kaufman y Rodríguez, 1993). Al considerar su propósito funcional, el escritor reconoce que tiene intenciones comunicativas específicas, así como un contenido informativo que converge en la escritura.

El desarrollo de esta clasificación se origina con la pregunta acerca de las clases de situaciones de escritura que existen para los escritores particularmente, los estudiantes, en términos de los textos a producir.

Moffett (citado en Cairney, 1998) propone una lista jerarquizada de escritura, en la cual aparecen:

- Dibujar y hacer letra manuscrita
- Transcribir y copiar
- Parafrasear
- Elaborar una tarea especificada
- Revisar el “habla interna”

Moffett considera esta última esta de su jerarquía como la de “autoría” genuina. Esta tabla hace surgir el asunto de la medida en la cual un escrito involucra el compromiso intelectual y la originalidad de pensamiento. Así, en el otro extremo de la jerarquía, la práctica de la escritura manuscrita y la copia de notas de un libro o del pizarrón constituye “escritura” en únicamente el más básico sentido físico de transcribir marcas en una página, con un mínimo de involucramiento del escritor en procesos de pensamiento, en la solución de problemas retóricos y en la

composición de un texto. Entre estos dos extremos está la presencia de los ejercicios de respuesta corta que tienen gran presencia a lo largo del currículo. Estos con frecuencia involucran pensamiento original (por ejemplo ejercicios de completar los denominados ejercicios cloze (de completar), las definiciones de conocimientos generales), pero no constituyen discurso extendido y generalmente ni en los propósitos del maestro ni de los estudiantes, está involucrado un interés por la composición. Esto es, no es el desarrollo de la escritura como tal el propósito central, sino algún otro tema, como la evaluación de la lectura, o el registro de información o alguna otra habilidad para lo cual el acto de la escritura en sí misma es únicamente para registrar los resultados.

Utilizando la jerarquía de Moffett (citado en Cairney, 1998) como punto de partida, se decidió clasificar la escritura observada en los salones de clase, de acuerdo a:

- el grado de exigencia intelectual involucrada para el escritor
- el grado en el cual la composición es en sí misma un asunto central
- cuán “extendido” es el discurso.

Esto llevó a la definición de tres categorías que representan una jerarquía de estos criterios. Para cada una de las categorías se presenta lo observado en las clases, la situación de producción, registros o fragmentos de ellos, y descripciones de actividades documentadas en las notas de campo.

6.7.1.1. Ejercicios caligráficos/transcribir/copiar

En esta categoría:

- No existe involucramiento intelectual del escritor más allá del requerido para hacer una copia.
- El acto de organizar ideas y hacer una composición es irrelevante.
- Es también irrelevante la noción global de “discurso” del escritor.

La escritura correspondiente a esta categoría fue poco observada en las aulas; debido quizá a que se trata de un cuarto grado, en ninguna ocasión fueron

observados o reportados ejercicios de caligrafía y otros semejantes que son comúnmente utilizados “para mejorar la letra”, si bien en varias ocasiones hubo exhortos de las maestras hacia los estudiantes en el sentido de escribir legiblemente y con pulcritud.

De esta categoría, el uso de la copia fue el observado con mayor frecuencia en los tres grupos y se usaba primordialmente con fines muy acotados: copiar la tarea del pizarrón, el registro de los puntos obtenidos por los equipos, algún dato necesario para una tarea, entre otras.

6.7.1.2. Tomar notas/elaborar respuestas cortas

Definida por escritos que implican pensamiento original e involucramiento por parte del escritor, pero en el cual la escritura en si misma no es el interés central, sino es utilizada fundamentalmente como mecanismo de registro. Por definición, no es discurso extendido.

Los estudiantes se involucraron en diferentes actividades de escritura del tipo de respuesta corta, para las cuales la composición no era un asunto central. A continuación se presentan las actividades correspondientes a esta categoría y registros correspondientes a algunas de ellas. Estas actividades comprendieron:

- 🚩 Los ejercicios de completar, en donde la evaluación de la lectura era el propósito principal.
- 🚩 Los ejercicios de completar, en donde el propósito era poner en juego conocimientos gramaticales y léxicos específicos. El siguiente es un ejemplo de este tipo de actividad.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss M, escuela B

A los niños se les reparten unas hojas con ejercicios consistentes en llenar los espacios en blanco de un texto. En un recuadro de la página aparecen las opciones posibles. El ejercicio es individual.

M: Les voy a dar aproximadamente tres minutos para que contesten, para que lo hagan solitos. Tienen que usar todas las estrategias que les enseñé y contestar todas estas preguntas.

La hora de la cena puede ser una ocasión -----para las familias. Es el momento cuando la familia, ----- después de un día largo, comparten sus experiencias y pensamientos. Hoy en día, con tanta gente -----muchas familias se reúnen solamente para la cena. Aprovechan esta oportunidad para hablar de temas importantes que afectan a la familia y para conocerse mejor. Aprenden mucho de unos y otros. Inténtenlo y verán.

A: Especial

B: Más especial

C: Bastante especial

D: Especialidad

-  Elaborar listas (de acontecimientos, de objetos, etc.), para las cuales el propósito principal era el de recordar.

-  Desarrollar problemas de matemáticas en donde la comprensión de algoritmos era el propósito principal.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss M, escuela B

Resolución de problemas de Matemáticas.

M: Vamos a pensar, tienen que pensar muy bien aquí que está sucediendo con el problema, qué van a hacer, qué información necesitan. No lo vamos a resolver juntos. Tienen que empezar a hacerlo solitos. Tienen que buscar la operación, ¿estamos juntando, estamos repartiendo, sumando, restando, multiplicando o estamos dividiendo?

*Los niños comienzan a resolver el problema individualmente, sentados en sus lugares, a los cuales pasa la maestra para revisar cómo van y darles asesoría. Cuando todos terminan, la maestra le pide a uno de los equipos que pase al frente a dar la respuesta del problema y explicar cómo llegaron a ella. Cuando terminaron su explicación, la maestra preguntó si habían entendido todos y llegado a la misma respuesta, a lo que la mayor parte de los niños contestaron que sí. Les pidió corregir si la respuesta estaba equivocada, y **escribir**, debajo del ejercicio y las operaciones realizadas, la respuesta completa: José tenía 158 tarjetas; Michelle tenía 37 tarjetas más que José y Ricky tenía 24 tarjetas menos que Michelle, ¿Cuántas tarjetas de fútbol tenía Ricky? Ricky tenía 171 tarjetas de fútbol.*

- ✚ Resumir tramas de historias y de líneas del tiempo, en donde el propósito principal era recordar detalles de la trama.
- ✚ Dar respuesta a preguntas sobre pasajes de un texto, con la finalidad de evaluar la lectura.
- ✚ Tomar notas mientras la maestra leía, en donde el propósito principal era el de la comprensión de lo escuchado.
- ✚ Tomar notas y resumir textos, en donde la elaboración de resúmenes era el asunto principal.
- ✚ Elaborar respuestas cortas con distintos propósitos, además de los ya señalados.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss H, escuela A

Son las 8:30 de la mañana. La maestra auxiliar se hace cargo de la clase, que es sobre medidas de capacidad y medidas de peso. Las preguntas que los niños tienen que contestar son: ¿Qué pesamos?, ¿Qué medidas vimos?

M: Por parejas, van a ver o tocar objetos que hay en el salón y pensar ¿qué medidas de peso usarías?, ¿cuánto pesará en esas unidades aproximadamente? Tienen que hacer el cálculo. En el pizarrón la auxiliar hace dos columnas; en la del lado izquierdo escribe las medidas: gramo, kilogramo, tonelada, onza, libra. En la columna del lado derecho anota varios de los objetos que hay en el salón: libros, rodillo, engrapadora, teléfono, maquetas, relojes, globo terráqueo, frascos de pegamento, computadoras.

Los niños se ponen rápidamente de acuerdo con quién van a trabajar por parejas (compañeros de sus mesas), toman sus cuadernos y empiezan a moverse por todo el salón, decidiendo los objetos de los que van a calcular el peso. Se ponen de acuerdo entre ellos y cada uno de ellos anota el objeto que escogieron, las medidas que pueden usar y calculan su peso.

Esta actividad dura aproximadamente 20 minutos, después de los cuales la maestra auxiliar les pide acercarse a todos a una de las mesas donde ha colocado una báscula, pues van a pesar los objetos escogidos. Las parejas leen sus anotaciones y la maestra pregunta quiénes más escogieron ese objeto; el objeto es pesado en la báscula ante la expectación del grupo. Ven el peso del objeto y lo comparan con sus anotaciones, entre exclamaciones: ¡Casi le

atinamos; ¡Andábamos medio lejos! Corrigen en sus cuadernos las medidas correctas.

- ✚ Tomar notas, resumir información en la etapa de búsqueda de datos para una investigación. El siguiente es un ejemplo de este tipo de escritura.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss H, escuela A

Como una segunda etapa en una investigación sobre electricidad y magnetismo, los alumnos acuden a la biblioteca para buscar y registrar información sobre estos temas, los aparatos que seleccionaron y sus formas de funcionamiento.

Los niños escogieron diferentes aparatos como copiadora, pilas, robot, teléfono celular, carro, computadora, computadora portátil, máquina eléctrica de escribir, guitarra eléctrica, radio, televisión, video.

Todo el grupo se fue a la biblioteca de la escuela (que se encuentra al final del pasillo central). Al llegar se sentaron en las mesas; algunos dejaron sus cuadernos y otros se los llevaron, pero todos se fueron a buscar información. Un grupo de niños (alrededor de cuatro) se fueron a la parte alta de la biblioteca, en la cual están las computadoras. El resto del grupo fue por escaleras portátiles para bajar los libros, sobre todo tomos de enciclopedias, que se encuentran acomodados en los libreros. Regresaban a sus mesas con los libros y comenzaron a consultarlos.

Una de las dificultades con las que se encontraron en esta búsqueda fue que las palabras a buscar estaban mal escritas en español (toda esta actividad era en español), por lo que no las encontraban en las enciclopedias o en los diccionarios. Este fue el caso de guitarra eléctrica, que uno de los niños había escrito como gitara o el de televisión, escrita con c y sin acento.

Otra dificultad en la realización de la tarea, era la búsqueda de sinónimos; por ejemplo uno de los niños buscaba “pila” en una enciclopedia y así no aparecía; le sugerí que buscara por “batería” y apareció.

La búsqueda se dio tanto en libros escritos en español como en inglés. Con estos últimos, los niños nuevamente hacían la traducción al inglés, la cual, en varios de los casos no fue la mejor, como le sucedió al niño que había escogido guitarra eléctrica y la tradujo al inglés como guitar electric, no como electric guitar.

- ✚ Hacer resúmenes a manera de “recordatorios” personales, de algún tipo de información necesaria para hacer una tarea. Por ejemplo, una lista de las

palabras de transición. Para ello en algunas ocasiones los alumnos recurrían a alguno de los textos desplegados en las paredes del salón.

✚ Elaborar registros de comentarios hechos a sus textos, por la maestra o por los compañeros.

✚ Ejercicios de ortografía, gramática y vocabulario. La enseñanza de la gramática tuvo lugar en los tres grupos y fue frecuente. Las actividades comprendidas en este rubro fueron clasificadas en las siguientes tres categorías; se presentan ejemplos de cada una de ellas :

a) Las que fueron realizadas como ejercicios independientes, sin conexión con ninguno de los temas y textos revisados en la clase. Muchos de estos ejercicios estaban en materiales elaborados para tal fin, por editoriales o por las maestras.

b) Las que se realizaron a partir del trabajo con la lectura o la escritura de textos, o se incorporaron a otras actividades, por ejemplo juegos.

c) Se incluyen, por sus características, las preguntas de las pruebas del TAAS para escritura.

a) Trabajo con ejercicios independientes sobre puntuación

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss H, escuela A

La maestra se dirige a todo el grupo, que acaba de terminar otra actividad y les pide que saquen sus hojas azules de puntuación. Sacan las hojas, mientras la maestra va hacia el pizarrón.

M: El ejemplo, por favor que escribiste anoche, María. Es un ejemplo de la coma que sirve para encerrar el nombre de la persona a la que va dirigida la oración...

Margarita: ¿Me puedes curar por favor, Sara?

M: ¿Es pregunta?

María: asiente con la cabeza.

M: Entonces tiene signo de interrogación también. (Anota el ejemplo en el pizarrón). Otro ejemplo de eso, Daniel

Daniel: ¿De cuál?

M: De usando la coma para encerrar el nombre de quien estas hablando

David contesta en voz muy baja; no se escucha lo que dice

M: Una más, María

María: ¿Vas a ir a la fiesta de disfraces, Cary?

M: Bien, todas son preguntas, oración interrogativa, ¿alguien que hizo tal vez un mandato? ¿Todas son preguntas? ¿No?

M: Muy bien, ahora la más fácil, ejemplos de una oración usando palabras en una serie (Varios niños levantan la mano)

Ao: Leones, tigres, osos, oh dios, el mago de Oz

M: OK, el mago de Oz. A ver... esta vez díganme coma donde la pusieron. A ver (se dirige a una alumna)

Aa: Jamón, jitomate, se le ponen a un sándwich

M: Muy bien. Ejemplos de la coma que encierra la frase explicativa

(Levantando la mano muchos niños)

M: Y usen la palabra coma para saber donde la pusieron (voltea a ver las manos levantadas). Juan

José: El planeta tierra coma es un planeta de gente... de mucha gente

M: A ver otra vez

José: El planeta coma es un planeta con mucha gente y... (se detiene en la lectura)

M: ¿Y qué?

Juan: y tiene sus ... colores

M: (Apuntando en el pizarrón) Está correcto pero algo está incorrecto de esta oración.

Aa: Le falta otra

M: El planeta tierra coma y aquí lo vas a explicar (señala en el pizarrón)

Ao: Le faltó la coma

M: ¿No la dijo?

Ao: Sí

M: ¿Aquí va la coma? (Se ve dudosa, mientras señala en el pizarrón, después de la palabra gente)

Ao: Sí (El mismo niño que dijo que le faltaba la coma, dudando de su respuesta)

Muchos de los niños gritan ¡no! a la pregunta de la maestra

Ao: No, no está en inglés, eso nomás en inglés (señala muy enfático esto último)

M: ¿No lleva coma?

Ao: (el mismo) No... ya sé...

M: (No espera que el niño continúe) ¿Viste tu error? Mira, el planeta tierra es un planeta con mucha gente; al ponerle es lo convertiste en una oración completa (pone en un círculo la palabra es)

La mayor parte de los niños ya no participa y no parecen entender mucho la explicación de la maestra.

M: El ejemplo, a ver... por ejemplo, Mercurio es un planeta con rocas, es muy caliente ¿Ves la diferencia? ¿Cuál es la diferencia, Juan?

Juan: Que es la está convirtiendo en una oración completa

M: Y aquí no necesitamos es ¿verdad? Podemos quitarla (borra la palabra es de lo escrito en el pizarrón) Ahora sí, ¿qué más hay que hacerle?

Ao: Ponerle la coma

M: ¿Aquí? (Señala donde termina la palabra tierra)

Ao: Enseguida de ahí (no señala)

La maestra le agrega una coma después de la palabra tierra

En esta interacción intervienen únicamente uno de los niños y la maestra; el resto del grupo observa callado y no parece que estén entendiendo.

La clase continúa de la misma forma durante aproximadamente media hora más. Fue una larga secuencia de revisión de ejercicios, en la que paulatinamente cada vez más miembros del grupo iban dejando de atender a las preguntas y explicaciones de la maestra. Como puede verse son muchas las dificultades a las que se enfrentan la maestra y los niños al trabajar de manera aislada con la ortografía. Hay varios momentos en los cuales se da un “desencuentro” entre las explicaciones de la maestra y la comprensión de los niños. La siguiente es la última parte de esta secuencia:

La maestra voltea a ver a los niños, indicando la continuación de la revisión de la tarea, y varios de ellos levantan la mano

Aos: Yo, yo

M: Karla

Karla: Plutón, un planeta muy pequeño y azul, es muy frío

M: Alicia (se dirige a otra de las niñas, sin comentar la participación de Karla)

Alicia: Después coma de la escuela voy a la casa y hago mi tarea

M: No

Alicia: (repite) Después coma de la escuela voy a la casa y hago mi tarea

M: (Apuntando en el pizarrón) Después de la escuela coma, voy a la casa y hago mi tarea. (Se dirige a Alicia). Pero no la estas usando como una transición, la estas usando como parte...

Alicia: Pero es que ahí dice...

M: (Interrumpiendo a Alicia) Usando después, pero la estas usando...

Alicia: pero aquí dice antes, después (señala la hoja que tienen para consulta)

M: Sí, esta palabra está en esa lista, pero tú la estas usando como que va junto, después de irme a la escuela y esto debe ir junto, después, pero después de la escuela y después puedes decir algo más ¿Si me entiendes Alicia? Me parece que no. (La niña tiene cara de no entender, al igual que el resto del grupo). Algunos niños levantan la mano; la maestra no les da la palabra y prosigue con la explicación.

M: Es como si quiero decir, después del lonche voy a ir a la tienda, pero después del lonche es un sentido que tiene que mantenerse junto, no se puede separar porque no es después, después del lonche.

Alicia: Ahí puede ser después de la escuela coma

M: Puede ser después de la escuela coma ¿qué? ¿Tu dices que ponga la coma aquí? (señala en donde acaba la palabra escuela) ¿quién me puede explicar por qué no puede ir una coma aquí? ¿Alicia?

Alicia: No debe ir porque usted dice que debe ir junto

M: ¿Por qué? ¿Nada más porque yo lo digo? ¿Sí?

Varios niños levantan la mano; algunos sonrían por lo que dijo Alicia.

M: OK, a ver, otro ejemplo... Arturo, con guiones y todo

Arturo: El fútbol me encanta, guión dijo Andy, guión

La maestra anota en el pizarrón El fútbol me encanta -dijo Andy-

Aa: Aquí tengo uno Miss, ya en la mente

Se oye mucho ruido; varios niños están jugando, otros están platicando y casi todos están distraídos. La maestra se dirige a uno de los niños que están platicando.

M: Lucio ¿de qué estoy hablando?

Luciano no contesta

M: ¿María?

María (que estaba jugando) tampoco contesta

M: Bueno, vamos a ver qué tanta atención me han puesto en estos minutos, porque ahora de tarea, la van a hacer aquí, van a hacer el guión, el uso de guión, y luego también esta página del guión otra vez (hojeando un cuaderno de trabajo que también tienen los niños)

Hablan varios niños a la vez: ¿Todos?

M: No, no todos, nomás estos dos (les señala dos ejercicios en el cuaderno)

Con esto parece haber terminado la actividad, pues todos los niños empiezan a platicar, algunos marcan en el cuaderno los ejercicios y otros se levantan de sus lugares.

Al final y ante la distracción de casi todo el grupo, la maestra recurre a la sanción dejando de tarea los ejercicios restantes. Este fue un tipo de actividad sobre la escritura observada en los tres salones de clase. Estas prácticas involucraron una combinación de habla, escucha, lectura y escritura. Pueden ser consideradas, por su arraigo como las prácticas escolares más conocidas.

b) Ejercicios gramaticales a través del juego.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss H, escuela A

Actividades con los signos de puntuación. El día anterior habían estado trabajando en la identificación de errores de puntuación en textos breves y oraciones. Además, la maestra les había pedido de tarea escribir ejemplos para repasar, dibujando una estrellita en los casos indicados: puntos suspensivos para indicar dudas, suspenso, sorprender al lector. Esta mañana la auxiliar tiene preparada una actividad para revisar lo aprendido de los signos de puntuación. Lleva recortadas tarjetas con un ganchito que son colocadas en una de las mesas boca abajo. Lleva una caña de pescar. Les pide a los niños que formen parejas. El juego consiste en "pescar" signos, los cuales están escritos en las tarjetas. Cada pareja tiene que pescar una tarjeta, decir cómo se llama el signo escrito en la tarjeta, buscar en un libro un ejemplo de uso e inventar y escribir un ejemplo semejante.

c) Ejercicios de preparación para las pruebas TAAS de escritura.

Observados con mucha frecuencia en los tres salones de clase, usando para ello diferentes recursos, como los materiales elaborados *ex profeso* por distintas editoriales conteniendo ejercicios de práctica con fragmentos y pasajes breves de lecturas a partir de los cuales se les hacían a los estudiantes preguntas de opción múltiple semejantes a las del TAAS; las pruebas ya resueltas que habían presentado en el mes de febrero; las hojas de ejercicios elaboradas por las maestras, e incluso el uso de guías con los criterios de calificación usados en el TAAS, que se les proporcionaban a los estudiantes tanto para revisar sus propios

textos y los de sus compañeros, como para elaborar una narración, como fue observado en una ocasión.

c.1) Preparación para el TAAS utilizando materiales editoriales elaborados para tal fin y con enseñanza dirigida.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss H, escuela A

*Se les reparten a los niños unas hojas amarillas con los ejercicios de práctica del TAAS. El título de este ejercicio es "Preguntas de pensar". Viene un recuadro en el que aparece:
Quién sustantivo
Qué verbo*

Como ejemplo hacen el ejercicio 8. La maestra les indica que tienen que contestar de la 9 a la 16 de manera individual. Los niños trabajan en silencio. La maestra recorre los grupos y apoya individualmente a quien lo solicita, en voz baja. Al terminar la actividad cada niño va al escritorio de la maestra, engrapa sus hojas y las deja en el escritorio, donde recoge sus hojas de lectura ("Un sueño extraño". TAAS de lectura 4, pág. 11) y vuelve a su lugar para leer en silencio. Mientras leen, la maestra revisa las respuestas del ejercicio anterior.

c.2) Preparación para el TAAS utilizando materiales elaborados por la maestra.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss M, escuela B

Esta actividad se realiza acabando el trabajo que hicieron sobre la historia de Edith Holm. Los niños ya están cansados. Algunos se recuestan sobre sus pupitres.

M: Bien, ahora lo que vamos a hacer es que vamos a continuar con la escritura de los adjetivos. Voy a darles una nueva hoja de práctica. Así que ¡tarjeta amarilla! Tarjeta amarilla mientras les saco las hojas de hoy.

La maestra les reparte unas hojas a los niños.

M: ¿Quién qué? Vamos a juntar dos oraciones para que juntas se completen, o dos oraciones que tienen demasiada información

Raúl interrumpe a la maestra

Raúl: ¡Separarlas!

M: ¿Separarlas si tienen qué?

Aa: Mucha información

M: Mucha información, ¿Cómo qué, qué es mucha información?

Aa: Que están hablando de lo mismo

Aa: El mismo sustantivo

Varios niños hablan a la vez sobre la pregunta de la maestra

M: El mismo sustantivo (va apuntando lo que dice en el pizarrón) ¿y qué otra cosa también?

Aos: El mismo verbo

M: El mismo verbo, el sustantivo y el verbo (anota en el pizarrón). Vamos a hacer el ejemplo de la cajita de arriba (Se refiere a los recuadros en los que se presentan los ejemplos en las hojas de práctica).

c.3) Preparación para el TAAS, utilizando materiales editoriales elaborados para tal fin.

Fragmento de registro de observación: Clase de Miss M, escuela B

La actividad consiste en la lectura de un texto “Pájaro en traje de smoking” (TAAS Boss. Escritura. Lectura 4, página 14), para dar respuesta a una serie de preguntas de opción múltiple. Hacen con la maestra la primera actividad. Llaman a la maestra y sale del salón. Los niños se quedan trabajando solos, en silencio, contestando las preguntas en unas hojas que la maestra les repartió.

Muchos niños tienen su hoja amarilla enfrente de ellos, con un resumen de gramática que les hizo la maestra y la consultan. La maestra regresa al salón. Trabajan individualmente y la maestra pasa entre las mesas revisando y aclarando las dudas de los niños.

Muy pocas veces los niños comentan entre sí. A juzgar por sus expresiones (cara de extrañeza, llevarse las manos a la cabeza) les resulta difícil contestar las preguntas. La maestra sale nuevamente y los niños continúan trabajando.

Los tres niños de la última mesa revisan un libro a escondidas (debajo de la mesa) y voltean constantemente para ver si no son observados.

La enseñanza de la gramática ha sido la fuente de numerosos debates educativos. Desde finales de los años setenta ha sido cuestionada la enseñanza explícita de la gramática tradicional a través de ejercicios descontextualizados y actividades estructuradas para tal fin. La necesidad de que los alumnos comprendan el funcionamiento del lenguaje y del aprendizaje de la ortografía, la puntuación y las convenciones y reglas gramaticales continúan siendo promovidas fundamentalmente a través de ejercicios y con mucha menor frecuencia a través de la reflexión y la discusión como parte del desarrollo mismo de los escritos que los estudiantes realizan con diferentes propósitos, lo que implica que pueda observar las estructuras lingüísticas cuando se están utilizando, para poder entenderlas en su funcionamiento comunicativo. En este sentido, se pretende articular la reflexión sobre los aspectos gramaticales a partir de la producción y análisis de textos.

Se puede decir que aunque los propósitos de las maestras variaban de actividad a actividad, es claro que la escritura en sí misma en este tipo de actividades y ejercicios estaba “al servicio” de otros propósitos, y casi en todos los casos, la

audiencia podría clasificarse como del “maestro como evaluador”. Si bien en este tipo de actividades y ejercicios la escritura y su proceso no eran el objetivo fundamental de la situación de enseñanza, muchas de ellas implicaban un alto grado de exigencia intelectual en la medida en que involucraban la comprensión de diferentes funciones y audiencias.

6.7.1.3. Discurso extendido

Definido como el utilizado en escritos más largos y para los cuales el acto de escritura era un interés central, que requería de una composición original, e involucraba intelectualmente al estudiante como escritor.

Algunas teorías que abordan la producción textual en la escuela, como las de Britton, Moffet y Kinneavy (citados en Grave y Kaplan, 1996) conciben a la escritura como un proceso influenciado por los roles funcionales del escritor, el lector, el texto y el mundo. Kinneavy traduce estos roles en cuatro tipos básicos de discurso escrito: expresivo, persuasivo, literario y referencial, los cuales están sustentados por géneros del discurso escrito, que son la descripción, la narración, la clasificación y la evaluación.

El concepto de género discursivo implica el reconocimiento de la individualidad de una obra y al mismo tiempo la conciliación de lo universal y lo particular, considerando que las obras más específicas son “aquellas que más fielmente cumplen las exigencias de un tipo” (Huerta, 1983, citado en De la Garza, 1997:18)

El discurso extendido asumió formas y estilos diferentes. La siguiente es una clasificación de estas formas de discurso extendido, realizada a partir de la observación tanto de los eventos de escritura, de lo que las maestras comentaron en entrevistas, y de los escritos que se exhiben en las paredes de los salones (sobre los que se les preguntó a las maestras) como se muestra en el siguiente cuadro. Los géneros discursivos aparecen en orden descendente, iniciando con los observados con mayor frecuencia.

Formas de discurso extendido observado en las clases

1. Narrativa
2. Comentarios a partir de lecturas
3. Reportes
4. Descripciones
5. Instrucciones
6. Recreación imaginativa de literatura
7. Otros tipos de escritos: reflexiones sobre distintos temas, anuncios, reglamentos, registros (por ejemplo de puntos obtenidos para concursos), mapas conceptuales, invitaciones, carteles, anécdotas personales.

Si bien se observaron y reportaron una diversidad de trabajos con géneros escritos, fue la narrativa, en sus diferentes formas, la que ocupó la mayor parte del tiempo observado en los salones de clase.

Este hallazgo es consistente con lo reportado en diferentes países. Duke (citado en Cairney, 1998) en una investigación realizada en alrededor de 20 escuelas en Estados Unidos, documentó la escasez de libros informativos, particularmente en las escuelas de bajo nivel socioeconómico y el poco tiempo dedicado en la mayor parte de ellas a la lectura o escritura informativa (alrededor de 3.6. minutos diarios)

En los salones de esta investigación, los llamados géneros académicos no literarios, tuvieron una menor presencia en el trabajo de escritura, si bien se podría presuponer, desde el análisis del currículo de escritura, que tienen un peso semejante a los géneros literarios, dentro de los cuales se encuentra la narración.

1. Narrativa

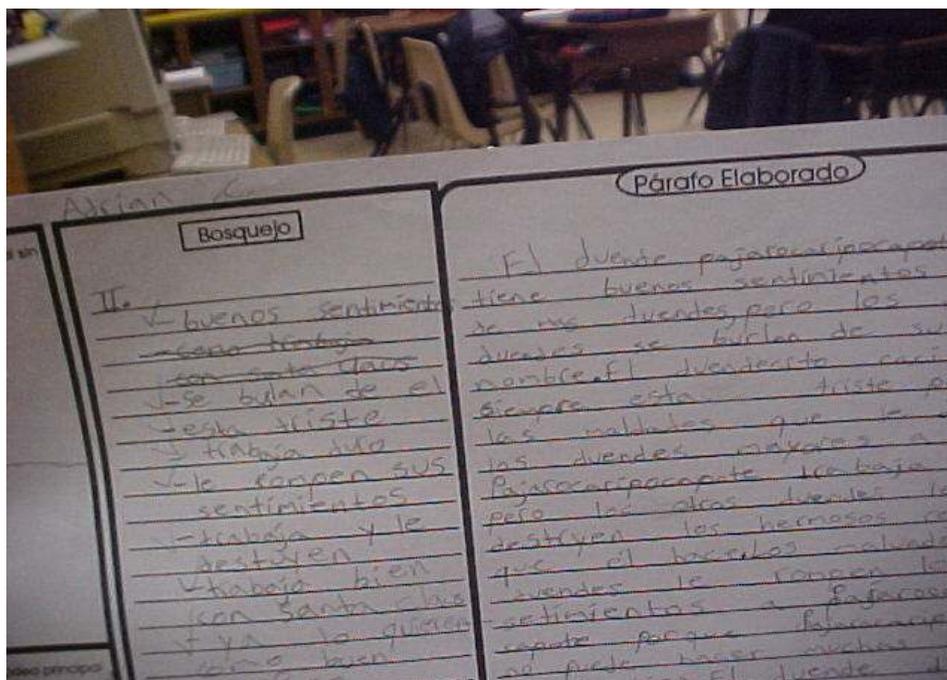
Como se señaló, de los tipos de discurso extendido observados en las aulas, la narrativa fue la forma dominante. Asimismo, puede inferirse, por los trabajos

expuestos en las paredes de los salones y pasillos de las escuelas, que la narración, en diferentes formas, había sido extensamente trabajada antes del período de observación.

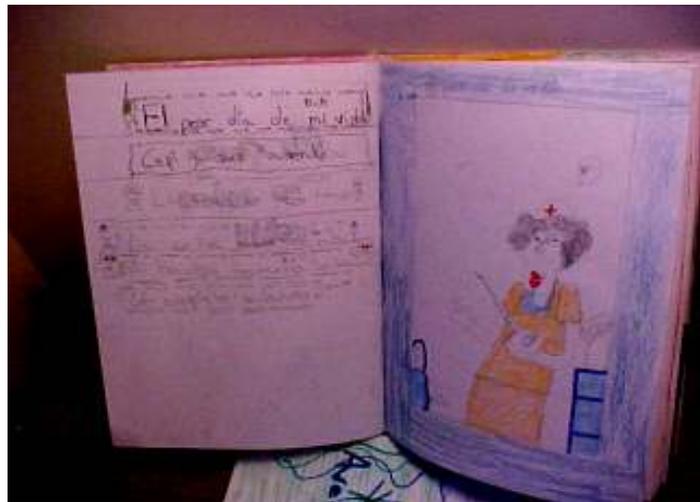
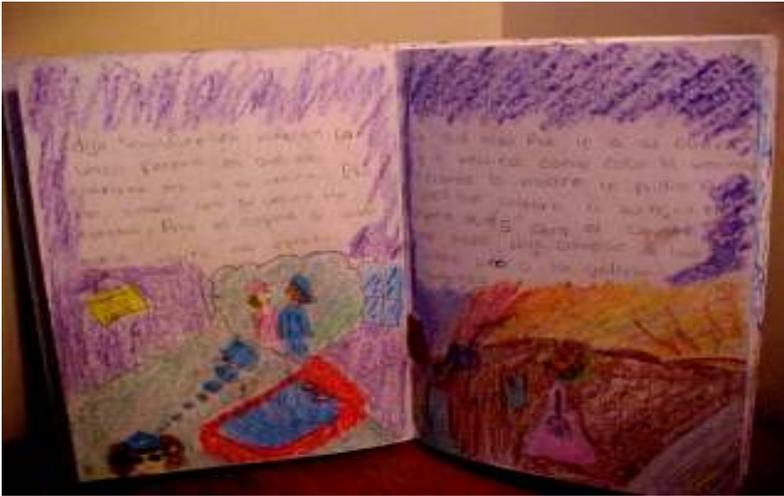
La narración en los tres grupos se realizó con diferentes propósitos, audiencias, extensión y formas.

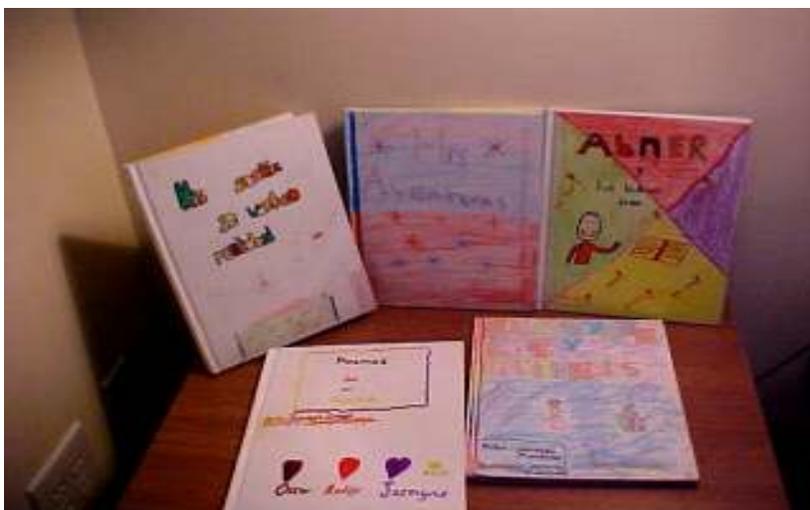
1.1. Narrativa personal Encontrada con frecuencia en los tres grupos. Tomó formas diversas. Se presentan a continuación tres ejemplos de ellas. La primera fue la escritura de cuentos en sus cuadernos. El tema era libre, y para realizarlo, de manera individual, siguieron una serie de pasos (actividades de preescritura): decidieron sobre qué iba a tratar el cuento, planearon y elaboraron antes un bosquejo.

Bosquejo del cuento



Cuentos ilustrados





Otro ejemplo se presenta a continuación. Los niños de uno de los grupos escribieron lo que para ellos representa “América” (los Estados Unidos). En sus escritos se encuentran mezclados elementos narrativos, reflexiones y descripciones.

Se transcriben respetando la ortografía y sintaxis de los originales.

América el mejor

Las cosas que veo en América son las rojizas manzanas que crecen en los árboles, el maravilloso mar espumoso de Miami, los deliciosos elotes que crecen en los campos. Las rosadas flores que crecen en los prados y los lindos animales a nuestro alrededor.

Me gustan los mares de alta mar. Las deliciosas comidas que dan aquí. Los cariñosos y juguetones perros y gatos que venden aquí. Me gustan las verduras y frutas que cosechan los agricultores y los trabajadores. Me encantan los paquetes y adornos que hacen aquí en América.

Aurora Arteaga

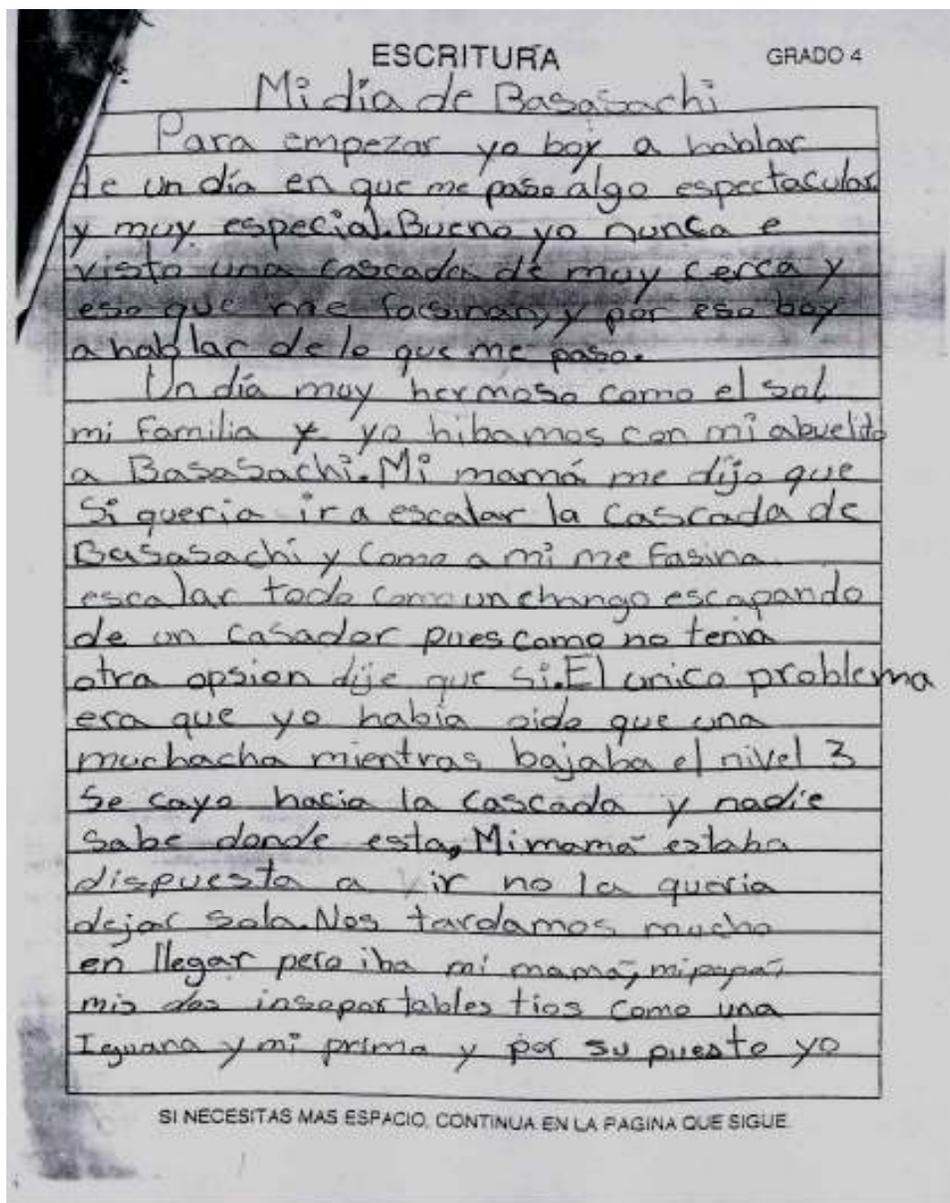
Para mí la libertad significa amor y paz. Tengo la libertad de salir de compras. Tengo la libertad de acompañar a mi mamá al mall. Tengo la libertad de ir a la escuela a aprender y la libertad de ir a partes que tenemos derecho de ir. Estoy orgullosa de ser americana.

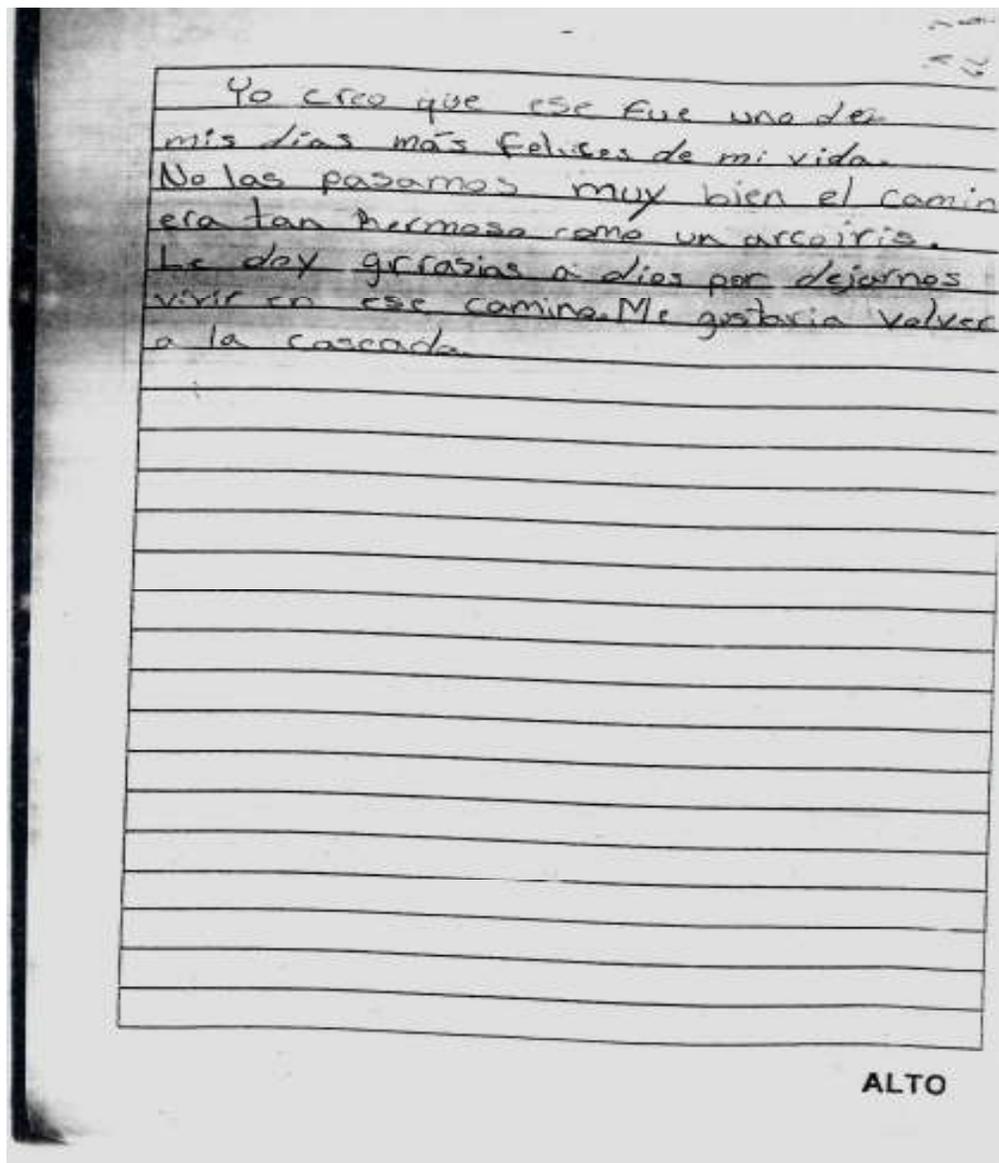
Yo estoy orgullosa de ser Americana porque en el país de Afganistán las mujeres tienen que estar tapadas de pies a cabeza. Estoy orgullosa de ser Americana también porque yo tengo mi casa tengo mi escuela tengo mi paz, mi amor y mi felicidad que tengo en mi corazón. En conclusión yo he aprendido que América es un gran país para vivir. Me gustan las cosas aquí y también me gustan las comidas. Me encanta este país.

El tercer ejemplo es la escritura individual de un relato corto. Los estudiantes podían elegir si su historia iba a ser real (relato de un viaje o una anécdota) o de ficción. Se presentan ejemplos de estos dos tipos.

Estos relatos fueron revisados primero en equipo, y posteriormente, para elaborar la versión final, los niños sostuvieron una entrevista (“conference”) con la maestra para la última revisión.

Relato de una experiencia personal





1.2. Creación de un relato cronológico a partir de una lectura de este tipo.

Se ubica también en esta categoría la escritura realizada para aprender y practicar las convenciones y organización de ciertos géneros definidos. Los estudiantes elaboraron un relato cronológico a partir de la lectura de "El diario de Ralph la cucaracha", un relato de la vida de una cucaracha en el curso de dos días. Los niños escribieron de manera individual una crónica personal de

Relato cronológico realizado a partir de una lectura

6:00 a.m. Me levanto de mi cama y me pongo mi traje de super heroe. Me baño y termino poco despues. Corri a la puerta y -Puuuun!- cae un marciano con cerebro salido, sin ojos y piel escamosa roja llena de sangre verde. Salte arriba de el, patie su cabeza y se le cayo.

7:44 a.m. - Era muy tarde para llegar a escuela. Solo faltaba un minuto para entrar. Corri como un chita pero tres segundos despues ya estoy colante de la escuela pero sale un mutante sin cabeza. Solo faltaba cuatro segundos salte arriba de el y llega y sono el timbre justo a tiempo y me pongo a estudiar.

8:00 a.m. - Nos dan cinco problemas de matematicas, pero de repente cai un pulpo mas pequeño que mi uña. Le escocen las manos y me trata de arasar. Saco una navaja, le corto los maños y se va.

11:00 a.m. Salgo a lonche, pero la escuela se empieza a quemar. Salimos a fuera y hay un dragon. Vuelo y le pego al dragon y se va llorando diciendo -Mami Mami.

12:00 - Todo bien solo una cosa peor que todas las otras cosas nada era peor que eso. Era... Era... Era un problema de matissas.

12:30 - Salimos a P.F pero el coach se vuelve en un monstruo con picas en la espalda. Le pica los ojos y empieza a llorar.

1:15 p.m. Un profesor loco, Mr. Ortega, tiene una maquina para ir al futuro. Cuando llege ya lo habia ido al futuro y se fue el no habia sol y se va el tiempo asta las nueve.

9:00 p.m. - Me duermo y no recuerdo que hice en todo el dia.

1.3. Dar continuidad a un cuento

A partir de seleccionar un tipo particular de género narrativo, el cuento, que deseaba explorar y demostrar utilizando las contribuciones de la clase, la maestra tomó el papel de guía haciendo preguntas, confirmando las respuestas de los alumnos, ofreciendo las explicaciones necesarias acerca del propósito del texto, su forma y las convenciones requeridas por el mismo, para llevar a los estudiantes a escribir la continuación de un cuento.

Fragmento de registro de observación: Miss M, escuela B

M: Si OK. Les hice una copia del libro y el libro se llama Bajo la luna de limón. Quiero que vean lo que la autora Edith Holm (escribe este nombre en el pizarrón) hizo con este libro que ustedes ya han aprendido. Para eso les pedí sus delineadores. Quiero que vean que es lo que vieron, que ustedes aprendieron como autores y escritores. Busquen la información que acabamos de repasar. Quiero que busquen los sentimientos, las anamatopeyas, el guión, las metáforas, los símiles. Quiero que los busquen para que ustedes hagan algo muy especial con esta historia ahorita... ¿les conté el resto de la historia?

Aos: No.

M: No, ¿por qué creen que no se las conté?

Aos: Para que sigamos.

M: (Asiente con la cabeza) Quiero que continúen la historia de la misma manera que la autora Edith Holm la empezó. Ustedes se van a convertir en los nuevos autores de la historia; ahora no va a ser solamente la historia de Edith Holm haciendo todas esas cosas. Ahora va a ser la historia de Edith Holm y ¿quiénes?

Aos: Nosotros.

M: Ustedes. Así es que quiero que lo lean bonito. Busquen ahí la información que les pedí, los sentimientos, los detalles, las imágenes, las metáforas. Quiero que busquen un ejemplo y lo circulen. Piensen en que van a hacer esto ustedes como autores para continuar la historia también como la empezó Edith.

Los niños realizan una lectura de reconocimiento poniendo en juego lo que acaban de revisar entre todos, junto con la maestra, quien los guía en esta tarea. El propósito aquí es con relación al propósito (¿por qué este texto está escrito de esta manera?), la estructura (¿cuáles son las funciones de las diferentes partes del texto?), y los recursos lingüísticos (¿qué tipo de lenguaje está siendo utilizado?), centrándose en este caso en recursos específicos, como son las figuras del lenguaje (onomatopeya, a la que la maestra y los niños se refieren como “anamatopeya”, metáfora y símiles), el uso de diálogos en la narración y los

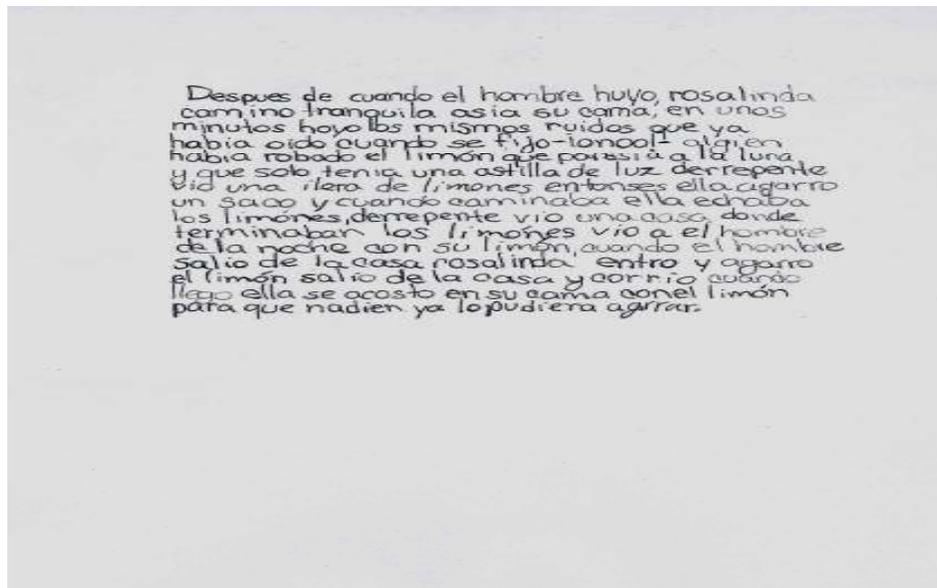
Los niños, ya acomodados en equipos de tres, comienzan a trabajar en su historia. En el salón se hace un gran silencio. La maestra pasa entre las mesas, revisando, comentando con los niños; algunos le hacen alguna consulta. En todos los pequeños grupos los niños trabajan individualmente, muy concentrados en lo que están haciendo. Una niña, en otro de los equipos lee lo que escribió en voz muy baja, pero acompañando la lectura de gestos y dándole entonación. Un niño escribe continuamente y luego se detiene y se lee en voz baja lo que ha escrito, parece hacerse comentarios a sí mismo, muerde su lápiz, tacha algo que escribió y continúa.

En otro de los equipos los niños comentan entre sí lo que han escrito. En este equipo se encuentra un niño que llegó de México hace apenas un mes y ha tenido algunas dificultades en la realización de las actividades en clase. El compañero que se encuentra junto a él se da cuenta que parece tener dificultades pues no escribe, y se acerca a preguntarle si lo puede ayudar. Juntos leen lo que el niño escribió.

Alrededor de quince minutos después, ya casi todos están compartiendo sus cuentos con un compañero. El autor(a) lee su cuento no a un sólo compañero sino al equipo, y al terminar los niños le hacen sus comentarios. Sólo algunos comentarios eran audibles: "Así no se entiende, porque no le pones quién dijo eso" "Yo creo que no, porque Rosalinda hizo otra cosa"

Con las contribuciones de los estudiantes construyó un ejemplo de la forma del texto o del género. Durante el proceso "pensaba en voz alta" acerca de las decisiones tomadas y las razones para estas decisiones, modelando y explicando los procesos involucrados. El texto construido se compartió entre todos.

Continuación del cuento "Bajo la luna de limón"



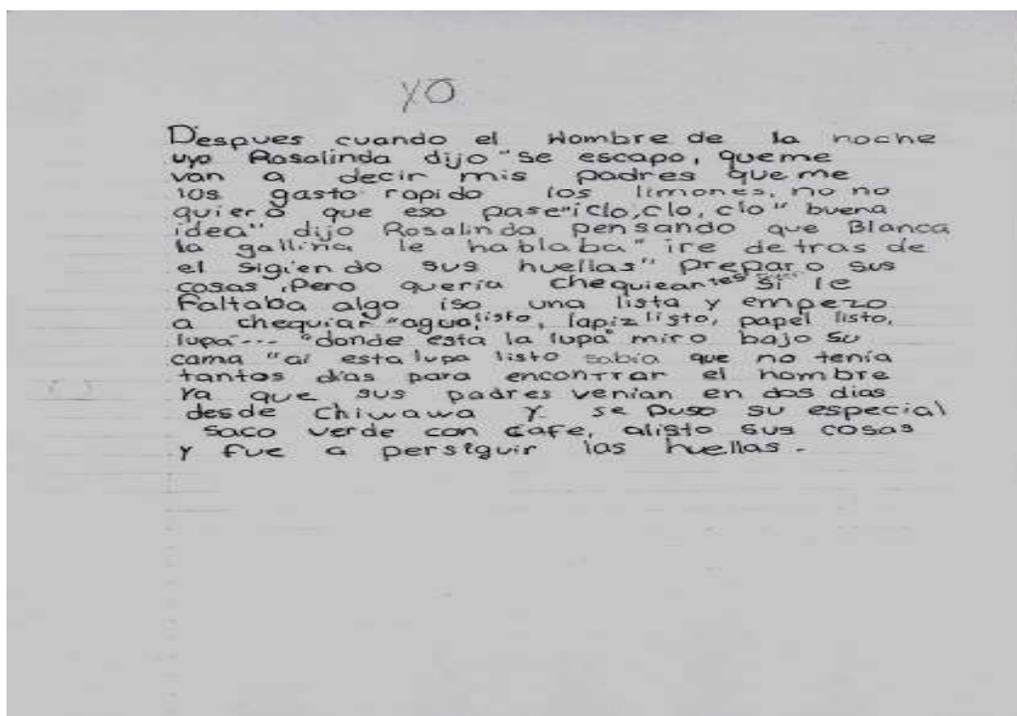
Después de cuando el hombre huyó, Rosalinda caminó tranquila a su cama, en unos minutos hoy los mismos ruidos que ya había oído cuando se fue, alguien había robado el limón que pasó a la luna y que solo tenía una astilla de luz derrepente. Vid una riera de limones entonces ella agarró un saco y cuando examinaba ella echaba los limones, derrepente vio una casa donde terminaban los limones. Vio a el hombre de la noche con su limón, cuando el hombre salió de la casa Rosalinda entro y agarró el limón salió de la casa y corrió cuando llegó ella se acostó en su cama con el limón para que nadie ya lo pudiera agarrar.

Continuación del cuento "Bajo la luna de limón"

La siguiente noche Rosalinda oyó los
mismos ruidos: ¡Ris rac crac! Ella vio al mismo
hombre más allá del jardín de mamá, más
del espartapajeros con las ropas de papa
y más allá de las cuerdas de tender ropa.
Vio al Hombre de la Noche robando lineros
del árbol, pero no cualquier árbol era su
árbol. Ella salió otra vez para averiguar
a asustar al hombre, pero esta vez no lo
asustó con el espartapajeros, ahora lo asustó
orientándole a Blanca encima el señor grato
- ¡No otra vez no! - el hombre agarró el caso
y huyó de nuevo. Luego Rosalinda se fue a
la cama pensando en cómo podía asustar
al hombre de la noche para la otra
que trate de robar lineros.
de su árbol. La siguiente noche ^{Rosalinda} vio
al mismo hombre robando, esta
vez le iba a dar con el bate muy
pero muy fuerte. Cuando le iba a pegar
el hombre le dijo no me pegues no me
pegues yo soy un pobre hombre
que busca que comer ella se lamentó
y dijo perdón, ella se metió y le
trajo frijolitos, sopa y leche, él dijo
gracias le juró que no los vuelve a

molestar se lo juró. Está bien pero cuando
terminó me devolví el plato la cuchara
y el vaso y el contesto está bien

Continuación del cuento "Bajo la luna de limón"



1.4. Escritura compartida de narrativas

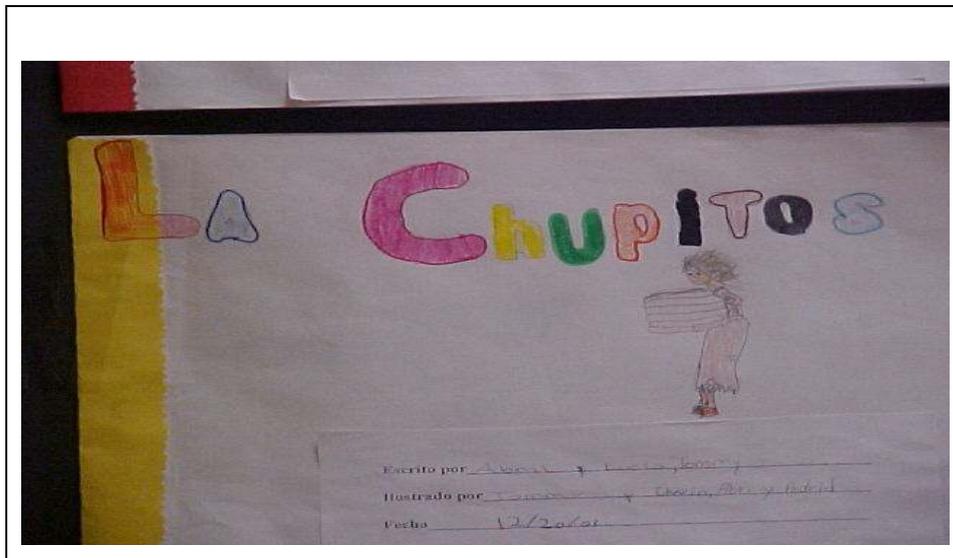
Por lo menos en dos de las situaciones de escritura de narraciones, los estudiantes hicieron cuentos en equipo, trabajando con sus compañeros, los revisaron y editaron y en el caso de la elaboración de un *Big Book* (libro de gran formato) además lo ilustraron. En este grupo se observó el desarrollo de estrategias de escritura, como elaborar planes y esquemas.

Las diferencias más importantes entre los tres grupos, parece que se dieron al principio de la actividad de escritura, en donde se utilizaron diferentes estrategias, como el escuchar un cuento, discutir acerca de una nueva idea, elegir un tema, hacer "lluvia de ideas" o elaborar un esquema o un bosquejo, como el que aparece en la tercera fotografía.

Escritura compartida de narrativas
Portada de un cuento elaborado en equipo



Escritura e ilustración compartida de narrativas



1. 5. Recreación y reinención, a partir de la lectura de un cuento

Se agrupa en esta categoría a la escritura para responder a la literatura que tuvo como propósito el dar a los niños oportunidades de responder a la literatura involucrándose en actividades de “recreación imaginativa”.

Con este tipo de actividad, además de promover el trabajo directo con la escritura, buscaba atender a distintos propósitos, siendo uno de ellos el que la lectura permitiera a los niños dar respuestas a diferentes preguntas en relación al texto promoviendo con ello sus posibilidades de comprensión. En este caso la literatura constituyó una base para la innovación textual.

Las actividades de este tipo se observaron en dos de los grupos. En uno de ellos la actividad consistió en la lectura de un cuento y análisis de los personajes para la invención de diálogos:

Fragmento de registro de observación: Miss M, escuela B

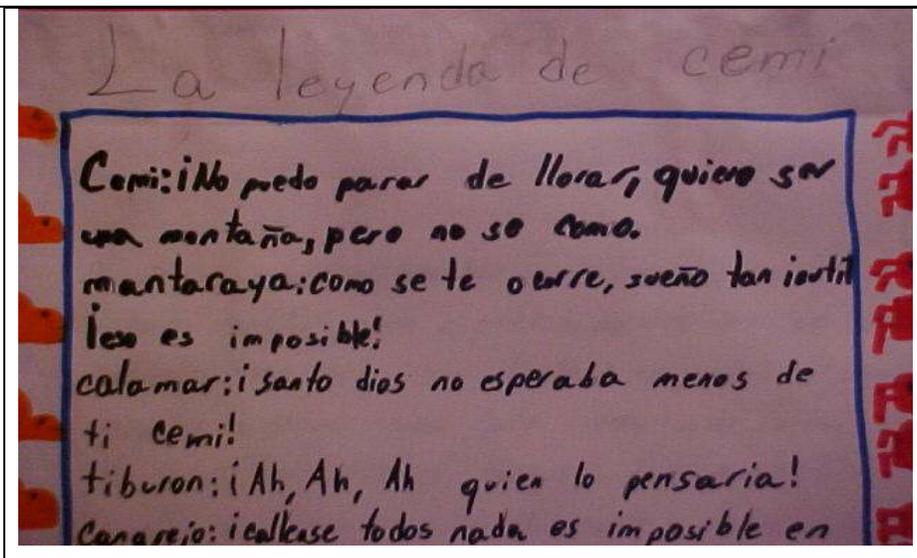
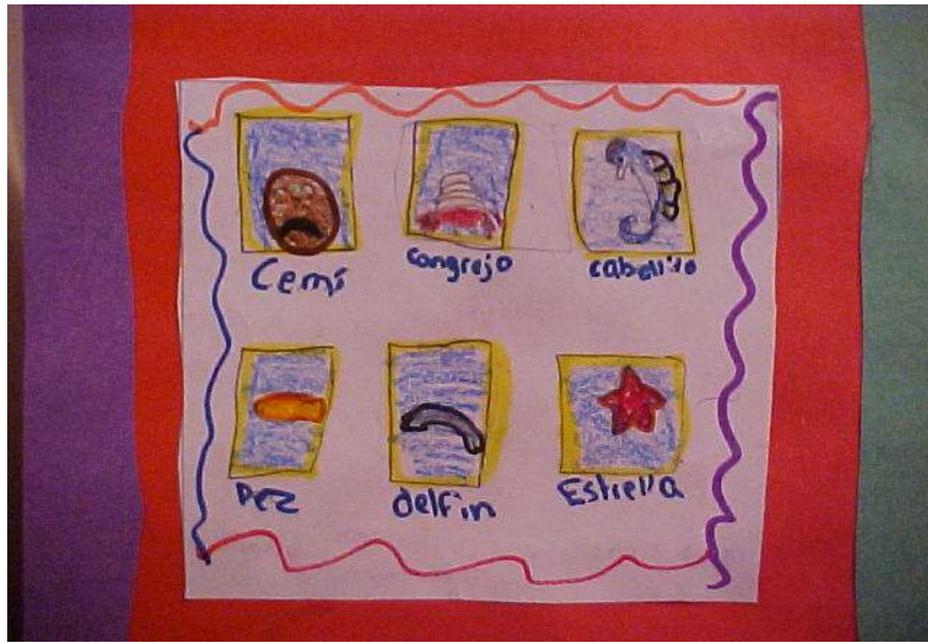
Los niños leyeron de manera individual un cuento llamado “La leyenda de CEMI”, de Kalman Barsy, que fue premio Casa de las Américas en 1981.

Este cuento narra la historia de una punta de roca marina con “una voluntad de piedra”, que tenía el sueño de llegar a ser una montaña. Es un cuento largo, de 14 páginas, a las cuales se agregan dos páginas más conteniendo las fichas bibliográficas del autor y del ilustrador.

Después de la lectura (se agrega la lectura en el Anexo) los niños le comentaron a la maestra sobre lo que les había gustado, lo que no habían entendido, que fueron básicamente algunas palabras, y les pidió hacer varias cosas de manera individual:

- *Hacer una portada para su nuevo “libro” sobre el cuento.*
- *Dibujar a los personajes principales del cuento.*
- *Inventar los diálogos posibles entre los personajes a partir de lo que se relata en distintas partes del cuento en donde hay pocos diálogos. La consigna era imaginar y abrir el diálogo entre los diferentes personajes del cuento.*

Recreación y reinención, a partir de la lectura de un cuento



Otro ejemplo de esta escritura, respetando ortografía y sintaxis originales:

La leyenda del Cemi

Cemi: Yo quiero hablar, crecer, y oler el aire fresco.

¡Ese es mi deseo completo! (Pensando)

Cangrejito: Cemi, tal vez te pueda ayudar a cumplir tu deseo, ¿Tal vez!, ¡No digo que puedo e?

Caballito: ¿Qué tienen? ¿Qué les pasa? Namás están hoy tristes. No se quien en diverte jugando a los escondiditas.

Pez: Viene el pez después. Después de jugar a las escondiditas vamos a bailar el cha, cha, cha.

Delfín: Lla todos estan bailando el cha, cha, cha.

Estrella: Venganse y se divertido mucho jugando juntos el cha, cha, cha.

1.6. Guión para la representación de un cuento

. En una de las dos escuelas del estudio, se adoptó un programa de lectura, consistente en la elección de un libro que todos los grupos tendrían que leer, comentar y después hacer una reseña. A final del mes, de manera rotativa, un grupo se encargaba de hacer la representación del cuento en el auditorio de la escuela, ante toda la comunidad escolar: alumnos, maestros, personal directivo y muchos miembros del personal administrativo, como las señoras de la cafetería, pues el comedor, aledaño a la cocina, se convierte en auditorio cuando hay eventos. El cuento era seleccionado entre todos los maestros, una vez al mes.

La representación de una obra de teatro involucró en su preparación varias operaciones, ya que en un guión teatral se cuenta una historia para ser representada, por lo que las acciones que se relatan deben estar escritas en presente y anotadas claramente las indicaciones a los actores y al director de la obra, para que su representación se apegue lo más fielmente posible a lo que el autor quería decir al hacerla. En este proceso la escritura estuvo presente en distintos momentos:

1. Al convertir el cuento en un guión teatral: describir ampliamente a los personajes, elaborar diálogos, desarrollar los elementos escénicos.
2. Al registrar el diseño del vestuario y la escenografía
3. Al seleccionar y anotar la música o los efectos de sonido para apoyar la obra.
4. Al hacer invitaciones y carteles para la representación.

El cuento seleccionado para ese mes y representado por uno de los grupos de cuarto grado fue el de “Tomás y la señora de la biblioteca”, escrito por Pat Mora.

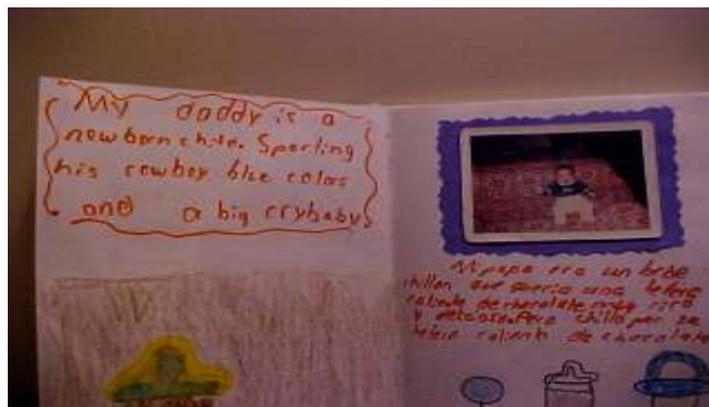
Hubo otras actividades en esta categoría, que no fueron observadas en su desarrollo, pero si reportadas por las maestras en algunas de las entrevistas y de las cuales se tuvo acceso a los productos escritos generados a partir de la actividad. Entre ellas, se encontraba la respuesta a la literatura en forma de reseña de libros.

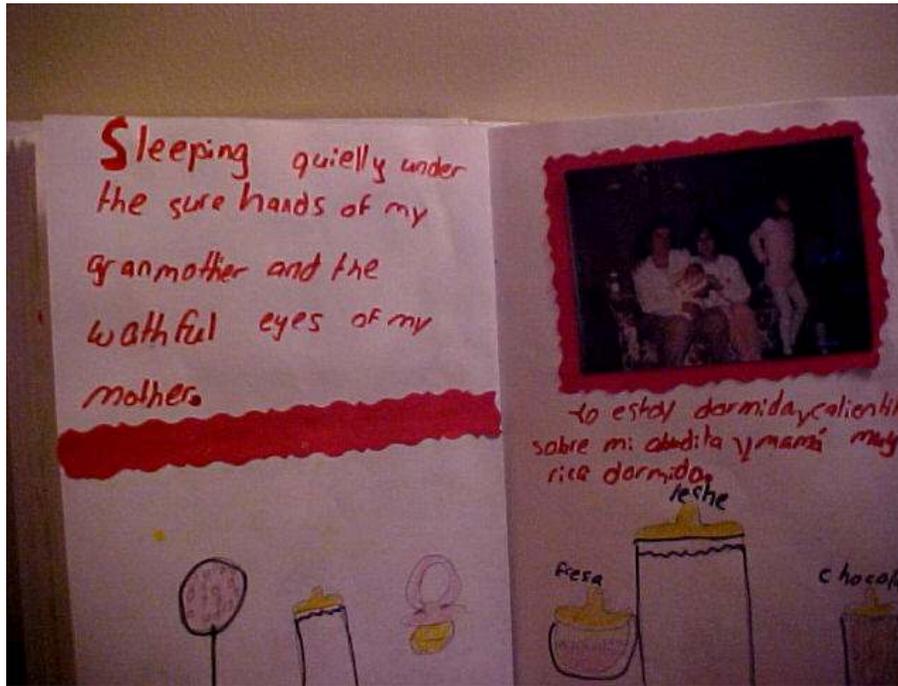
2. Escritura expresiva personal: El “Libro de la vida”

Entre la escritura expresiva personal destaca la elaboración del “*Libro de la vida*”, que uno de los grupos realizó de manera individual. La elaboración de su libro bilingüe, que fue un proyecto de largo plazo, comprendió desde la planeación de las secciones del libro, correspondientes a etapas de su vida, escribir lo que querían decir y mostrar en cada una de ellas, pedir a los papás fotografías de ellos y familiares. Los niños relataban su vida –o parte de ella-, y en ocasiones la de sus padres, a partir de las fotografías, otras veces sin utilizar fotos, únicamente la escritura, o utilizando fotografías o dibujos al final del relato de una anécdota o recuerdo, para ilustrar o complementar lo narrado.

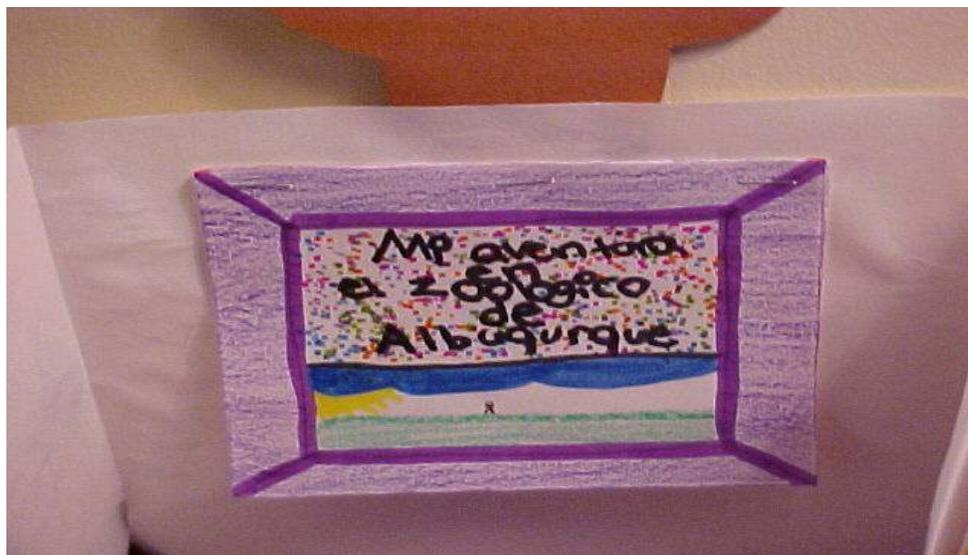
Se muestran abajo las fotografías de algunos de estos libros, así como otro ejemplo de escritura expresiva personal, que fue el relato e ilustración de anécdotas y vivencias.

El “Libro de la vida”





Relato ilustrado de anécdotos y experiencias



3. Diarios

Sólo en uno de los grupos se observó el uso del diario del salón, el cual, según reporta la maestra en una de las entrevistas, lo trabajaron sistemáticamente a lo largo del primer semestre, dedicándole un tiempo y un día establecido. En el diario los niños, por pares que se rotaban, registraban la “vida del salón y de la escuela”: las actividades realizadas ese día en su grupo, algunas anécdotas y los acontecimientos del día ocurridos tanto en su grupo como en la escuela, como los cumpleaños, las festividades (el día de la enfermera, por ejemplo), las noticias sobre los resultados de los exámenes, las visitas de otras personas a la escuela o de ellos a algún sitio, el simulacro de incendio, entre otros.

El uso del diario constituyó un vehículo que permitió a los alumnos registrar y reflejar sus experiencias escolares significativas a través de la escritura.

4. Periódicos murales

Una forma intermedia o combinada entre el diario y el periódico de la clase, era un tipo de escrito a manera de periódico mural, ese si observado en todos los grupos, que se mostraba en alguna de las paredes de los salones o de los pasillos, ya descrito en otro capítulo de este trabajo.

Es considerada una forma intermedia, pues si bien tiene algunas de las características del periódico mural y también algunas de sus funciones, el formato no siempre era acorde a este tipo de texto. Entre estas características y funciones destacan la posibilidad de incorporación de distintos tipos de texto: narraciones, descripciones, explicaciones, entre otros.

Fue utilizado por los alumnos en gran medida para registrar sus propias experiencias personales, para narrar, expresar puntos de vista e incluso discutir eventos pasados, como ocurrió con los diferentes tipos de escritos cuyo tema central eran los sucesos del 11 de septiembre, o dar avances de eventos por realizarse.

En los diarios se registraban periódicamente los resultados de una actividad; por ejemplo, en uno de los pasillos de una de las escuelas, se encontraban los reportes de los proyectos y experimentos que el grupo había elaborado para participar en la “Semana de la Ciencia”, organizada por el Distrito escolar.

En uno de los grupos, la maestra comentaba que los niños que tomaban clases de chino como tercer idioma, habían realizado un viaje a China unos meses antes y a su regreso habían elaborado un gran periódico mural, en el cual mostraron fotos e impresiones de su viaje.

La elaboración de estos periódicos murales proporcionó una oportunidad identificable en la cual la audiencia para la escritura eran los propios escritores, sus compañeros o los maestros, en el papel de adultos expertos, más que adultos en el papel de evaluadores, (Britton et al, 1975) abriendo así la posibilidad de establecer un diálogo entre los alumnos de toda la escuela y entre maestros y alumnos en torno a sus experiencias y opiniones. Cada una de estas variaciones llevó a diferencias en el contenido, el propósito y la audiencia de la escritura.

5. Instrucciones/procedimientos

La escritura de instrucciones –recetas, armado de objetos, procedimientos-, son oportunidades para que los alumnos imaginen una audiencia las más de las veces desconocida a la cual hay que dar instrucciones. En el caso que aquí se presenta las instrucciones fueron para los compañeros del grupo, lo cual les dio la oportunidad de aclarar con los autores las ambigüedades o errores en la formulación de los procedimientos escritos. La siguiente fue una actividad en la que los alumnos se vieron involucrados en una tarea que reunía conocimientos matemáticos y de escritura.

Fragmento de registro de observación: Miss H, escuela A

9 a.m. Los niños están acomodados en diferentes lugares, jugando los juegos de Matemáticas que ellos inventaron. La tarea les fue dejada unos días antes, para hacerla en equipo. Las consignas para el juego eran las siguientes:

- Para jugarlo se tenían que resolver diferentes tipos de operaciones matemáticas;
- Tenían que escribir las instrucciones claramente para que pudieran jugar tanto quienes inventaron el juego como otros equipos
- Llevar en una caja todo lo necesario: el tablero, las fichas, los “jugadores” (muñequitos, animales de plástico u otros), dados, dinero de juguete y todo lo que se considerara necesario para realizar el juego.

El día designado para llevar la tarea (al cual corresponde este registro) cada uno de los equipos llevó sus juegos. Estos habían sido inventados y desarrollados en equipo y los equipos estaban constituidos en este caso por los integrantes de la mesa que comparten en el día escolar.

Para hacer los juegos los niños se habían reunido desde unos días antes en casa de un compañero. Según platicaron varios de los niños, entre todos se pusieron de acuerdo para inventarlo, aunque “escuchaban más al que del equipo sabía más de Matemáticas, pero las ideas eran de todos”.

El siguiente juego estaba muy bien presentado en una hoja como de pergamino, escrito también a mano.³

Juego de fracciones

1. Pones las ranas en donde dice principio.
2. Pones las cartas en orden de /?/ y de /d/ en donde dice sigo de cuestión o dirección.
3. Pone todo los \$10 en un grupo y todo los \$1 en otro grupo. El mismo con los \$20 y los \$100.
4. Cada vez que empieces el juego tienes que rodar el dado en un lado del juego.
5. Si cai en 1, 2, 3, 4, 5 o 6 vas a mover la rana en la cantidad del dado.
6. Si caiga en /?/ o /d/ vas a agarrar una carta de question.
7. Pero si cais en una fracsion necesitas desir las respuestas y mover la rana la cantidad de la respuesta del numerador.
8. Tambien tienes que hacer lo mismo en la carta /?/.
9. Vas a mover el total del numerador.
10. Pero si cais en “d” tienes que agarrarla carta y mover la cantidad de pasos atras o adelante.
11. Cuando llegas en una lugar y lla respviste una fraccion o agaraste una carta no puedes mover te hasta que el otro jugador lla se mueva.

³ Se respetó tanto la forma en que se presentó (conformación de los párrafos, separación de palabras) como las expresiones y la ortografía utilizadas.

12. Luego es su turno otra vez.
13. Si no hay lugar para mover
atras ponnes donde dice pencipio.
14. Cada vez que pases principio puedes
agarar una \$1.
15. Cuando se acaben los dolares agaras \$10.
16. Luego unos de \$20.
17. El jugador que agare el \$100 gana.

Los estudiantes jugando con los juegos que inventaron y escribieron en equipo



6. Descripciones

- 6.1. *La descripción formando parte de una narración.* Aquí la descripción es subsidiaria de ella. Estuvo presente en todas las narraciones que hicieron los estudiantes (presentadas anteriormente) elaboraron descripciones de personas, lugares y situaciones.
- 6.2. *La descripción en sí misma.* El siguiente fue un escrito, elaborado individualmente, en el cual el género dominante fue la descripción. Aún cuando en la consigna inicial, referida a introducciones, se habla del cuento, en realidad lo que los niños escriben son descripciones.

Escritura guiada de descripciones.

*¿Sabes quiénes son las personas que trabajan en la escuela y nos ayudan?
Introducción. Damos la orden, describimos de qué va a tratar el cuento, usamos puntuación.*

Los couches:

- | | |
|-------------------------------|---------------|
| - Regañan | - son amables |
| - nos cuidan | - gritan |
| - nos ponen a hacer ejercicio | - corremos |
| - jugamos | - suit out |

Las señoras de la cafetería:

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| - sirven comida | - son todas mujeres |
| - son chistosas | - tiran la comida |
| - nos regañan | - limpian los trastes |
| - hacen comida | - limpian las mesas |

Oficina:

- | | |
|---|----------------------|
| - nos ayudan | - mandan la escuela |
| - nos prestan el teléfono | - hacen anuncios |
| - son amables | - cuidan |
| - nos dan una tarjetita de que llegamos tarde | - nos ponen atención |

Conclusión. Damos la orden, nos despedimos del lector.

Los borradores fueron escritos por los niños a partir de los puntos guía. Los niños escribieron por parejas en sus cuadernos. La hoja la dividieron verticalmente en dos partes. En el lado izquierdo dibujaron algunos aspectos de la descripción que escribieron del lado derecho.

<i>Dibujo de los 5 couches</i>	<i>¿Sabes quiénes son las personas que trabajan y nos ayudan durante la escuela?</i>
<i>Dibujo de Miss R.</i>	<i>¡Son gritones, son enojones, pero también son amables y jentiles. ¿Quieren saber quienes son? Quedate sentado para que sepas quienes son y en que nos ayudan.</i>
<i>Escrito: Miss R es gritona</i>	<i>Las primeras personas que nos ayudan son los couches. Hay 5 couches que nos ayudan. La primera que describo es couch Miss R, es gritona, tiene pelo largo que parece rojo, es alta y bonita como una flor. Ella es alta como una girafa. También a ella se le ocurren muchas ideas como es jugar o adivinanzas y ect. (tachado) etc.</i>
<i>Dibujo de Miss M.</i>	<i>La otra couch es Miss M, es gritona ¡y! Regañona, parece ser la más mala para mi. Ella tiene voz fuerte y miedosa. Tiene 79 años porque tiene amigas y tiene pelo café como la arena. El otro couch es couch J. El insulta mucho a los niños diciéndoles cosas que les molesta a los niños. El couch J siempre trae una cachucha con forma de soldado. El otro couch es C, el es poco</i>
<i>Escrito: Miss M parece ser la mas mala del universo</i>	
<i>Dibujo del couch J.</i>	
<i>Escrito: El couch J ... de soldado</i>	
<i>Dibujo y escrito: El otro couch es couch C. Es</i>	

<p><i>poco griton. Le gusta mucho que hagamos ejersisios.</i></p> <p><i>Dibujo de las señoras de la cafetería. Escrito: Ellas hacen la comida dulce y jugosa.</i></p> <p><i>Dibujo de las señoras limpiando mesas. Escrito: Ellas limpian.</i></p> <p><i>Dibujo de Miss Rodríguez. Escrito: Miss Rodríguez lleva su pelo lacio y bonito.</i></p> <p><i>Dibujo de Mr. Flores Escrito: Otro ayudante es Mr. Flores.</i></p>	<p><i>griton no como los demas le gusta que agamos ejersios para que estemos saludables y fuertes.</i></p> <p><i>Las segundas que nos ayudan son las señoras de la cafetería. Unas son gordas medianas y flacas. Ellas son chistosas cuando les decimos chistes chistosos y unas veces ellas nos dicen chistes. Pero ten cuidado porque si te cachan columpiandote en los tubos serca de la comida te regañian muy feo que te vas a sentir arrepentida de todos los errores que isiste en la cafetería. Ellas limpian las mesas y los trastes para que queden limpios como el brillo del sol. Ellas tambien son muy jentiles con nosotros porque nosotros siempre nos portamos bien con ellas cuando vamos a lunch time a las 11:15</i></p> <p><i>Los terseros ayudantes son las personas que trabajan en la oficina. Una es Miss R la directora de la escuela. Ella te puede suspender de la escuela como si te echa de patadas. Miss R siempre lleva su ropa elegante y bonita y tambien lleva su pelo lacio y bonito. Otro ayudante de la oficina es Mr. F. El puede ponerte detention donde los niños se quedan a comer solos o regañarte muy feo que nunca vas a volver a hacer la vagansia que hicistes o si no te ponen en detention de nuevo. Asta que aprendas tu lección. Mr. F siempre lleva su traje planchado y muy adornado, tiene lentes muy brillantes y un vigote muy chiquito. Ellos dos son los principales de la oficina y la escuela. Haora saben cuales son los ayudantes que te pueden ayudar durante la escuela y en problemas. ¡Haora vengan a la escuela!</i></p>
---	---

7. Reportes

Los reportes fueron otros de los escritos de discurso extendido que fueron observados en las clases o señalados por las maestras. Los reportes cumplieron la función de dar cuenta, reportar y explicar diferentes cosas: eventos, procesos, etc. adoptando distintas formas de organización de acuerdo a sus propósitos. Produjeron diferentes tipos de reportes:

7.1. Reportes de investigación sobre un tema científico.

Este fue el caso por ejemplo, de la investigación sobre la electricidad y magnetismo llevada a cabo en parejas en uno de los grupos. Como producto final de esta breve investigación que los niños realizaron en la biblioteca y después compartieron con el grupo, fue la elaboración de un reporte. Otro tipo de reporte fue el mostrado, en un gran periódico mural, en los pasillos aledaños al salón de uno de los grupos, en el que se explicaban los proyectos y experimentos que el

grupo había elaborado para participar en la “Semana de la Ciencia”, organizada por el Distrito escolar.

7.2. Reseñas de lecturas literarias y no literarias. Un tipo de escrito que se incluye en esta categoría es el de la escritura de reseñas de lecturas realizadas, fundamentalmente de narrativas. Se puede inferir, por las variadas formas que tomaron los reportes elaborados, que se les permitió a los alumnos organizar la información de manera que tuviera sentido para ellos, más que imponerles una estructura o formato de reporte.

8. Explicaciones/resúmenes personales para recordar

Este tipo de escrito fue observado sólo en uno de los grupos. Los estudiantes en parejas elaboraron resúmenes sobre el proceso de escritura, a sugerencia de la maestra, y como una actividad previa a la escritura de un cuento. Tenía el propósito tanto de hacer explícito los conocimientos de los niños sobre la escritura, como servir de recordatorio personal antes y durante la escritura.

Se transcribe uno de estos resúmenes, tal como fue escrito por las autoras, con errores.

Bosquejo.

Verónica Martínez

Mary Ramírez

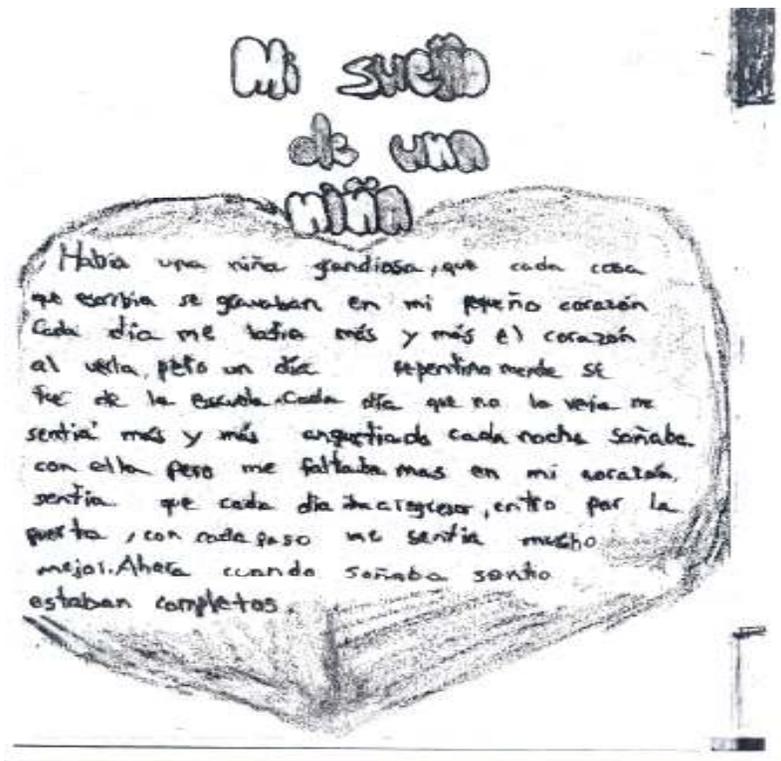
El bosquejo es la lluvia de ideas. Por ejemplo, la lluvia de ideas es donde escribes lo que va a suceder en la historia o de que se va a tratar. El bosquejo te ayuda que no te reborujes. Las ideas del bosquejo son detalles. Esas ideas si las juntas van a hacer un párrafo asta que se conviertan en un borrador. Cuando llegues al borrador juntamos las ideas y las convertimos en un párrafo y en la introducción con la conclusión.

Borrador

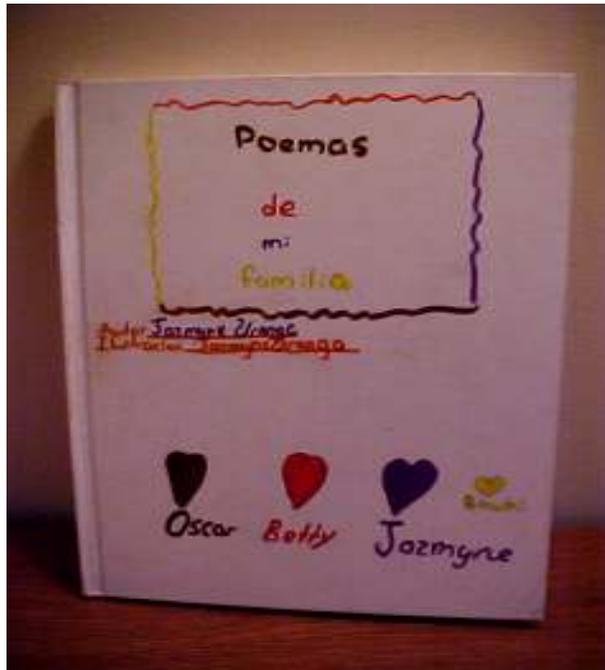
Después de hacer el bosquejo debes juntar todas las ideas para hacer un párrafo en el borrador. El borrador debe de tener muchos detalles y elaboras. El borrador te ayuda a corregir los párrafos y la introducción con la conclusión. Por ejemplo sives que una oración no tiene punto y Mayúscula lo corriges porque para eso es el borrador, para corregir.

9. Otras escrituras

Otros tipos de escritos menos frecuentes incluyeron reflexiones sobre distintos temas, anuncios, reglamentos, registros (por ejemplo de puntos obtenidos para concursos), mapas conceptuales, invitaciones, carteles, anécdotas personales y poemas.



Antología de Poemas



6.7.2. La escritura de acuerdo a sus propósitos

Como fue señalado al inicio de este capítulo, una de las características fundamentales de una enseñanza adecuada de la escritura es la de generar situaciones didácticas que propicien la producción de una gran variedad de tipos de textos, a semejanza de la variedad que circula socialmente. Estas son situaciones de aprendizaje en tanto los alumnos mientras producen, aprenden a producir, haciendo un uso propositivo del lenguaje escrito.

Escribir es producir un texto en el marco de una situación específica, hacerlo para alguien y con algún propósito: informar, persuadir, entretener, es decir, producir algún efecto en el otro. La enseñanza de la escritura supone entonces la creación de condiciones en las que la escritura tenga sentido por ser el medio más apropiado para cumplir determinadas funciones y propósitos (Turbill, 2002).

Teberosky (citada en Rosales y Vázquez, 1999) caracteriza y resume las funciones que cumple la escritura en los variados contextos sociales. En tanto la

escritura es concebida como acción, como instrumento o medio para cumplir objetivos con respecto al mundo se le otorgan las siguientes funciones

- Función de comunicación: la escritura, como medio de transmisión gráfico, materializa el mensaje y permite al emisor conectarse con el receptor a distancia en el tiempo y el espacio.
- Función de registro o función mnemónica: permite ampliar la capacidad humana de memorizar. El registro a través de la escritura posibilita el archivo de los datos registrados.
- Función de regulación y control social de la conducta: relaciona estrechamente a la escritura con la organización social, al punto que se sostiene que la “existencia” social de los individuos depende del registro escrito en documentos sociales tales como impuestos, votaciones, etc.

Una tipología que ha contribuido a los estudios del lenguaje y ha inspirado otras tipologías, es la resultante del enfoque discursivo interaccionista de M. Bakhtin (citado en Nagamine,2000). En sus escritos, Bakhtin enfatiza el carácter social de los actos del lenguaje, considerando al texto como un producto de la interacción social, en el que cada palabra es definida como producto de intercambios sociales; el texto está ligado a una situación material concreta así como a un contexto más amplio que constituye el conjunto de condiciones de vida de una comunidad lingüística dada. Hay una gran diversidad de actos sociales emitidos por los diversos grupos, y consecuentemente hay una gran diversidad de producciones de lenguaje.

La riqueza y diversidad de este universo “polilingüístico” son infinitas, y cada esfera de utilización de la lengua elabora, de acuerdo a Bakhtin, tipos relativamente estables, esto es, géneros de discurso que se caracterizan por sus contenidos y por los recursos lingüísticos que utilizan.

Bakhtin propone distinguir géneros de discursos primarios (o libres) constituidos por los discursos de la vida cotidiana, y que mantienen una relación inmediata con las situaciones en las que son producidos, y géneros de discurso secundarios (o estandarizados) que aparecen en los intercambios culturales, principalmente escritos –artísticos, científicos, sociopolíticos-, más complejos. Estos discursos secundarios (teatro, discurso científico) reposan sobre instituciones sociales y tienden a recuperar y explorar los discursos primarios, que pierden entonces su relación directa con lo “real”, para convertirse, por ejemplo, en literatura o “teatro”.

De acuerdo a Bakhtin cuando un individuo habla, escribe, lee o escucha un texto, anticipa o tiene una visión del texto como un todo terminado, precisamente por su conocimiento previo del paradigma de los géneros a que ha tenido acceso en sus relaciones con el lenguaje.

Con la intención de mostrar las funciones y propósitos que la escritura tuvo en las tres aulas observadas, se realizó una clasificación de estos propósitos, inferidos tanto de los eventos de escritura en sí mismos, como de las interacciones de los participantes en estos eventos.

PROPÓSITOS	TIPOS DE ESCRITURA
<p>Escritura para establecer o mantener relaciones. Una de las principales formas en que la escritura fue utilizada en los salones de clase era para el establecimiento o mantenimiento de relaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Big Book” (libro de gran formato) elaborado en equipo (se dio de regalo al equipo de investigación) - Lectura y escritura de notas entre pares como parte de una investigación - Experiencias compartidas de lectura y escritura - Escritura en equipos/revisión - Cartas - Tarjetas - Invitaciones
<p>Escritura para tener acceso a la información o para desplegarla. En esta categoría el uso más frecuente fue el de la escritura que tenía el propósito de organizar o regular la vida del salón de clase y se</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de investigación en la biblioteca - Escritura de no ficción - Reportes - Organización de la vida del salón:

orientaba a fines prácticos. Estaban implicadas actividades que requerían de copiar información de distintas fuentes, de parafrasear o registrar información proporcionada por la maestra.	reglamentos, recordatorios, tareas, etc.
Escritura para la expresión, el disfrute y los usos creativos , que sirvió para inventar o crear conocimientos (como la literatura científica o el trabajo académico), imaginar o gozar con propósitos estéticos y para expresar sentimientos (cuentos, poemas).	<ul style="list-style-type: none"> - Narraciones de distintos tipos - Instrucciones para juegos - Materiales para jugar en la Kermés - Reelaboración de diálogos de un cuento - “Un día inolvidable”, experiencia personal - Guión para una representación teatral - Poemas - Anécdotas personales
Escritura para el desarrollo de la ortografía, gramática y vocabulario.	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios independientes, sin conexión con ninguno de los temas y textos revisados en la clase. - Ejercicios realizados a partir del trabajo con la lectura o la escritura de textos, y los incorporados a otras actividades, por ejemplo juegos. - Gran parte de las preguntas de las pruebas del TAAS para escritura.
Escritura para persuadir	Anuncios
Escritura para registrar sentimientos, observaciones, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas personales - Diario - Reseñas - Reportes - Notas y apuntes
Escritura para describir	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de personajes. - Descripciones de eventos, personas, situaciones, procesos - Anuncios
Escritura para hacer comparaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Descripciones - Apuntes - Diagramas
Escritura para predecir o hacer hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> - Predicciones en la lectura - Finales de historias
Escritura para dar ordenes o dirigir	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones para juegos - Reglamentos, consejos (seguridad, salud, etc.)

Escritura para clarificar ideas	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de notas para una investigación - Explicaciones del proceso de escritura - Apuntes
Escritura para informar, avisar o anunciar	<ul style="list-style-type: none"> - Carteles - Periódicos murales - Invitaciones

Desde los enfoques actuales de enseñanza se ha señalado la importancia de atender a la complejidad de elementos que se conjugan en las situaciones de enseñanza de la escritura: culturales, discursivos, textuales y lingüísticos, por lo que las propuestas de enseñanza tendrían que articularse en torno a secuencias didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades orientadas por un lado, a escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro, a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja. (Lomas, 1999). Enseñar lengua debe llevar a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, y considerando al texto como una unidad de comunicación, los estudiantes tendrían que ser expuestos a diferentes géneros discursivos y tipos de texto para aprender lo que los caracteriza, sus especificidades y aquello que los identifica.

VII. EL PAPEL E IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

El impacto en las prácticas cotidianas

Es fundamental el papel que juega el sistema estatal de evaluación en la enseñanza, y puede verse en casi todos los planos del quehacer pedagógico y de las dinámicas escolares: en la determinación de los tiempos, en las actividades que se realizan, en la selección de materiales, la forma de organización en el aula, así como en la propia percepción de maestros y estudiantes sobre su quehacer y su desempeño, a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones.

En las aulas observadas una parte considerable del tiempo de enseñanza se destinaba a la preparación para los exámenes estatales que tenían lugar en diferentes momentos del año escolar. Para los maestros y para las escuelas, constituye una enorme presión lograr resultados aceptables en los exámenes, pues de éstos depende en mucho el reconocimiento de la escuela y los recursos que se le asignan.

Si bien se señala que estas competencias han sido establecidas de manera cuidadosa y atendiendo a las necesidades educativas reales y actualizadas de los estudiantes, lo cierto es que la evaluación reorienta en gran medida las prioridades de enseñanza y las estrategias y materiales utilizados, ciñendo de manera estrecha todo ello a los tiempos y requisitos que los exámenes establecen.

Como lo señala una de las maestras de esta investigación:

“Me gusta como una forma de evaluación, no más, no para decir esta maestra es mejor, o este niño es el mejor de mi salón, porque un niño puede progresar de un 40% a un 70% y esto es muy significativo, tuvo un gran avance, aunque no haya pasado la prueba del test porque tuvo un 69%”. Entrevista a Miss H, escuela A.

Aunque se ha argumentado ampliamente que este tipo de sistema de evaluación lleva a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y a reducir las diferencias en los promedios de calificaciones entre distintos grupos raciales y

étnicos, cada vez es mayor la evidencia que indica que se conduce también a un empobrecimiento del currículo e incluso a una distorsión de las calificaciones.

Las maestras señalaban que un tiempo excesivo del tiempo de clase era dedicado a las actividades de preparación de los exámenes. Como el tiempo escolar es invariable, a medida que se acercaba el período de evaluación mucho más tiempo era destinado a su preparación, lo cual quiere decir que menos tiempo se dedicaba a otras materias.

Al respecto, cabe aquí destacar una investigación realizada por Gordon y Reese (1997) quienes entrevistaron por medio de un cuestionario a 100 maestros texanos y les dieron seguimiento por medio de entrevistas a 20 de ellos. Esta muestra de 100 maestros, según señalan los autores, representaban una amplia porción de escuelas del estado en términos de niveles educativos (elemental, educación media y high school), tamaño de las escuelas, ubicación (urbana, suburbana y rural), nivel socioeconómico (alto y bajo) y categoría de acuerdo a los resultados del TAAS (ejemplar, reconocida, aceptable y de bajo rendimiento). Tanto en el cuestionario escrito como en las entrevistas de seguimiento, a los maestros se les pidió dar respuesta a una serie de preguntas abiertas: 1. ¿Cómo están los estudiantes de su escuela preparados para el TAAS? 2. ¿Cuáles son los efectos del TAAS sobre sus estudiantes? 3. ¿Cuáles son los efectos del TAAS sobre usted como maestro? y 4. ¿Cuáles son los efectos del TAAS en su escuela?

Los resultados de estas entrevistas, de acuerdo a los 4 aspectos considerados son muy semejantes a lo reportado en esta investigación:

- Respecto a la preparación para el TAAS los maestros señalan que una parte importante del tiempo escolar se dedicaba a preparar a los estudiantes para el TAAS, y que a medida que se acercaba alguno de los exámenes, unas seis u ocho semanas previas a la fecha, el TAAS consumía la mayor parte del tiempo de actividades escolares. En la mayor

parte de las escuelas se incluía también la práctica con el formato del examen.

- Respecto al efecto sobre los estudiantes, las respuestas fueron clasificadas en términos de efectos emocionales, académicos y sociales. Los maestros coincidieron en la identificación de tres grupos de estudiantes: aquellos para quienes el examen no tenía un efecto emocional significativo, ya que “estos estudiantes no sabían la importancia del TAAS y eran indiferentes a él”. Otro grupo de estudiantes “tienden a motivarse por el examen y trabajan más para prepararse” y un tercer grupo, que de acuerdo a los docentes “experimentan mucha presión ante la presentación del examen y su preparación, que lleva en muchos casos a la ansiedad y aún al pánico”.
- Respecto al efecto sobre los docentes, la mayor parte de ellos respondió que el TAAS lleva a enfatizar la enseñanza de los contenidos relacionados con el examen, lo que lleva a desestimar “habilidades de orden superior”. Todos los docentes coincidieron en señalar que experimentan “preocupación, frustración y enojo cuando ven los efectos negativos en los estudiantes de alto riesgo que fallan en el TAAS”. Reportan también que las calificaciones del TAAS “no son medidas precisas del avance académico que experimentan los estudiantes de alto riesgo y es injusto utilizar un instrumento único para comparar el desempeño de maestros que están trabajando con estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, habilidades académicas y niveles de motivación”.
- Respecto al efecto en las escuelas, los docentes consideran que una considerable cantidad de recursos humanos y materiales son invertidos en la preparación del TAAS, y que se relegan componentes curriculares que no se relacionan con éste.

En su discusión, Gordon y Reese (1997: 354) señalan que los maestros reportan que

“...se enseña no únicamente para la prueba, sino para el formato de la prueba, y se hace esto a expensas de grandes segmentos del currículum. En la preparación del examen los maestros pueden

enseñarle a los estudiantes como responder correctamente a los reactivos aunque los estudiantes nunca hayan aprendido el concepto sobre el cual están siendo evaluados”¹

Otra fuerte crítica tiene que ver con las inapropiadas prácticas de preparación para las pruebas, las cuales han sido documentadas en todo el país, incluyendo Texas y con efectos que se dejan sentir en muchos planos. De acuerdo a Burley et al (2001: 62):

“Cuando la TEA reporta las calificaciones obtenidas por las escuelas, éstos aparecen publicados en las primeras páginas de muchos periódicos, a lo que le sigue un efecto de dominó: se retiran o promueven administradores escolares; los padres transfieren a sus hijos a escuelas con mejores resultados, lo cual tiene un fuerte efecto en las escuelas; los vendedores de bienes raíces venden más casas en las zonas “adecuadas”; aumentan las ganancias de las editoriales que venden asesorías para los exámenes, y la lista de efectos puede continuar. Para continuar con promedios altos incluso muchas escuelas desarrollan formas creativas de alejar a los estudiantes de menor desempeño”.

La presión por aumentar las calificaciones se deja sentir mucho más intensamente en las escuelas de más bajos promedios, las cuales por lo general tienen grandes poblaciones estudiantiles de bajos ingresos y de estudiantes minoritarios. Los estudiantes de estas escuelas son los más afectados por la presión de aumentar las calificaciones.

Una de las maestras reflexiona sobre los malos resultados que obtuvo en el examen una de sus mejores estudiantes, a la que le gusta escribir y lo hace bien y explica que presentar el examen pone muy nerviosos a los niños

“... es una niña que yo sí pensé que lo iba a pasar con reconocimientos académicos. Fíjese que yo ya lo había sentido y me sentaba con ellos, que reconozcan, que vean cómo va a ser el examen... Ahora sí los veo listos. Nos quitaron un tiempo que a las otras escuelas, empezamos ¿qué, más tarde o más temprano? No se,

¹ En este mismo sentido, la Mexican American Legal Defense y el Educational Fund se opusieron jurídicamente a la propuesta del presidente Bush de considerar a la prueba estandarizada de lectura como una medida absoluta e inflexible para determinar si un estudiante puede pasar el tercero, quinto u octavo grados, mostrando que un estudiante que obtenga 70% en la parte correspondiente a lectura en el TAAS será promovido de tercero a cuarto grado y el estudiante que obtenga 69% no, aunque haya asistido a todas sus clases, pueda leer bien y discutir lo que ha leído, y sea evaluado por el maestro como muy capaz de realizar el trabajo de un cuarto grado.

pero tenemos dos o tres meses de descanso y de todos modos tuvimos que tomar la prueba igual que todos los demás; pero no creo que esa fue la razón, yo creo que fue la clase, que necesitábamos más no se... práctica no creo, porque tuvimos la instrucción de la maestra en el proyector, en el pizarrón, tuvimos a los niños escribiendo, tuvimos conferencia, los niños revisando sus textos, la presentación de lo que escribieron". Miss H, escuela A

Se ha reportado que los maestros de estas escuelas de "bajo rendimiento" reportan una mayor frecuencia de tiempo de preparación para los exámenes que los maestros que pertenecen a escuelas consideradas de "alto rendimiento" *"Esto lleva a una apariencia superficial de que la brecha entre estudiantes minoritarios y mayoritarios se estrecha cuando en realidad no han ocurrido grandes cambios"*. (Hoffman, citado en Klein et al, 2000:8). Consecuentemente, es también cada día mayor el cuestionamiento a la pertinencia de tomar las calificaciones de los exámenes como la base para la toma de decisiones.

El sistema de evaluación de Texas ha recibido una enorme atención debido en parte a los extraordinarios logros que los estudiantes de este estado han obtenido en las evaluaciones estatales, el TAAS. Sin embargo, se ha sugerido que estos resultados pueden haber sido contaminados como una consecuencia indirecta de las recompensas y sanciones que conllevan los resultados. Así, aún cuando existe un acuerdo general de que los logros en el TAAS son atribuibles al sistema de evaluación existen también muchos cuestionamientos acerca de lo que estos logros significan, específicamente, si ellos reflejan un avance real en el desempeño de los estudiantes y de los otros actores involucrados.

Las modificaciones efectuadas en el currículo por las evaluaciones.

Si bien de acuerdo al programa establecido, la enseñanza tendría que contemplar las diferentes áreas curriculares, lo cierto es que el trabajo se centraba en la escritura y se dedicaba sólo una parte muy reducida del día al trabajo con la lectura y las matemáticas. Es claro que el estudio de Ciencias, de los Estudios Sociales, de las Matemáticas y otras asignaturas que no iban a ser examinadas por el TAAS recibían menos atención. A los maestros se les pide reducir el tiempo

de trabajo con estas asignaturas durante semanas o a veces durante meses, para preparar y practicar, por ejemplo, el tipo de reactivos que presentarán en el TAAS, por lo general utilizando los exámenes pasados, o utilizando materiales comerciales preparados *ex profeso* para su presentación.

Otro cambio curricular importante es el referido a la proporción de uso de las lenguas, de acuerdo a lo establecido en los diferentes programas de educación bilingüe. Esto es, la proporción de trabajo con una u otra lengua se veía afectada si el examen a presentar era en español o en inglés. En las observaciones efectuadas en el mes de enero, y ante la cercanía del examen de escritura en español, era mucho mayor el tiempo de trabajo con el español que lo señalado en los programas. En el grupo que llevaba el programa dual, una parte muy reducida del tiempo, no el 40% establecido, se dedicaba a la enseñanza en inglés. En el caso de los otros dos grupos, que llevaban el programa bilingüe de transición en los hechos adoptaba, por el tiempo que se trabajaba en español, algunas características del programa dual. Lo observado lo confirma la directora de esta escuela:

“En ese grupo, bilingüe pero no dual, se trabaja un poco más del tiempo en Español, ya que la maestra tiene que tener listos a los estudiantes para poder pasar la prueba de español. Los estudiantes estudian escritura en español”. Miss R, i directora de la escuela B

Los materiales didácticos utilizados y su relación con la evaluación.

Los materiales de apoyo didáctico juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza, pues es uno de los recursos más utilizados por los maestros. Como se explicó anteriormente, en estados como en Texas, los estándares nacionales proporcionan los fundamentos para la elaboración y aprobación de los libros de texto y otros materiales didácticos.

Respecto a los materiales existe también una fuerte presión hacia las escuelas, principalmente hacia aquellas con grandes poblaciones de niños pobres y minorías, para la adquisición de materiales de preparación de exámenes, los

cuales proporcionan ejercicios de práctica con preguntas de opción múltiple, con pasajes breves de lecturas y fragmentos, a partir de los cuales se les harán preguntas a los estudiantes semejantes a las del TAAS.

Ahora bien, las interpretaciones de los autores de los libros de texto, de los manuales para el maestro, de ficheros, etc. son muy variadas, y en esta variedad pueden encontrarse materiales de muy buena calidad, así como otros que hacen interpretaciones tergiversadas de los fundamentos y metodología, por ejemplo de la lectura y la escritura y que su mayor virtud parece ser su semejanza con las pruebas del TAAS. Este fue el caso de una de las actividades de lectura observadas en uno de los grupos, en donde estaban utilizando un material de un libro de texto con errores gramaticales y conceptuales.

Aunque los exámenes han llevado que los resultados escolares sean registrados y reportados de acuerdo a ciertos estándares específicos mínimos, es cierto que también han orientado el currículo, la enseñanza, la certificación y la política educativa.

*“Se puede reconocer y al mismo tiempo deplorar la singular y casi obsesiva confianza en las pruebas estandarizadas como el indicador único de logro o avance. Ciertamente son necesarias algunas pruebas estandarizadas en Texas, pero no a los niveles actuales. Más aún, muchos ven a Texas como un modelo educativo para la nación. Y entonces es necesario revisar bien la experiencia tejana”.*Burley et al (2001: 5)

En Texas, las fallas pueden tener importantes consecuencias y de ahí, la preocupación de maestros y administradores respecto a la serie de pruebas estandarizadas de lectura, matemáticas, escritura, ciencias sociales y las pruebas de egreso contempladas en el TAAS, La falla de muchos estudiantes en el TAAS significa que un distrito escolar puede ser objeto de reprobación y la pérdida de acreditación. Esto puede resultar en la “vergüenza” y desprestigio públicos, en la pérdida de fondos para la escuela o el Distrito escolar y aún en la pérdida del empleo. Para los estudiantes, el fallar en los exámenes significa en el futuro no poderse graduar, o el que no sean promovidos de grado.

Una práctica recurrente en las aulas observadas era la revisión de las pruebas desde las primeras horas del día; así por ejemplo, en uno de los grupos, al terminar la revisión de la tarea, que era la primera actividad de día, se les repartían a los niños sus pruebas de práctica del TAAS de Matemáticas que habían realizado unas semanas antes. Revisaban todos los días algunos de los reactivos. En esta actividad la maestra al frente del grupo y utilizando el retroproyector conducía la discusión e iba haciendo las anotaciones en la prueba que aparecía en la pantalla. Entre todos analizaban los errores cometidos (que la maestra señalaba como tales) y contrastaban las diferentes respuestas, la maestra y a veces algunos de los niños daban ejemplos, y cuando no había acuerdos, la maestra utilizaba el pizarrón o algunos objetos para explicar el procedimiento de resolución del problema.

La dinámica para trabajar con el TAAS estaba muy bien establecida, seguramente desde mucho tiempo atrás. No había preguntas sobre qué o cómo hacerlo. La tarea era continua, se interrumpía cuando se terminaba el tiempo para ello y se retomaba al día siguiente, a la misma hora, y con pocas variaciones, en el punto en que se había quedado el día anterior. Lo que sí quedaba claro era que tenían que practicar y que en el examen los errores no son admisibles, como puede verse en el siguiente registro.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss H, escuela A

8:15 a.m.

M: Alina y Daniel pueden pasar las pruebas TAAS

Los dos niños señalados recogen las pruebas del escritorio de la maestra y las van repartiendo a los niños en sus lugares. Cada prueba tiene el nombre del niño.

M: ¿En cuál pregunta estamos?

Ao: En la 39.

M: OK, en la 39. Me la pueden explicar en voz alta. ¿Cómo lo resolvieron?

Aa: Yo lo resolví. Son dos enteros y cuatro... (la niña ve su prueba con expresión de duda).

M: ¿Y cuatro qué más?

Aos: (A coro) unidades.

M: ¿Unidades? Son unidades enteras. Vean allá (señala uno de los pizarrones del salón, en donde se encuentran pegados varios cartones con las unidades, decenas y centenas).

*M: ¿Cómo lo resolviste? (Dirigiéndose a la niña, que no contesta).
(Se sientan varios niños que estaban parados fuera de sus lugares y comienzan a buscar en sus cuadernos el problema que se les dejó de tarea).
Aos: Cuatro centésimos.
Aa: Luego tenemos que restar cuatro.
M: ¿Entonces la respuesta es B ó D?
Hay algunos niños que contestan que es la B y otros que es la D. Cada uno de los grupos corea la respuesta en voz alta.
M: ¿Es la B ó la D? Lo mejor es que pasen al pizarrón. A ver Andy. Nos gustan los errores, ¿verdad? Así aprendemos.
Ao: Si nos gustan, pero menos en el TAAS.*

Al igual que en Matemáticas, otra actividad cotidiana y la que mayor tiempo del día ocupaba, era la revisión del examen de práctica del TAAS de escritura. Para el caso de escritura los grupos de cuarto no contaban con sus propios exámenes “viejos”, ya que en el mes de febrero iban a presentar por primera vez el examen de escritura en español. En las observaciones realizadas en el mes de mayo los niños ya contaban con los resultados y los exámenes ya presentados y a partir de entonces las prácticas del TAAS incluirían el trabajar con exámenes anteriores.

De manera similar a lo realizado en Matemáticas, en los tres grupos de cuarto grado observados, los niños realizaban diferentes tipos de “prácticas” con los exámenes. Una de ellas consistía en trabajar directamente con el examen del año anterior, revisando cada uno de los reactivos, casi siempre de manera individual.

Otra forma de practicar con el TAAS era utilizando los materiales que para ese fin elaboran las editoriales.

Fragmento de registro de observación: clase de Miss S, escuela B

“Alrededor de las 10:20 de la mañana la maestra les señala a los niños que van a iniciar otra actividad, la práctica de escritura para el TAAS. Les reparte unas hojas amarillas a cada niño, en la cual vienen los ejercicios que van a resolver. Estas hojas son copias de las páginas 22 y 23 de un libro llamado Preparación para el TAAS. Enseñanza dirigida. Gramática. Como ejemplo la maestra, con la ayuda de los niños hace el ejercicio no. 8 y les pide que sigan ellos individualmente con los ejercicios 9 a 16. Estos ejercicios, a los que la maestra les llamó “preguntas de pensar” consisten en identificar sustantivos (respondiendo a la pregunta quién) y verbos

(respondiendo a la pregunta qué) de textos muy breves. Los niños trabajan en silencio y la maestra recorre los grupos y apoya individualmente a quien se lo solicita. Al terminar la actividad cada niño engrapa sus hojas y las deja en el escritorio de la maestra, donde recoge al mismo tiempo sus hojas de lectura, y regresa a su lugar para leer en silencio. La lectura que tienen que realizar se llama Un sueño extraño, y fue extraída del TAAS de Lectura 4. (pag. 11). Mientras los niños leen, la maestra revisa las respuestas al ejercicio anterior”.

Y por último realizando diferentes tareas de escritura que si bien consistían en escribir, por ejemplo una narración (como en el examen), era utilizando como guía de evaluación (y presumiblemente de elaboración) los criterios utilizados en el TAAS para evaluar los escritos de los niños.

Para mostrar esto último, se presentan en el Anexo IV, un escrito elaborado por un niño y la hoja de evaluación que muestra la forma en que se plasman estos criterios en las evaluaciones de composición y la escala de puntuación utilizada. Asimismo, se presentan en el cuadro que aparece a continuación, las categorías analíticas que contienen los reportes finales de escritura de acuerdo al TAAS y que son utilizadas por los maestros para la evaluación de escritura.

TAAS Written Composition Analytic Information. Summary Report- (Información Analítica de la Composición Escrita)
A. Información de identificación.
B. Categorías Analíticas. Para identificar los tipos de deficiencias en la composición escrita.
A. Categoría Analítica. <ul style="list-style-type: none"> • Falta de claridad • Falta de control de lenguaje • Falta de organización/estructura. • Falta de apoyo/elaboración. • Carece de propósito especificado. • Utiliza un propósito erróneo. • Carece de un tópico especificado. • Tópico ausente. • No hay intento de escritura. • Respuesta indescifrable. • Respuesta insuficiente a una tarea especificada.

La evaluación constituye un elemento medular de la cultura escolar, entre otras cosas por la gran cantidad de tiempo de instrucción dedicado no sólo a la presentación de los exámenes sino a su preparación.²

En las aulas observadas, la proporción del tiempo dedicado a la preparación del TAAS se aproximaba al 60% del horario escolar. En los tres grupos de las dos escuelas los niños trabajaban con el TAAS de práctica y la revisión de los exámenes de Matemáticas y escritura ya presentados o con ejercicios, alrededor de las 8 de la mañana y hasta cerca de las 11. Cabe preguntarse cómo se puede esperar que utilicen las competencias que se espera desarrollen en el mundo fuera de la escuela, en el momento adecuado y para los propósitos correctos, o cómo separar la habilidad para presentar las pruebas o la ansiedad por los exámenes, de los conocimientos que realmente se pretenden valorar.

Hay quien señala que *“sí las pruebas actúan como un termómetro, entonces ellas indican una inequidad social fundamental. De lo que se desprende que el uso del TAAS para la promoción de grado y la graduación es como usar un termómetro para fijar la fiebre”* (Linn, 2000: 5). Sí la pobreza es la causa de raíz de las dificultades de muchos de los estudiantes que fallan en la escuela, el distribuir oportunidades por medio de una prueba sólo lleva a exacerbar los problemas de los pobres de la sociedad.

Algunos investigadores consideran que el uso de exámenes de opción múltiple construye un sesgo que favorece algunas formas de demostrar conocimientos de unos sobre otros (Neill y Medina, 1989). Otros argumentan que las pruebas miden un rango muy estrecho de conocimientos que no reflejan lo que es aprendido en el salón de clases, ya que *“nadie podría presumir que puede describir la mente de un estudiante con una sola oración; pero tenemos confianza de que un número lo pueda hacer”* (Elert, 1992, citado en Burley et al, 2001: 6).

² Un ejemplo que ilustra bien esto es el caso de un grupo de una escuela elemental dominical, quienes, a la pregunta del director sobre qué habían estudiado la semana anterior, la respuesta colectiva fue “TAAS”.

Aunque las pruebas pueden ser estadísticamente válidas, confiables y predecibles, ha sido poco tomado en cuenta el impacto de las mismas. La “validación del impacto” es de igual importancia que la validez y confiabilidad tradicionales.

Durante la década pasada, varios estados comenzaron a utilizar los resultados de los exámenes como la base para recompensar o sancionar a los estudiantes, a los maestros y a las escuelas y para tomar decisiones que tienen consecuencias importantes para todos los involucrados. Algunas de estas decisiones repercuten en los estudiantes – la promoción y la graduación (Heubert y Hauser, 1999) -, y en varios estados y distritos escolares los exámenes son utilizados también para tomar decisiones de reconocimiento a los maestros y los directores de las escuelas (premios, bonos) y para mantener sistemas “contables” del éxito de los alumnos (Linn, 2000).

La evaluación en el centro del debate

La evaluación es materia de controversia y ha provocado la aparición de un sinnúmero de artículos, libros, investigaciones, en los que apasionadamente se defiende o se cuestionan los sistemas de evaluación y sus efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las evaluaciones formativas, que por lo regular se llevan a cabo en los salones de clase a lo largo del año escolar, han permanecido fuera del foco de la discusión, siendo consideradas una parte integral de la enseñanza, pero que sin embargo poco cuentan a la hora de presentar resultados y de tomar decisiones.

Las evaluaciones formativas que se realizan a lo largo del año escolar, las valoraciones que sobre los avances y dificultades de los estudiantes hacen las maestras desde la observación del trabajo cotidiano, el monitoreo de su desempeño como estudiantes y la evolución de la escritura de los niños, documentada en los portafolios, son dejadas de lado ante la omnipresencia de los resultados del TAAS.

Una de las maestras (Miss M, escuela B), en una entrevista acerca del nuevo examen del TAAS que se iba a aplicar al año siguiente (2003) ponía claramente de manifiesto esto, mientras mostraba una guía:

“Van a cambiar los exámenes el próximo año. Han recibido muchas críticas porque la enseñanza se ha orientado a preparar a los estudiantes para pasar los exámenes, y es que éstos... por su naturaleza, ponen el énfasis en el producto, igual en matemáticas que en la escritura en español, y no en los procesos de los niños, que es a lo que yo, por ejemplo, como maestra, pongo mucha atención. Yo tengo mis guías... que están basadas en los estándares, pero de todo esto es muy poco lo que un test... toma o... puede tomar en cuenta.

Taxonomía de estrategias de pensamiento crítico

Estándares	
A: Estrategias afectivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer pensamiento independiente 2. Desarrollar transición ego/sociocéntrico 3. Alentar la reciprocidad 4. Explorar pensamientos que subyacen a sentimientos 5. Evitar juicios
B: Estrategias Cognitivas-Macrohabilidades	<ol style="list-style-type: none"> 6. Evitar la sobresimplificación 7. Aplicar/transferir ideas a nuevos contextos 8. Desarrollar una perspectiva propia 9. Clarificar tópicos y argumentos 10. Clarificar ideas 11. Desarrollar criterios para evaluar 12. Evaluar la credibilidad de las fuentes 13. Generar e impulsar argumentos 14. Evaluar argumentos 15. Generar o valorar soluciones 16. Evaluar acciones o políticas 17. Clarificar o criticar un texto 18. Hacer conexiones interdisciplinarias 19. Llevar a cabo discusiones socráticas 20. Alentar pensamiento dialógico 21. Alentar pensamiento dialéctico
C: Estrategias cognitivas – Microhabilidades	<ol style="list-style-type: none"> 22. Distinguir hechos de ideas 23. Integrar vocabulario crítico 24. Distinguir ideas 25. Examinar suposiciones 26. Distinguir hechos relevantes e irrelevantes 27. Hacer inferencias plausibles 28. Proporcionar evidencia para una conclusión 29. Reconocer contradicciones 30. Explorar implicaciones y consecuencias 31. Afinar generalizaciones

Fuente: Guía en inglés proporcionada a Miss M por el distrito escolar. Traducción propia.

De manera focalizada en el caso de Texas, se recogen algunos de los principales argumentos que desde posiciones antagónicas, constituyen el núcleo del debate en torno a la evaluación.

Entre quienes sostienen que la evaluación reporta grandes ventajas, la posición más destacada considera que ésta ha llevado a poner atención a los grupos de bajo nivel socioeconómico y a las minorías étnicas, ya que, para muchos *“durante quince años los estudiantes recibieron diplomas de secundaria que eran poco más que registros de asistencia”* (Burley et al, 2001: 2).

Se argumenta desde esta perspectiva, que la enseñanza guiada por la medición tiene el poder de demandar metas de enseñanza explícitas y uniformes y estándares que llevan a un registro concreto en todos los niveles. Para el caso de Texas, la TEA (Texas Education Agency) otorga un peso considerable al desempeño en el TAAS de estudiantes en desventaja económica y de minorías excluidas. Así, se señala, los estudiantes pobres e históricamente excluidos que una vez fueron marginados de la educación y aislados de los buenos estudiantes han cobrado una gran importancia para muchos administradores y maestros y este es un punto especialmente importante ya que los estudios han mostrado que los estudiantes afroamericanos y los hispanos son las poblaciones de mayor riesgo educativo (repetición y deserción escolares).

Uno de los más fuertes argumentos a favor de la evaluación estatal, es que el programa del TAAS no sólo lleva a mejorar el aprendizaje de los estudiantes sino también a reducir las diferencias en los promedios de calificaciones entre distintos grupos raciales y étnicos. Así por ejemplo, un anuncio de prensa (aparecido en el año 2000) anunciaba el alto promedio de tasa de aprobación del TAAS: *“Texas ha ganado justificadamente el reconocimiento nacional por los logros obtenidos por nuestros estudiantes. Ha sido capaz de cerrar la brecha entre nuestros jóvenes de las minorías y de la mayoría...”* (Klein et al, 2000:9). Estos avances sin precedentes en las calificaciones del TAAS han llevado a denominar este fenómeno como el “milagro de Texas”

Quienes defienden la evaluación, tal como está establecida, argumentan que un aspecto positivo de la evaluación en Texas es el hecho de que el TAAS se aplica de forma abierta. Se mantiene al público bien informado acerca de los requisitos de los exámenes y se permite a todos ver los exámenes antiguos. Últimamente han mostrado una mayor sensibilidad a los hablantes de español y a los estudiantes LEP y se han destinado mayores recursos para apoyar a los distritos escolares que tienen estas poblaciones estudiantiles.

También de manera general, los detractores del sistema de evaluación no sólo argumentan sino también documentan que Texas pierde debido al peso de demasiados exámenes y que lo que comenzó como una “asomada instantánea” al desempeño de los estudiantes se ha convertido en una siempre creciente batería de pruebas.

Los exámenes de fin de curso de varias materias están ligados a la promoción. Después de aprobar el TAAS de egreso todavía los estudiantes tienen que encarar el Texas Academic Skills Program (TASP), el SAT, el ACT y posiblemente los exámenes de ingreso a las preparatorias y las universidades. Los estudiantes que desean convertirse en maestros presentan por lo menos otras dos pruebas estandarizadas. En el sistema actual, un estudiante que desee convertirse en maestro en Texas debe aprobar alrededor de 20 pruebas estandarizadas de opción múltiple.

Estos son los exámenes que los estudiantes presentan, pero además, dado que muchos distritos están conscientes del impacto de las pruebas y sus resultados, año con año dedican una parte importante del tiempo de enseñanza a “practicar”, utilizando para ello las pruebas anteriores y otros materiales y casi desde el inicio del año escolar. De esta forma, casi se duplica el número de pruebas TAAS que miles de estudiantes de Texas presentan a lo largo del año, y por muchos años.

Aunque quienes diseñan y llevan a cabo estos sistemas están convencidos de que efectivamente estos llevan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, cada vez es mayor la evidencia que indica que este tipo de

programas de evaluación conduce también a un empobrecimiento del currículo y a una distorsión de las calificaciones. Recientemente han surgido numerosas investigaciones y estudios acerca de las consecuencias indeseables de estos programas y sus efectos negativos sobre todo para los estudiantes de bajos recursos y los pertenecientes a las minorías. Por ejemplo, los medios han reportado las críticas sobre una enseñanza centrada en los exámenes y existe un importante soporte empírico a estas críticas. Consecuentemente, es también cada día mayor el cuestionamiento a la pertinencia de tomar en cuenta únicamente las calificaciones de los exámenes en la toma de decisiones.

“Cuando los exámenes se convierten en el arbitro parcial del futuro educativo o de las opciones de vida, sus resultados son la meta mayor de la escolaridad, más que un útil pero falible indicador del desempeño” (Madaus, citado en Burley et al, 2001: 5).

En una investigación que resume los resultados de numerosos estudios sobre el tema, McNeil y Valenzuela (2000) explican los efectos dañinos del TAAS y de un currículo y una enseñanza centrados en la aplicación de exámenes, particularmente para los estudiantes hispanos y negros. McNeil y Valenzuela demostraron que la calidad y cantidad de los contenidos de las materias se ven reducidos por el tiempo dedicado a la preparación de los exámenes y que los contenidos enseñados en las escuelas “dominadas” por el TAAS *“son reducidos a habilidades aisladas y fragmentos de hechos, lo que lleva a los estudiantes a poder reconocer estos componentes en un examen de opción múltiple, pero no necesariamente los capacita para utilizarlos en otros contextos”* (McNeil y Valenzuela, 2000:5-6). Esto es claro en el caso de la lectura, la cual en un examen como el TAAS significa la lectura de fragmentos breves para después dar respuesta a una serie de preguntas de opción múltiple.

Muestran también cómo en otras asignaturas que no son examinadas por el TAAS, como las Ciencias Sociales, el currículo en los hechos se reestructura para centrarse en las habilidades que el TAAS sí evalúa.

“Nuevamente, el sistema TAAS pone aún en mayor riesgo a los estudiantes de escuela que enfatizan el aumento de las calificaciones del TAAS (generalmente las escuelas pobres y de poblaciones minoritarias). Estos niños no sólo no tienen la posibilidad de aprender los mismos materiales ricos y complejos de los niños de escuelas de clase media, sino que simultáneamente se les exige dedicar horas y horas cada semana a un currículum de facto menos valioso” (McNeil y Valenzuela, 2000:9).

Efectivamente lo que se observó en las aulas es que gran parte del tiempo de enseñanza se centraba en la preparación para los exámenes estatales que tenían lugar en diferentes momentos del año escolar: se revisaban y corregían los exámenes presentados, se hacían ejercicios semejantes a los del examen, se utilizaba materiales didácticos que contenían actividades y formas de evaluación parecidas a las del examen, e incluso se evaluaban estos ejercicios escolares utilizando los mismos criterios y formas que el TAAS.

Debido a que de los resultados del TAAS depende en gran medida el reconocimiento de la escuela y los recursos que se le asignan, la demanda para las escuelas y los maestros es muy grande, así como sus esfuerzos para lograr resultados aceptables (Heubert y Hauser, 1999). Una de las maestras de esta investigación señala al respecto:

“Creo que está bien tener exámenes porque se está viendo lo que los niños necesitan saber para tener una educación al terminar sus estudios básicos y tener la oportunidad de acceder a una universidad, pero para los maestros está muy mal, porque no estamos preparados para tantas cosas en un lapso de tiempo que es muy corto; estamos trabajando no sólo con el programa educativo de la escuela, sino además con el bilingüe y con la presión del examen. Como estudiante o como padre es mejor preparación, como maestro es una carga (...) Los maestros necesitamos la ayuda para lograr todo lo que se pretende” Miss M, escuela B

Esta situación se agudizó a partir del período 2002-2003, con la aprobación de un mandato presidencial establecido en uno de los cuatro principios básicos de la reforma educativa. Se trata de un nuevo programa educativo federal *“No child will be left behind* (2001). En nombre de la necesidad de “rendir cuentas”, Bush propuso que, a cambio de recibir fondos federales, los estados tienen que examinar a todos los estudiantes de escuelas públicas del 3° al 8° grados en lenguaje y matemáticas cada año.

De acuerdo a este mandato, los estados deben crear sus propios estándares de lo que un estudiante debe saber y aprender en todos los grados (en el año 2002 sólo 15 estados lo hacían) y una vez elaborados los estándares deben evaluar el avance de cada estudiante, utilizando exámenes derivados de los estándares a partir del año escolar 2002-2003. Se espera que cada estado, distrito escolar y escuela efectúen progresos adecuados anualmente para alcanzar los estándares estatales.

Se señala que los resultados de las escuelas y los distritos escolares serán reportados públicamente mostrando las diferencias entre estudiantes de sectores en desventaja económica y de minorías étnicas y raciales o con limitado conocimiento del inglés. Si los distritos o escuelas fallan continuamente en realizar progresos adecuados hacia los estándares, entonces “tendrán consecuencias reales”: los fondos de los estudiantes de escuelas con bajos promedios que no logren mejorar en tres años, podrán ser utilizados para atender otras escuelas públicas, en tanto que las escuelas y distritos enfrentaran severas sanciones.

Los exámenes han llevado a que los resultados escolares sean contabilizados para ciertos estándares específicos mínimos y también han orientado el currículo, la enseñanza, la certificación y en general, la política educativa. La falla de muchos estudiantes en el TAAS significa que un distrito escolar puede ser objeto de reprobación y la pérdida de acreditación. Esto puede resultar en la “vergüenza” y desprestigio públicos, en la pérdida de fondos para la escuela o el Distrito escolar y aún en la pérdida del empleo. Es falaz pretender hablar de que la evaluación y su registro “motiven al personal de las escuelas y los estudiantes” (Texas Education Agency, 2002), cuando de por medio están la amenaza de descrédito e incluso de desempleo.

Un buen ejemplo del futuro posible en la distribución de oportunidades por medio de las pruebas estandarizadas es la forma en que Texas certifica a sus maestros.

Cualquiera que tenga una certificación como maestro en Texas puede certificarse en cualquier disciplina pasando un examen. Así, por ejemplo, un maestro que no ha tomado un curso avanzado en matemáticas, o los cursos correspondientes a esta materia, puede certificarse como maestro de matemáticas pasando el examen de certificación correspondiente. Los maestros que ya están certificados en el estado simplemente toman una prueba para extender su certificación a otras materias. Actualmente, cada examen de certificación cuesta 75 dólares. El estado no pone límites al número de exámenes de certificación que un maestro puede presentar.

Muchos maestros en Texas pasan una considerable cantidad de tiempo en el verano planeando el próximo período escolar, utilizando para ello las pruebas del TAAS anteriores y revisando los patrones en las respuestas de los estudiantes. *“En cada escenario en donde opera una prueba, se desarrolla una tradición de exámenes pasados, la cual eventualmente define de hecho el curriculum”* (Madaus, citado en Burley et al, 2001:5). Lo expresado por la directora de una de las escuelas de la investigación, muestra el tiempo que maestros y autoridades destinan a los exámenes, además del dedicado en las clases:

“Esto es de lectura. Les dieron 14 preguntas y para pasar el alumno debía contestar 10 de esas 14 preguntas. Cada objetivo tiene una serie de preguntas. Por ejemplo, el primero tiene cuatro preguntas y hay un número mínimo que debe responder correctamente para demostrar que se conoce el concepto. Si lo pasó lo marcan en verde, y si no en rojo. Cada maestra hizo su propia copia, hizo su análisis, y al final, del total de estudiantes se sacó el promedio de cada objetivo. Al final marcaron el objetivo en el número y pusieron sus prioridades, del grado más alto al más bajo. Lo que hicimos fue poner esta información en la computadora usando el programa garabest. Lo hicimos durante las vacaciones de verano, para tener todo listo los dos días que nos íbamos a juntar con las maestras de tercero a sexto grado. Cada maestra tiene un perfil de su clase basado en la lectura y las matemáticas. Hicimos una planeación para cada estudiante. Mandamos una carta a los papás, en inglés y en español, con los resultados del estudiante y para decirle si había necesidad de que se quedara después de clase para tutoría o venir en sábado. Por ejemplo, este fue el primer sábado y tuvimos como 105 estudiantes. Tenemos a diario tutorías. Las maestras se quedan con sus estudiantes; ellas ya los conocen y saben cuáles son sus necesidades. También recibimos del Distrito los resultados de la prueba de práctica con un análisis que nos dice, por ejemplo en lectura, el porcentaje de

respuestas por pregunta. Es un análisis que usa el Distrito y el Estado y se llama area analysis, que quiere decir que es un análisis por pregunta. Se ve el porcentaje de estudiantes que escogió la opción a, b, c ó d. Las maestras tienen que analizar esto. Nosotros vimos que en español una pregunta estaba mal formulada y le hicimos la observación al Distrito. En este caso, el Departamento de Investigaciones investiga la situación y, basándose en sus observaciones, pueden hacer recomendaciones al Estado". Miss R, directora de la escuela B.

En lugar de buscar respuestas curriculares a las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita que enfrentan los estudiantes, y que las maestras están en la mejor posición de identificar a partir del trabajo cotidiano, este tiempo se destina una vez más a revisar, ahora desde los colectivos de maestros, los exámenes pasados.

También en este mismo orden, se ha reportado que con mucha frecuencia los maestros diseñan o desarrollan estrategias para la presentación de los exámenes que los estudiantes puedan aprender rápidamente durante las semanas o meses previos a la presentación de un examen. Señala al respecto una de las maestras entrevistadas (Miss H), que *"los niños saben cómo presentar el examen porque lo practicamos hasta el cansancio"*.

Madaus (1988:104) cita un ejemplo de esta situación. En un distrito escolar un coordinador de inglés diseñó una fórmula para escritura denominada estrategia ANI, por las siglas en inglés de autoridad, número e instancia. Su aplicación comenzó como una forma de apoyo remedial para los estudiantes que habían fallado en el examen de escritura del TAAS. Los estudiantes tenían que usar una autoridad, un número (como en estadística) y un ejemplo en cada párrafo de un ensayo. *"Y funcionó, pues los estudiantes pasaron el examen. Ahora la estrategia ANI domina la enseñanza de casi toda la escritura en todo el distrito –aún la enseñanza de la escritura a los estudiantes que ya habían aprobado el TAAS"*. El escribir para una audiencia auténtica, en respuesta a propósitos reales de comunicación, -tal como es requerido por el programa y la didáctica de la escritura-, desapareció. Señala Rueda al respecto:

"En un contexto en donde se asocia la evaluación con dinero o premio, es importante señalar su impropiedad debido a los altos riesgos de

caer en situaciones de simulación derivadas de asumir la evaluación como una medida de control o como requerimiento administrativo que responde a las exigencias de las políticas en turno, dejando de lado en ambas situaciones la función de la evaluación como mecanismo de mejora de la actividad". (Rueda, 2006:23).

Quienes promueven los sistemas estatales de evaluación estandarizada, argumentan que estos sistemas elevan la calidad de la educación y lo hacen en formas que son medibles y generalizables. Las bajas calificaciones las atribuyen a una falla en el manejo de los "empleados del nivel más bajo" (es decir los maestros) para inducir a los estudiantes a mejorar su desempeño. En Texas, el remedio a esta situación ha sido el establecimiento de un sistema administrativo que se supone llevará a cambiar la conducta, especialmente la de los maestros, a través de una creciente contabilidad y "entrega de cuentas". Los medios para lograr esto son las calificaciones promedio de los niños de cada escuela en las pruebas estandarizadas del TAAS.

Las pruebas tienen consecuencias: no aprobar la prueba del nivel secundaria es una barrera para la graduación (independientemente de los logros de los alumnos y de los cursos aprobados) y las calificaciones de las pruebas de lectura determinarán si un niño puede ser promovido del tercero al cuarto grado. En el caso de los niños que reprobaban escritura en español en el cuarto grado, la vuelven a presentar en el séptimo. Las calificaciones de los exámenes son también utilizadas como un medio muy importante para monitorear el desempeño de los maestros, los directores, las escuelas y aún los superintendentes.

La retórica que rodea este sistema es que eleva la calidad de la educación. Los políticos se refieren a él como el "salvador" de las escuelas texanas, ya que efectivamente en muchos distritos las calificaciones han sido más altas que en otros años y argumentan que la educación de los niños hispanos y afroamericanos ha mejorado, ya que, en muchas partes del estado, también sus calificaciones han subido.

Sin embargo, la investigación emergente sobre los sistemas de evaluación ha revelado que atrás de la retórica de la mejoría en las calificaciones de los exámenes, hay una creciente serie de prácticas escolares en las cuales las actividades de preparación de exámenes están usurpando un currículum sustantivo. Estas prácticas están más diseminadas en aquellas escuelas en las que los salarios de los administradores están estrechamente vinculados a los resultados de las pruebas y en donde éstos han sido históricamente bajos. Estas son las escuelas a las que típicamente asisten niños pobres, hispanos y afroamericanos y en donde muchos estudiantes no dominan el inglés. En estas escuelas, la presión por elevar las calificaciones de las pruebas “por cualquier medio necesario” ha significado con frecuencia que la educación regular haya sido suplantada por actividades cuyo único propósito es elevar las calificaciones en una prueba específica, como es el caso de la escritura en el cuarto grado.

Como señalan McNeil y Valenzuela:

“Las características del TAAS y de los materiales de preparación para el mismo son especialmente perjudiciales para el aprendizaje. En primer lugar, porque bajo el sistema del TAAS los estudiantes tienen que elegir entre las posibles respuestas que se les dan; rara vez tienen que pensar por sí mismos, descifrar un problema, aproximarse a una posible respuesta, o articular una idea. Esto engendra pasividad y un estilo de aprendizaje dependiente que falla en desarrollar muchas habilidades cognitivas esenciales. En segundo lugar, el TAAS le presenta al niño respuestas a elegir, de las cuales todas menos una son incorrectas. En tanto al niño se le están enseñando ejercicios que están en el formato de la prueba, esto significa que se pasa tres cuartos de su tiempo de aprendizaje considerando un material erróneo, equivocado. Es dudoso que alguna teoría respetable de aprendizaje avale la exposición continua del niño a un material incorrecto” (McNeil y Valenzuela, 2000:11)

A pesar de las numerosas investigaciones y estudios de diverso tipo que coinciden en señalar y mostrar los perjudiciales efectos del TAAS en la enseñanza “*por su rígido formato, su tratamiento artificial de las materias de estudio, su pertenencia a teorías del aprendizaje desacreditadas, su ignorancia de las lenguas y culturas de los niños, y su énfasis en la contabilidad de aprendizajes prescritos*” (McNeil y Valenzuela, 2000: 16) o hay visos de que el sistema de evaluación de Texas vaya a ser cambiado o incluso revisado seriamente, como señalaban Burley, H. et al,

sino al contrario, parece haberse erigido como un modelo educativo a seguir, y en este sentido, la TEA (Texas Agency of Education) es enfática al afirmar que

“Sin duda, los estándares y la evaluación continuaran estando en el corazón de la reforma educativa de Texas. Por esta razón, el punto de partida para la siguiente fase de la reforma deberá ser el satisfacer la promesa de la ley educativa de 1999, asegurando que las nuevas evaluaciones sean lo suficientemente rigurosas y significativas para establecer expectativas que constituyan un reto para todos los estudiantes y escuelas” (TEA, 2002:22)

Del currículo al examen de escritura

Con el establecimiento de estándares de aprendizaje para todos los estudiantes de la educación elemental y secundaria se pretende sentar una base común de lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer como resultado de su experiencia escolar. En algunos estados de la Unión Americana los estándares proporcionan únicamente una guía voluntaria para que los distritos locales desarrollen su plan de estudios. En otros, como es el caso de Texas, proporcionan el fundamento obligado para el desarrollo del currículo, los sistemas de evaluación, la aprobación de libros de texto y otros materiales educativos y la adopción de los enfoques y estrategias de enseñanza.

En el Anexo se presentan diferentes “momentos” curriculares que muestran algunos de los aspectos que se han discutido anteriormente. Para ello se elaboró un cuadro en el que se muestran tres de estos momentos; el cuarto corresponde al examen de escritura de cuarto grado aplicado en el año 2001.

- En la columna A se presentan los estándares de escritura en español correspondientes al 4° grado, donde puede apreciarse la amplitud de los propósitos educativos contemplados. En el capítulo V (apartado 5.2. La escritura desde el plan de estudios), se puede ver la desagregación de estos estándares en una serie de competencias relacionadas con distintos aspectos del desarrollo de la expresión escrita.

- En las columnas B y C se presentan los propósitos que para la escritura se establecen en el TAAS y la forma de organización de los aspectos a ser evaluados en el mismo. Puede verse aquí que sólo dos objetivos se cubren a través de la escritura; los otros cinco objetivos, que si bien hacen referencia al proceso de composición están centrados en aspectos sintácticos, son evaluados con reactivos de opción múltiple.
- El examen de escritura de cuarto grado aplicado en el año 2001, y en el que puede verse la distancia entre los estándares del plan de estudios y los conocimientos, básicamente sintácticos, evaluados a través del examen.

Además de los problemas ya señalados, habría que considerar otros elementos. Por ejemplo, en el examen en la sección en donde el estudiante tiene que escribir, surge otro problema, que tiene que ver con los dominios que pueden ser cubiertos por los exámenes. Dados los diferentes géneros de la escritura, un asunto a considerar son los criterios sobre cuáles de estos géneros pueden ser utilizados como muestra para evaluar en una forma que permita que los estudiantes demuestren sus conocimientos: ¿por qué una narración y no un ensayo, una carta, un reporte?, ¿Cuántas muestras de cada tipo de escritura se necesitan para asegurar una representación confiable de lo que sobre la escritura saben los estudiantes?

El cambio de TAAS a TEKS

En el año 2002 el TAAS, que estuvo en funcionamiento entre 1991 y 2001 fue reemplazado por el TAKS: Texas Assesment of Knowledge and Skills (Evaluación de Conocimientos y Habilidades para Texas) como resultado de los muchos cuestionamientos que enfrentaba, en especial el no estar alineado con los grados escolares del currículum. El TAKS de escritura en español se aplicó por primera vez en el año 2003.

Según se lee en una publicación electrónica dirigida a los padres de familia:

“Los TAKS son los exámenes que se dan para verificar que los estudiantes han aprendido lo que deben aprender. Los exámenes de TAKS cubren los conocimientos y las habilidades comprendidos en TEKS. En otras palabras, el TEKS es lo que deben aprender, y el TAKS es el examen de lo que deben saber. ... Aprender los TEKS, va a ayudar a que sus hijos pasen los exámenes TAKS y pasar el TAKS ayudará a que tengan éxito con sus estudios de educación superior, y a que les vaya bien en la vida”. (TEA, 2004:1).

Los TAKS se aplican para evaluar lectura entre tercer y noveno grado, lectura en español entre tercer y sexto grado (para los estudiantes de habla española), escritura en cuarto y séptimo grado, escritura en español en el cuarto grado (para los estudiantes de habla española), inglés en décimo y onceavo grado, matemáticas entre el tercer y el onceavo grado, matemáticas en español entre el tercer y el sexto grado (para los estudiantes de habla española), ciencias en el quinto, décimo y onceavo grado, ciencias en español en el quinto grado (para los estudiantes de habla española) y ciencias sociales en el octavo, décimo y onceavo grado.

Respecto a los nuevos exámenes (más apegados al TEKS) dice una de las maestras:

A mí se me hace más fácil, porque estos niños están muy acostumbrados a escribir como ellos quieren, y el nuevo TAAS les da más libertad en analizar y ser más crítico.

Por ejemplo en la escritura el año que entra les van a dar una pregunta como “Acabo de encontrar un nuevo amigo” o “Explica lo que acaba de pasar o lo que pasó, hechos que pasaron” y los niños van a poder escribir narrativo o descriptivo o lo que ellos quieran. En esta prueba (la que se aplica actualmente) tiene que ser descriptivo, o narrativo, y sí se salen de un narrativo a un descriptivo, pues agarran un uno (refiriéndose a la escala de calificaciones que va del uno al cuatro). Y si no pasan el examen, de Matemáticas y lectura, sí pueden volver a tomarlo, de escritura sólo hasta séptimo. Entrevista a Miss H, escuela

A

La narración continúa siendo el tipo de discurso extendido preferido, tanto en la enseñanza, como en la evaluación. Así aparece en el examen de escritura del 2002 la instrucción para escribir. Los estudiantes tienen que escribir un cuento

corto (no más de dos páginas), siguiendo una consigna imprecisa (¿qué pasa cuando encuentran el mapa?), haciendo aún más difícil la resolución del examen.

TAAS 2002

ESCRITURA

PARTE 2

Imagínate que tú o amiga están caminando por el parque. Miras hacia el suelo y encuentras un mapa con una **X** grande marcada en el centro.

Escribe un cuento acerca de todo lo que pasa cuando encuentras el mapa. No te olvides de escribir sobre los eventos de tu cuento en detalle.

No te olvides de escribir tu composición en las dos páginas de tu documento de respuestas.

Estos problemas son de relevancia no únicamente para el currículo ya implementado, sino también para la definición desde el currículo de lo que se entiende por escritura y la forma de evaluarla.

Otro aspecto que es importante considerar, es el de la relación de la escritura con otras habilidades y modos de comunicación. Un currículo integrador, como el TEKS (Texas Essential Knowledge and Skills) implica el desarrollo de actividades que integran por ejemplo la lectura y la escritura y se pretende que ambas se vinculen con la expresión oral. Sin embargo, esto entraña una gran dificultad para el diseño de las pruebas, lo que lleva a optar por exámenes directos de composición (escritura) como lo hace el TAAS, intentando ver ahí reflejado el tipo de trabajo comunicativo con el discurso extendido, que se espera puedan lograr los estudiantes de cierto grado escolar.

Con el propósito de mostrar más claramente los efectos que la evaluación tiene en las prácticas de enseñanza cotidianas en sus diferentes dimensiones, se compararon las características que adopta la enseñanza de la escritura en los diferentes planos que fueron analizados a lo largo de este trabajo: prácticas de enseñanza, contenidos de escritura abordados, organización de los grupos,

formas de participación de los estudiantes. En el siguiente cuadro se comparan las condiciones y prácticas que tienen lugar cuando la escritura está o no vinculada a la preparación de exámenes.

Situaciones de enseñanza de la escritura vinculada y no vinculada al examen

Actividades de escritura vinculadas al examen	Actividades de escritura no vinculadas al examen
Se revisan conocimientos sobre la escritura, pero no se escribe.	Se pone en práctica lo que se sabe de la escritura a través del uso y se revisan conocimientos sobre la escritura a partir de los textos producidos por los estudiantes.
Se realizan actividades en torno a la escritura como tareas aisladas, que no guardan entre si una unidad, ni temática ni de ningún otro tipo; cada reactivo representa una “muestra” de aspectos a evaluar, no conectados entre si, fundamentalmente de reglas gramaticales.	Se trabaja de manera recurrente con géneros discursivos y estructuras textuales específicas, particularmente con la narrativa. La escritura constituye una actividad contextualizada y orientada a propósitos.
Se reducen drásticamente las múltiples funciones de la escritura. El conocimiento es declarativo y descontextualizado.	Se abordan distintas funciones, usos y formas de la escritura: reforzar o sustituir los mensajes orales, para la interacción social, para establecer o mantener relaciones, para tener acceso a la información o para desplegarla, para registrar o guardar “memoria de sentimientos, observaciones, etc., para describir, para hacer comparaciones, para predecir o hacer hipótesis, para dar ordenes o dirigir, para clarificar ideas, para informar, avisar o anunciar, para explicar o resumir, para persuadir, satisfacer necesidades prácticas, organizar la vida cotidiana del salón, solicitar o requerir, recordar la propia historia o compartirla con otros, disfrutar de la actividad misma de escribir, o como un medio de expresión. También para el desarrollo de la ortografía, gramática y vocabulario.
No se incorporan otras actividades en el proceso de escribir	Se promueve la consulta de fuentes diversas para escribir y el acceso de los estudiantes a materiales escritos presentes en las aulas, en la biblioteca y en Internet, que funcionan a su vez como modelos de escritura.
No hay lectores para lo que los estudiantes escriben ni un proceso de revisión de lo	Se desarrolla un enfoque de la escritura como proceso, que implica, además de la

escrito	tarea misma de escribir, el establecer diálogos acerca de lo escrito, contar con la información apropiada y con lectores reales y experimentar la escritura con más de una versión de un escrito, lo que lleva a la revisión y corrección de lo producido.
Las intervenciones de las docentes se centran en la revisión y corrección de exámenes	Prácticas de enseñanza diferenciadas por parte de las docentes: modelamiento, exposición, interacción con los estudiantes, entrevistas con los niños, puestas en práctica para la enseñanza de la escritura.
Se trabaja fundamentalmente de manera individual en la revisión del examen; no se promueven formas diversas de organización.	Se incorporan distintas modalidades de organización del trabajo escolar: individual, en equipos, en parejas y de grupo completo, de acuerdo a propósitos distintos de enseñanza.
Se dan prácticas de enseñanza y patrones de interacción iniciados y controlados por las maestras. Patrón dominante de interacción IRE	El patrón IRE fue utilizado, si bien se observaron con frecuencia otros marcos para la participación.
No se comparte lo escrito y tampoco se muestra a los demás	Desarrollo de un enfoque de la escritura como proceso, que implica también un proceso de edición de lo escrito para compartir con otros, dentro o fuera del aula.

Como puede verse en esta comparación se promueven una serie de prácticas escolares en las cuales las actividades de preparación de exámenes están usurpando un currículum sustantivo. El examen en sí mismo, el sistema de evaluación y las prácticas de preparación de exámenes, sobre todo en las escuelas de estudiantes pobres y de minorías *“viene a usurpar los recursos instruccionales y suplanta la oportunidad de un aprendizaje significativo, de alta calidad”* (McNeil y Valenzuela, 2000:17), llevando a dejar de lado, hasta cierto punto, la atención que tendría que dársele a los procesos involucrados en el logro de competencias, a otros aspectos del aprendizaje que no son evaluados por un examen y que puedan proporcionar una visión más completa del desarrollo de los estudiantes, de las dificultades a las que se enfrentan en su aprendizaje, y con ello, de otras necesidades de enseñanza difícilmente contempladas desde la óptica de los resultados de un examen único que es aplicado a todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

Con la finalidad de contribuir al conocimiento de los procesos que facilitan u obstaculizan la incorporación de la enseñanza del español en un contexto bilingüe, el trabajo que aquí se presenta se enfocó al análisis de la enseñanza de la escritura en español en dicho contexto.

El objetivo general de esta investigación fue el describir y analizar la enseñanza de la escritura en español de tres maestras de cuarto grado de educación elemental que se encontraban desarrollando su trabajo docente en dos escuelas que habían adoptado diferentes programas de educación bilingüe. Estas escuelas se encuentran en una ciudad fronteriza de los Estados Unidos y atienden a una población mayoritaria de origen mexicano.

Se pretendía identificar y analizar las características de la práctica docente que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la escritura en español y los contextos sociales y actitudes que influyen su aprendizaje. Se plantearon asimismo preguntas concernientes al uso de la escritura en los salones de clases, las formas y funciones del lenguaje escrito que desarrollan los estudiantes, el para qué y sobre qué se escribe en los salones de clase.

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, esta investigación se abocó a la descripción y análisis de las prácticas de enseñanza a partir de las observaciones en las aulas y otros espacios escolares, y a la indagación sobre el contexto educativo a partir de las entrevistas a diferentes actores educativos y la recolección de documentos provenientes de diversas fuentes.

Un punto de partida de este trabajo fue la consideración de que la lengua escrita es una práctica social que tiene múltiples manifestaciones (Gee, 1990; Luke, 1993; Welch & Freebody, 1993; Cairney, 1995). Fundamental para este trabajo fue

una perspectiva sociocultural de la lengua escrita (Cook-Gumperz, 1986; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992; Barton, 1994; Cairney, 1995) que sugieren que existen muchas formas de alfabetización, cada una con propósitos específicos y contextos en las cuales es utilizada.

Esta perspectiva de la alfabetización como “logro social de un grupo” (Bloome, 1986; Cairney, 1987; Cairney & Langbien, 1989; Baker & Luke, 1991; Santa Barbara Classroom Discourse Group, 1994) implica que los maestros y estudiantes construyen modelos y definiciones particulares de la alfabetización y sancionan conocimientos, expectativas, normas y roles que definen lo que significa ser alfabetizado. Desde esta perspectiva se asume que la alfabetización no puede ser separada de la gente que la utiliza. Más bien es considerada como un proceso situado en contextos socioculturales definidos por los miembros de un grupo a través de sus acciones con, respecto a y acerca de la lengua escrita.

Uno de los hallazgos más importantes de este trabajo fue constatar el papel de la evaluación estatal en las prácticas cotidianas de enseñanza de la escritura.

Las observaciones llevadas a cabo en las aulas mostraron que alrededor de un 60% del total de horas de trabajo en la escuela, se centraba en la preparación para los exámenes estatales que tienen lugar en diferentes momentos del año escolar: se revisaban y corregían los exámenes presentados, se hacían ejercicios semejantes a los del examen, se utilizaban materiales didácticos con actividades y formas de evaluación de las mismas parecidas a las del examen, e incluso se evaluaban estos ejercicios escolares utilizando los mismos criterios y formas que el TAAS. Conscientes del impacto de las pruebas y sus resultados, las autoridades y maestros de estas escuelas dedicaban una parte importante del tiempo de enseñanza a “practicar”, casi desde el inicio de año escolar, utilizando para ello las pruebas anteriores y otros materiales.

Todo esto significaba que menos tiempo podía ser dedicado a otras materias, o a realizar actividades o secuencias de actividades diversificadas con la lengua

escrita y en particular con la escritura. El trabajo observado cuando no se estaban preparando exámenes implicaba mayores grados de exigencia intelectual para los niños como escritores, en donde la composición era en sí misma un asunto central que involucraba un discurso extendido, como la narración o la argumentación, permitía a los estudiantes comprometerse con tareas que implicaban la participación en prácticas sociales, en diferentes modos de discursos y en tareas hacia metas compartidas, que les daba la posibilidad de trabajar en distintas modalidades (en la clase completa, en pequeños grupos y a través del trabajo independiente). De manera general, cuando no estaban trabajando en preparar exámenes, se creaban condiciones para participar en prácticas que proporcionan el acceso a los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre lectores y escritores.

Las escuelas. Si bien cada una de las escuelas tenía una serie única de características, todas ellas compartían también otras, como era el apoyo explícito al logro del bilingüismo y la alfabetización. Asimismo, se identificaron varias de las características que han sido consideradas como fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes de una primera y segunda lengua: numerosas oportunidades para que los niños escriban, un currículum en español que es equivalente al existente para el inglés, planeaciones definidas, maestros calificados, acceso a materiales curriculares, apoyo administrativo y de las autoridades, apoyo a la enseñanza en lengua materna en sí misma y como un puente para el aprendizaje del inglés y la integración de la cultura de los estudiantes en las escuelas. Asimismo, se promovía la colaboración entre los padres y la escuela en diferentes planos, desde su contribución al desarrollo de las actividades escolares como en el sentido de aprovechar las relaciones sociales con las cuales los estudiantes estaban familiarizados.

Una diferencia entre las dos escuelas tiene que ver con los tipos de programas bilingües adoptados. La escuela A ha adoptado de manera general el programa bilingüe dual de doble vía, considerada una forma fuerte de educación bilingüe

que busca superar otras formas consideradas minimalistas de educación bilingüe promoviendo el logro académico de estudiantes hablantes de español y de inglés.

La escuela B ofrece también este programa, además del bilingüe de transición y el monolingüe en inglés, lo que significa la diversificación de recursos, programas, distribución del tiempo y materiales, y con ello también un importante esfuerzo de coordinación.

Otra diferencia notable era la propia percepción que tenían los miembros de cada una de las escuelas sobre la misma, y cómo esta percepción tenía influencia sobre muchos ámbitos. Quienes pertenecían a la escuela de prestigio lo dejaban ver a través de comentarios y actitudes de orgullo por pertenecer a una institución y a una comunidad escolar consideradas de excelencia. Quienes pertenecían a la escuela de menor prestigio también lo dejaban ver en reiteradas alusiones y referencias al esfuerzo por mejorar y en las justificaciones y explicaciones de las fallas y “resbalones” (un término usado por la directora de esta escuela). Un referente fundamental de esta apreciación sobre el propio quehacer, eran los resultados de las pruebas. Sin embargo, cabe señalar que la mejor maestra de las tres observadas pertenecía a esta escuela considerada de menor prestigio y que sus esfuerzos por ofrecerles a los estudiantes una educación de calidad no solían ser tan visibles, por provenir de una escuela sobre la que había menos expectativas de logro. El pertenecer a la escuela de prestigio constituía de entrada una plataforma desde la cual, en cierta forma, estaban aseguradas mejores posibilidades de, por ejemplo, conseguir financiamientos y reconocimientos tanto para los maestros como para la escuela.

Las prácticas de enseñanza. El desarrollo del currículum y las prácticas de enseñanza son influenciados por múltiples factores sociales, políticos, económicos. Las propias concepciones de las maestras acerca de la enseñanza, su conocimiento del contenido académico a enseñar y la forma en que los niños aprenden mejor, son de fundamental importancia en la forma en que llevan a cabo sus programas de enseñanza. Si bien las maestras compartían un amplio marco

proporcionado por el currículum y sus estándares, por creencias y filosofías acerca del lenguaje, provenientes de diferentes ámbitos como el de la formación profesional y los lineamientos curriculares, no había dos salones de clase que fueran exactamente iguales. Cuando estas creencias eran trasladadas a la práctica, las maestras tomaban decisiones que creaban ambientes únicos de aprendizaje para apoyar, en menor o mayor grado, las necesidades de sus estudiantes y las necesidades propias. Decisiones que tenían que ver con:

- Proporcionar una variedad de actividades auténticas de lenguaje
- Planear y modelar formas contextualmente apropiadas de escritura
- Establecer un balance entre distintas formas de escritura (por ejemplo narrativa e informativa) proporcionando oportunidades para escribir
- Observar y apoyar a sus estudiantes en tanto se formaban como escritores, interviniendo en formas apropiadas para ayudar a los niños en este proceso.

Las prácticas del salón de clases también valorizan ciertas formas de alfabetización que los estudiantes adoptan, adaptan, acomodan y resisten. Las formas en que la lengua escrita es tratada en el salón de clases influyen las concepciones de los estudiantes acerca de sus propias acciones respecto a la alfabetización.

Si bien hubo diferencias entre los tres grupos en muchos sentidos, como en el peso asignado a los tipos de escritura, las actividades escolares y las formas de participación de los estudiantes, se identificaron tendencias generales que son las que aquí se presentan. Desde esta “asomada” a las prácticas de escritura de los tres salones de clase se pudieron observar y documentar una serie más o menos uniforme de prácticas en los tres salones:

- a) Había una gran diversidad de usos, funciones y formas de la escritura en los tres grupos observados cuando el trabajo escolar no estaba orientado a la preparación del examen de escritura, sino a la consecución de los

propósitos curriculares referidos a su desarrollo. Se observó un trabajo recurrente con géneros discursivos y estructuras textuales específicas, particularmente con la narrativa, en combinación con un enfoque de la escritura como proceso.

- b) El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural presente en los salones, así como un esfuerzo por vincular el lenguaje y la cultura de la comunidad con la escuela. Esto era evidente a partir del desarrollo de programas bilingües de distinto tipo, así como del uso de recursos que incorporaban elementos culturales de las comunidades a las cuales pertenecían los estudiantes. Había un reconocimiento de la base lingüística y cultural representada en los grupos, trabajo sobre los lenguajes de los niños y acciones específicas de vinculación de la comunidad de pertenencia de los alumnos y de muchos de los maestros con la escuela.
- c) Las tres maestras de las dos escuelas señalaban directamente su apoyo a una educación bilingüe de calidad y la bialfabetización era considerada por las maestras y las autoridades de la escuela crucial en varios sentidos:
 - Por el desarrollo pleno de la lengua materna, el español, de muchos de los niños de sus grupos, así como la valoración de su lengua y cultura que ello implica.
 - Por permitir la transición hacia una segunda lengua, el inglés, a los niños cuya lengua materna era el español.
- d) Las tres maestras desarrollaron prácticas similares de escritura, tanto las que se vinculaban a la preparación de los exámenes como las que no tenían relación con ella. Las prácticas no vinculadas con los exámenes se desprendían de los lineamientos curriculares, los cuales a su vez se sustentan básicamente en un enfoque de enseñanza ampliamente denominado “Lenguaje Integral”, en el que se plasman algunos de los aspectos más importantes incorporados en las teorías actuales sobre la

enseñanza de la escritura. Este enfoque es el dominante en la construcción del currículo, así como en muchos de los programas de formación inicial y de actualización de los maestros.

- e) Las prácticas de enseñanza de las maestras comprendían el uso constante de los materiales escritos desplegados en las aulas, las formas de organización orientadas al trabajo entre pares, el uso de distintos tipos de andamiaje de apoyo: modelamiento, demostraciones explícitas, escritura guiada, invitaciones a participar en la conversación, la verificación de lo comprendido por los estudiantes y el uso de explicaciones y reexplicaciones directas, así como la modalidad de trabajo por proyectos. Estas prácticas eran muy contrastantes con las observadas en la preparación de los exámenes, que consistían básicamente en la revisión colectiva de ejercicios y reactivos, utilizando el pizarrón y en intercambios originados por las preguntas de las maestras a los estudiantes.

- f) Las prácticas de escritura vinculadas a la preparación de exámenes, como ha sido explicado a lo largo de este trabajo, deben su “estandarización” a los requerimientos establecidos por el Sistema estatal de Evaluación. Eran semejantes los tiempos destinados a la preparación de los exámenes, así como las actividades orientadas a este fin.

- g) La naturaleza homogénea de muchas de las acciones docentes, los contenidos abordados y formas de trabajo con los estudiantes: elementos para escribir en distintos géneros, lectura y escritura compartidas, modelamiento de lectura y escritura, el uso de andamiajes de apoyo, el trabajo en equipo, así como el trabajo específico con las consideradas “habilidades específicas” como la gramática y la ortografía. Las prácticas de escritura se centraron en la interpretación y construcción de textos y en el trabajo con aspectos específicos, -ortografía, sintaxis, vocabulario-, en el

énfasis en el aprendizaje de la escritura para realizar tareas escolares y en el aprendizaje y práctica de las convenciones de ciertos géneros.

- h) La provisión de un rango de modelos y ejemplos de prácticas efectivas de lengua escrita, ya fueran proporcionados por la maestra, por ejemplo demostrando la escritura, incluyendo la revisión y la elaboración de borradores, o proporcionadas a través de la exhibición (o despliegue) de buenos productos del uso de la lengua escrita, ya sea del propio trabajo de los niños o de materiales publicados.
- i) La enseñanza deliberada de los propósitos, convenciones, formas de organización textual y la utilización de recursos lingüísticos en la producción de textos específicos.
- j) La puesta en práctica de un enfoque de la enseñanza de la escritura como proceso, considerando como un elemento privilegiado de este proceso, el compartir lo escrito con los compañeros. Los niños, al compartir sus escritos, tuvieron la oportunidad de reflexionar y comentar acerca de la escritura, sobre las estrategias que utilizan los escritores –ellos mismos siendo considerados escritores-, y en este sentido, mostrando la internalización, en sentido vigotskyano, de usar y analizar el lenguaje. respecto a una situación similar analizada por él, *“Se habían apropiado de este conocimiento y eran capaces de “reaplicar” este conocimiento en varias actividades: para conformar su propia escritura y la de sus pares, para darle sentido a un texto o simplemente para divertirse más con la alfabetización”* Moll (1996).
- k) En los tres salones de clase se observó una clara diferencia cuando se abordaba la enseñanza de la gramática, las reglas ortográficas y sintácticas y cuando los niños escribían con propósitos comunicativos definidos, como narrar o explicar. Cuando trabajaban sobre contenidos gramaticales, ya

fuera en ejercicios no relacionados con los exámenes, o en la preparación de éstos (que en gran medida se basaban en conocimientos de este tipo, gramaticales), raras veces se utilizaban textos completos y “auténticos” como la base para enseñar vocabulario, reglas de puntuación u otros contenidos semejantes y los contenidos eran enseñados como elementos discretos, aislados. El énfasis en la enseñanza de la gramática y las convenciones de los escritos se daba principalmente cuando se revisaban los exámenes, si bien hubo otras situaciones en las que el abordaje de la gramática era un fin en sí mismo.

- l) La organización de los estudiantes en los salones de clase de acuerdo a formas variadas de organización: pequeños grupos o equipos, el grupo completo, parejas y trabajo individual. Asimismo, se incorporaron actividades de aprendizaje cooperativo, que permitieron a los alumnos intercambiar información e ideas con los demás, expresar sus opiniones, compartir la responsabilidad de ayudarse unos a otros para comprender la tarea y participar en formas distintas. En este sentido, se proporcionaron oportunidades a los estudiantes de interactuar con sus compañeros y con las maestras, como un componente fundamental para aprender a escribir. En muchas de las actividades observadas el acento estaba puesto en las actividades conjuntas realizadas con la escritura mediadas por la maestra “*y pensadas para ayudar a los niños a obtener y expresar sentido en formas que les permitieran a ellos mismos apropiarse de este conocimiento y sentido*” (Moll, 1996). La lectura a otros que los niños hacían de sus textos (en este caso a sus compañeros y la maestra) les permitía tener claridad sobre dos aspectos fundamentales en la escritura: el *propósito* del escrito, y al *lector* (audiencia) del mismo. Estas formas de organización diversas involucraron también distintos patrones interactivos que comprendieron diversos roles y relaciones de los participantes –maestras y alumnos-, así como normas y expectativas de participación.

- m) La presencia y uso de numerosos recursos para el trabajo: libros, papel, materiales impresos de muchos tipos, computadoras, televisión, grabadoras, etc. En general había acceso y disponibilidad a lengua escrita en los salones de clase y en otros espacios.
- n) La incorporación de actividades extracurriculares, como las visitas o incluso los viajes a lugares de interés fuera de la ciudad (Escuela A).
- o) La relación directa con los padres de familia.

La incorporación de todos estos elementos configura una práctica educativa y condiciones de enseñanza que pueden considerarse facilitadoras de aprendizajes sobre la escritura para los estudiantes. Sin embargo, la posibilidad de que esto sucediera de manera continuada se veía obstaculizada por la enorme presencia de la evaluación. El tiempo efectivo de clases en las que se abordaban temas y actividades de manera completa era menor que la que se dedicaba a la preparación de los exámenes. En el estrecho margen que dejaba el trabajar en los exámenes pasados y los exámenes por venir, tenía lugar el trabajo didáctico más significativo, aquel en el que se abordaban por ejemplo, las diferentes etapas del proceso de escritura, en el cual los niños tenían la oportunidad de escribir sobre diferentes temas, revisar sus escritos y compartirlos.

Se presentan a continuación, una serie de puntos que recapitulan de manera resumida las reflexiones sobre el impacto de la evaluación en las prácticas educativas cotidianas, que han sido expuestas y explicadas en extenso a lo largo de este trabajo.

La evaluación y los contenidos curriculares

Enseñar para el examen reduce el tiempo destinado a la enseñanza de las asignaturas que no van a ser evaluadas, y con ello el alcance y profundidad con que pueden ser abordadas. Esto puede llevar aparejada la marginación de

muchos estudiantes, cuyas fortalezas académicas se ubican en las asignaturas no evaluadas y que por ello reciben menos atención en la enseñanza.

Además de la reducción en el tiempo de enseñanza de asignaturas no evaluadas, la enseñanza para el examen puede también erosionar el desarrollo de competencias aún en las asignaturas que sí son evaluadas, como el caso de la escritura, que ha sido analizado en este documento. El aprendizaje se reduce a la memorización de hechos y elementos fácilmente recordados para exámenes de opción múltiple. Los contenidos enseñados en las escuelas “dominadas” por el TAAS *“son reducidos a habilidades aisladas y fragmentos de hechos, lo que lleva a los estudiantes a poder reconocer estos componentes en un examen de opción múltiple, pero no necesariamente los capacita para utilizarlos en otros contextos”* (Neil, 2003:19).

La evaluación y el diagnóstico

Enseñar para el examen lleva también a minar la validez de los resultados de la evaluación a gran escala. La validez predictiva del examen estandarizado se ve comprometida, dado que hay escuelas que se centran en la preparación para el examen utilizando los viejos exámenes, lo cual significa trabajar sobre reactivos desechados o “clonados”, mientras otras escuelas preparan a sus estudiantes para la prueba centrandó la enseñanza en el cuerpo general de conocimientos que el examen representa. Al disminuir la posibilidad de hacer inferencias acerca de los conocimientos y capacidades de los alumnos, el examen estandarizado pierde también su potencial para retroalimentar la enseñanza como una medida de evaluación formativa.

Agregado a lo anterior, la evaluación que se realiza dentro de las aulas, permanente, formativa, y parte constitutiva del proceso educativo, es relegada. La documentación de los avances y dificultades de los estudiantes realizada por las maestras (expedientes, escritos, pruebas, observaciones, etc.) no repercute de manera significativa en la toma de decisiones y no se da cuenta de ella.

Enseñar para el examen puede llevar también a interpretaciones erróneas acerca de los programas escolares. La práctica con contenidos que se sabe van a estar en el examen puede llevar a que las escuelas que practicaron para el examen, utilizando por ejemplo, exámenes viejos, tengan mejores resultados que las escuelas que no lo hicieron. Así, las escuelas pueden estar equivocadamente catalogadas como de mejores logros académicos no necesariamente por el desempeño y características reales de sus estudiantes.

La evaluación y los programas bilingües

Respecto a la política educativa referida al bilingüismo, el enseñar para el examen tiene una repercusión directa en las directrices curriculares desprendidas de los diferentes programas de educación bilingüe. Dado que la proporción de trabajo con una u otra lengua es afectada dependiendo de si el examen a presentar es en español o en inglés, esto significa que en buena medida, es la lengua del examen en turno lo que determina la elección de la lengua de enseñanza y los tiempos a ella destinados y no la que plantean los diferentes programas bilingües.

Texas es un estado donde se sigue impulsando la educación bilingüe, en medio de un renovado debate nacional sobre su función social, que ha llevado a que sea derogada en numerosos estados. Resulta paradójico por ello, que un factor que obstaculiza el logro de las metas que se propone la educación bilingüe no sea el embate de sus detractores, sino la normatividad proveniente de un componente de la política educativa estatal (y, recientemente, nacional): la evaluación, cuya función, se supone, es proporcionar elementos de diagnóstico que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, es importante señalar que, aún tomando en cuenta las diferencias entre los procesos de desarrollo de una primera y una segunda lengua, la escritura, tanto para L1 como para L2, se desarrolla cuando los alumnos están inmersos en un contexto alfabetizador, encuentran que la escritura es significativa

y propositiva, ven a gente importante para ellos usando el lenguaje escrito, son apoyados en sus intentos por leer y escribir y tienen tiempo para hacerlo de manera cotidiana. Los alumnos necesitan experimentar con el uso de la escritura en una variedad de contextos y explorar las maneras en que informa, entretiene, muestra intenciones y facilita el aprendizaje (Grabe & Kaplan, 1996). Poco de esto tiene lugar cuando se enseña para el examen.

La evaluación y la profesión docente

Otro de los riesgos que conlleva la enseñanza para el examen son las consecuencias negativas que tiene sobre la profesión docente globalmente considerada. La presión por tener buenos resultados en los exámenes algunas veces tiene el efecto opuesto al buscado, ya que muchos maestros cuestionan la cantidad del tiempo de enseñanza destinado a preparar y aplicar los exámenes (Levinson, 2000) y expresan los sentimientos de frustración que deja este proceso, más aún cuando cuentan con una sólida preparación. Es el caso de las maestras de esta investigación, docentes altamente calificadas, con una formación universitaria, certificadas, con estudios especializados de posgrado, que habían participado en cursos y talleres y que estuvieron involucradas en el Proyecto Mariposa.

La evaluación y los estudiantes.

Cuando preparaban exámenes, los estudiantes tenían limitadas oportunidades de generar o elaborar sus ideas, de construir sobre sus propios recursos y experiencias lingüísticas, de adoptar los papeles de autor o lector y en ocasiones, incluso de entender el propósito de una tarea de escritura. La preparación para contestar reactivos de opción múltiple en un examen tiene un profundo impacto en la forma en que los estudiantes conciben la función social de la escritura, particularmente, la forma en que se pone en uso.

Se ha argumentado (Wells, 1999) que los estudiantes experimentan una clase de aprendizaje semiótico a través de sus experiencias en la escuela. Tanto por lo que

hacen como por lo que ven que otros hacen, aprenden acerca de los propósitos y de los resultados de las acciones que tienen que ver con la lengua escrita. La incidencia de actividades restringidas con la escritura como las implicadas en la preparación de exámenes, llevan así a una valoración también limitada de sus propósitos y funciones.

La evaluación y la política educativa

La normatividad proveniente de la política estatal y nacional referida a la evaluación lleva a la subordinación, e incluso al desplazamiento, de una serie de elementos normativos desprendidos de otros ámbitos de la política educativa: la educación bilingüe, la organización y tratamiento de los contenidos curriculares, la formación de los maestros. Si bien se supone que todas estas normas tendrían que ser complementarias, lo cierto es que el sistema de evaluación se erige como el dominante, el regulador del trabajo educativo, homogeneizando los tiempos y formas de trabajo con las distintas lenguas, desplazando los contenidos curriculares y banalizando el quehacer docente de maestras preparadas para afrontar las necesidades formativas de estudiantes pertenecientes a una población minoritaria.

Reflexión final

Muchas preguntas fueron surgiendo a lo largo de este trabajo, que no hubieran sido formuladas sino como resultado del proceso mismo de investigación. Esta fue claramente la situación que me llevó a dar cuenta de un fenómeno del que sólo estando en las aulas y las escuelas podía percatarme, que era el del inmenso peso de la evaluación y sus repercusiones concretas en las prácticas escolares cotidianas. Esto me llevó finalmente a comprender que, siendo mi propósito de investigación identificar los contextos y situaciones que podían obstaculizar o favorecer el desarrollo de la escritura de estos estudiantes, la evaluación y las prácticas a las que da lugar en las escuelas y aulas se tendría que erigir por derecho propio como un asunto de especial importancia.

Cuando esta investigación se inició, un criterio muy importante para la selección de las escuelas a estudiar fue el de los indicadores de logro de los estudiantes, que llevaban a la clasificación de las escuelas en términos de su calidad educativa. En ese momento lejos estábamos de vislumbrar lo que estaba detrás de estos indicadores.

Con este trabajo me adentré sólo en una de las muchas facetas de un fenómeno complejo, que involucra la migración, la desigualdad económica que orilla a grandes sectores de la población a emigrar, el acceso a la educación en el país al que se emigra, el bilingüismo, la identidad, las diferencias culturales, la inserción y socialización de miles de estudiantes de origen mexicano en una nueva cultura, entre muchas otras. Cada una de estas facetas puede constituir en sí misma una veta de investigación.

De todo este amplio campo, decidí involucrarme con procesos en los que se concreta el quehacer educativo desde el espacio del aula y lo que ahí sucede, dando cuenta de la enseñanza de la escritura y el efecto de la evaluación en ese contexto específico, desde una perspectiva que comprendió una gran diversidad de elementos y en la que se incluyeron cuestiones de formación, prácticas de enseñanza y políticas educativas.

Por otro lado, esta investigación también me llevó a plantearme una serie de preguntas respecto a mi propia realidad educativa, a ver con otra mirada lo que en México está sucediendo, y es sobre esto que quisiera hacer una reflexión final para el cierre de este trabajo.

En México, por lo menos desde la anterior administración (2001-2006), la evaluación, tanto en acciones concretas como en el discurso, ha entrado de lleno a ocupar la escena educativa. Si bien se ha considerado que estamos en el umbral de la “cultura de la evaluación” puede constatarse que algunos de sus efectos menos deseables se están empezando a sentir, como el uso de los resultados de las pruebas para la clasificación de las escuelas y sus estudiantes,

para establecer *rankings* publicando las listas de las mejores escuelas, sin tener aún una perspectiva clara de su función y de sus efectos sociales.

Si bien difícilmente puede discutirse la necesidad de evaluar y documentar el trabajo educativo, en tanto *“un buen sistema de evaluación es requisito indispensable, aunque no suficiente, de una educación de calidad, ya que ofrece una plataforma adecuada para tomar decisiones sobre las estrategias para alcanzar los objetivos y fortalecer la calidad de programas y escuelas”* (INEE, 2006:1), es muy importante tener una permanente vigilancia sobre cuál es el sentido de la evaluación y sobre las condiciones bajo las cuales puede contribuir a mejorar la calidad de la educación del país.

Resulta fundamental, entonces, revisar con mucho detenimiento las experiencias y sobre todo los efectos de sistemas de evaluación, que como fue expuesto en este trabajo, dejan sentir su presencia en todos los planos de la educación escolar y se convierten en el eje y motor de la acción educativa, desplazando propósitos curriculares, determinando los tiempos y programas, las actividades a realizar, la selección de materiales, las formas de organización en el aula, así como la propia percepción y valoración de maestros y estudiantes sobre su quehacer y su desempeño.

Analizar las experiencias de otros que han transitado por este camino -siendo en este caso los “otros” el país que se constituye, por numerosas razones, en un modelo a seguir-, tendría que incorporarse a la reflexión y al debate en nuestro país sobre el sentido de la evaluación y las formas de darle cauce, dentro de un proceso en el que se discutan, cuestionen y analicen los elementos que pueden retomarse y los que tendrían que evitarse. Es decir, ver un caso tan cercano nos tendría que dar la posibilidad de aprender las lecciones sobre lo que aporta y sobre lo que se tiene que evitar. Espero que este trabajo pueda ser una contribución para ello.

BIBLIOGRAFÍA

Alanis, I. (2000). A Texas two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, Summer 2000.

Allington, R.L. y Cunninham, P.M. (1996). *Schools that work. Where all Children Read and Write*. USA: Harper Collins College Publishers. (p.84).

Applebee, A., J. Langer, I. Mullis, A. Latham y C. Gentile. (1994). NAEP 1992: *Writing Report Card*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.

Arellano-Osuna, A. (2002). "Avances de la lectura y la escritura en la escuela básica". En Rodríguez, M:E: (compiladora) *Adquisición de la lengua escrita*. OEA: Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo.

August, D. y Hakuta, K., (eds) 1997a. *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Matters, Ltd.

Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written language* (Blackwell Publishers, Great Britain, 1994)

Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies*. UK: Routledge,

Barton, D., Hamilton, M., e Ivanic, R. (2000) (eds) *Situated Literacies* UK: Routledge. (222pp)

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Blanco, G. (1978). The implementation of bilingual/bicultural programs in the United States. In B. Spolsky (Ed.), *Case studies in bilingual education* (pp. 457-468). Rowley, MA: Newbury House.

Brice Heath, S. (1978). *Outline Guide for the Ethnographic Study of Literacy and Oral Language from Schools to Communities*. University of Pennsylvania.

Brice Heath, S. (1980). Literacy and the Future of Print. The Functions and Uses of Literacy. *Journal of Communication*. Vol 30:1.

Brisk, Maria Estela. *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. (1998). Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah, NJ.

Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod y H. Rosen (1975) *The development of writing ability (11-18)*. London: Macmillan.

Britton, J. (1983). Shaping at the point of utterance. En A. Freedman, Pringle, I. y Yalden, J. (eds) *Learning to write: First language/second language*. NY: Longman. 13-19.

Burley, H. Butner, B. Marbley, A. Bush, L. y Morgan-Flemin, B. (2001). Standardized Testing: For richer or Poorer, for Democracy or Meritocracy? *Connections*, Vol. 3. April 18, 2001.

Bustos, B. y E. Riojas. (1997). High-Stakes Testing: Barriers and Prospective Bilingual Education Teachers. *Bilingual Research Journal*. Volume 21, number 4, fall 1997. USA:NABE.

Cairney, T. y Ruge, J. (1998). *Community literacy practices and schooling*, Vols 1 y 2. Sydney: DETYA.

CAL (Center for Applied Linguistics). (2002). *Two way bilingual programs*.

Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Callaghan, Mike, Peter Knapp, and Greg Noble. "Genre in Practice." En *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Eds. Bill Cope y Mary Kalantzis. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. 154–178.

Cambourne, B. (2000). Observing literacy learning in elementary classrooms: Nine years of classroom anthropology. *The Reading Teacher*, 53(6), 512-515

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1. 1-47.

Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Paidós.

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó/ICE Universitat de Barcelona.

Castell, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos v.35 n.51-52 .España*.

Cazden, C. y Snow, C.E. (1990). "English plus: Issues in bilingual education, Preface", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Cazden, C.B., John, V., & Hymes, D. (Eds.). (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press

Ceballos, M. (2001). *Encuentro en la frontera: mexicanos y norteamericanos en un espacio común*. El Colegio de México/El Colegio de la Frontera Norte/ Universidad Autónoma de Tamaulipas.(p 229 y 230)

Center for Applied Linguistics. (2001). *Two way bilingual programs*.

Census data. The city of El Paso, Census Data. 2001.
<http://www.ci.el-paso.tx.us/city-resources/censusindex.htm>

Christie, F (1989). Language development in education. En R. Hasan y J. Martin (eds) *Language development: Language learning, learning culture*. Norwood, NJ: Ablex. 152-198.

Clay, M. M. (1983). Getting a theory of writing. En B. M. Kroll, B.M. y Wells, G. (Eds.), *Explorations in the development of writing*. UK: Wiley.

Clay, M. y Cazden, C. (1993). "Una interpretación vygotskiana de recuperación de la lectura" en Luis C. Moll (Comp.) *Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina: Aique.

Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de significados compartidos entre profesor y alumno. *Investigación en la escuela*, 45. 21-31.

Collier, V.P., and Thomas, W.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 5 (Fall), 26–39.

Collins, E. y Green, J. (1992). Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In H. Marshall (Ed.), *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex.

Contreras, F. y Barrera, A. (2001). *United States School System*. V Seminario de Capacitación para Maestros Mexicanos participantes en el Programa de Intercambio México-Estados Unidos. Pátzcuaro, Mich. México.

Cope, B. y Kalantzis, M (eds.) (1993) *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Crandall, J. A. (Ed.). (1987). *ESL in content-area instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Crawford, J. (2001). La Educación Bilingüe en Estados Unidos: Política versus Pedagogía. En *I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe*. País Vasco, España. Traducción de Teresa Fernández Ulloa.

Cummins, J. (1983). *Heritage Language Education: A Literature Review*. Ontario: Ministry of Education.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman.

Cummins, Jim. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, Calif.: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. y Danesi, M. (1990). *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/Ourselves Education. Garamond Press.

Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. En F. Genese (Ed.), *Educating second language children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Declaración de visión. Distrito Escolar Independiente de Ysleta. Report on Title VII, Subpart 1. (2000). *Professional Development Activities. Ysleta Independent School District*.

De la Garza, Y. (1994). "El aprendizaje de la lengua escrita en los dos primeros años de la escuela primaria". *Seminario Encuentro con los autores*. Tomo II. Oaxaca, México: IEEPO.

De la Garza, Y. (1999). *Colaboración entre pares y aprendizaje escolar. Informe final de investigación*. México: UPN.

De la Garza, Y. (1997). *El uso de la metáfora en textos descriptivos infantiles*. Tesis de maestría. México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York: The Falmer Press.

Delgado-Gaitan, C., y Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. London: Falmer.

Delgado-Gaitán, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29:3, 495-513.

Departamento de Educación de California (1989). *Foreign Language Framework*.

Discovery Reading. K-2. (2000). Celebration Press.

Dulay, H., M. Burt and S. D. Krashen. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

Durand, V.M. (2000). *Etnía y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*. México: CRIM/UNAM:

Dyson, A. H. (1983). The role of oral language in early writing process. *Research in the Teaching of Language*, 17 (1), 1-30

Dyson, A.H. (1988). Unintentional helping in the primary grades: writing in the children's world. En B. A. Rafoth y D. L. Rubin (Eds.), *The social construction of written communication* (pp. 218-248). Norwood, NJ: Ablex.

Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban school*. New York: Teachers College Press.

Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood, NJ: Ablex.

Edelsky, C. (1991). Literacy: Some purposeful distinctions. In C. Edelsky (Ed.), *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education* (pp. 75-95). London: The Falmer Press.

Edwards, A.D., y Westgate, D.P. (1987). *Investigating classroom talk*. UK: The Falmer Press.

Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders* (Research report no. 13). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Engelbrecht, G. (1992). "Observación del contexto de la escritura en una escuela bilingüe norteamericana". En Rueda, M. y Campos, M.A. (coord.) *Investigación Etnográfica en Educación*. México: UNAM.

El Paso Enterprise Community Strategic Plan

EPA/SEMARNAP (1997). *Programa binacional Frontera XXI. Este País. Tendencias y opiniones*. No. 123. Junio del 2001.

Ferguson Ch. (1974) en *Antología de textos de etnolingüística* de Garvin, P. y Lastra, Y. México: UNAM.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. (5ª. Edición).

Flower, L. y J. Hayes (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981a). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 35, 365-387.

Flower, L. y J. Hayes (1981b) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.

Fountas, I. y Pinnell, G. (1999). "How and Why Children Learn About Sounds, Letters, and Words in Reading Recovery Lessons". En *The Running Record: A Review of Theory and Practice for Reading Recovery Teachers* 12, no. 1 (1999): 1-14.

Freedman, S y Sperling, M. (1985). Written language acquisition: The role of response and the writing conference. En S. Freedman (ed) *Acquisition of written language: Response and revision*. NJ: Ablex. 106-130.

Freeman, R. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Multilingual Matters Ltd. P. 155

García, E. (1988). Attributes of effective schools for language minority students. *Education and Urban Society*, 20(4), 387-398.

García, E. (1991). Effective instruction for language minority students: The teacher. *Journal of Education*, 173(2), 130-142.

Gazca, J. (2002). *Espacios transnacionales. Interacción, integración y fragmentación en la frontera México-Estados Unidos*. México: IIE/UNAM.

Gee, J. (1998). *The New Literacy Studies and the "Social Turn"*.
[http:// www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html](http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html)

Goldenberg, C. (1994). Promoting early literacy development among Spanish-speaking children: Lessons from two studies. En E.H. Hiebert y B.M. Taylor (Eds.), *Getting reading right from the start* (pp. 171-99). Boston: Allyn and Bacon.

Goldenberg, C. & Sullivan, J. (1994). Making change happen in a language minority school: A search for coherence. *Educational Practice Report*, 13, Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Gordon, S. P. and Reese, M. High stakes testing: Worth the price? *Journal of School Leadership*. Volume 7 (July 1997) 345-368.

Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Venezuela: Editorial Venezolana C.A.

Goodman, Y. y Goodman, K. (1990) (1993) "Vygotski desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)" en Luis C. Moll (Comp.) *Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina, Aique. Tr. Miguel Wald.

Grabe, W. y R. Kaplan (1996). *Theory and practice of writing*. UK: Addison Wesley Longman Limited.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. NH: Heinemann.

Green, P. (1992). *A matter of fact: Using factual texts in the classroom*. Armadale, Melbourne: Eleanor Curtain Publishing.

Green, J., y Wallat, C. (1981). Mapping instructional conversations: A sociolinguistic ethnography. En J. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp. 161-205). Norwood, NJ: Ablex.

Gutierrez, K. (1993). How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education*, Vol. 5.

Gutiérrez, K. D., y Stone, L. D. (2000). Synchronic and diachronic dimensions of social practice. En Lee, C. y Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry* (pp. 150-164). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* México: FCE

Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. NY: Oxford University Press.

Haneda, M. y G. Wells. (2000). *Writing in knowledge building communities. Research in the Teaching of English*, 34 (3): 430-457. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto

Harrington, Charles C. (1980) *Bilingual Education in the United States: A view from 1980*. New York: ERIC/CUE Urban Diversity Series, ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Herranz A. (1996). *Estado, sociedad y lenguaje*. Ed. Guaymurás.

Heubert, J.P. y Hauser, R.M. (Eds.) (1999). *High Stakes: Testing for Tracking, promotion, and graduation*. A report of the National Research Council, Washington, DC: National Academy Press.

Holms, A. & Holms, W. (1990). *Rock point, a Navajo way to go to school: A valediction*. *Annals, AAPSS*, 508, 170-184.

INEGI (2000). *Resultados definitivos del XII Censo General de Población y Vivienda*. México.

Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. España: Morata.

Johnson, D., R. Johnson y E. Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17. Pp. 37-66.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es La Letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993) *La escuela y los textos*. Argentina; Aula XXI, Santillana.

Klein, S., L. Hamilton, D. McCaffrey y B. Stecher. (2000). What do tests scores in Texas tell us? *Education Policy Analysis Archives*. Volume 8 Number 49. October 2000.

Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.

Langer, J. A., y Applebee, A. N. (1987). How writing shapes thinking: A study of teaching and learning. *Research Monograph*, Series 22. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacio para la Lectura.

Levine, E. (2001). *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*. México: UNAM-IIIE.

Levinson, C. Y. (2000). Student assessment in eight counties. *Educational Leadership*, 57(5), 58-61.

Linn, R.L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4-6.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer a hacer cosas con las palabras*. Vol.I. *Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer a hacer cosas con las palabras*. Vol.II. *Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

Lucas, T., Henze, R. y Donato, R. (1990). Promoting the succes of Latino language-minority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review*, 60, 315-340.

Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum: 87th yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part 1, pp. 83–121). Chicago: University of Chicago Press.

Marinkovich, J. *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Revista Signos 2002, 35(51-52), 217-230.

Mariposa (2000). *Evaluation Report*. Ysleta Independent District.

Martín, J. y J. Rothery. (1986). What a functional approach to the writing task can show teachers about “good writing”. En B. Couture (ed.) *Functional approaches to writing: Research Perspectives*. NJ: Ablex

Martin, J. (1989) *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. (1993) Genre and literacy - Modeling context in educational linguistics. En W. Grabe et al. (eds.), *Annual review of applied linguistics, 13. Issues in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 141-73.

McDermott, R. y Hood, L. (1982). Institutionalized psychology and the ethnography of schooling, en Children in and out of school. *Ethnography and education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

McKay, S., Faltis, C., y Hudelson, S. (Eds.). (1994). *Special-Topic Issue: K-12*. TESOL Quarterly, 28(3).

McNeil, L. y A. Valenzuela. A. (2000). “The Harmful Impact of the TAAS System of Testing in Texas”. En Kornhaber, M. y Orfield, G. (Eds.) *Raising Standards or*

Raising Barriers? Inequality and High Stakes Testing in Public Education. NY: Century Foundation, 127-150.

McRobbie, J. y Villegas, M. (2004). *La Frontera: Challenges and Opportunities for Improving Education Along the U.S.-Mexico Border*. USA: WestEd.

Mehan, Hugh. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. En *Children in and out of school. Ethnography and education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Moffett, James. (1998). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton-Mifflin. (Primera edición 1968).

Moll, L.C., Vélez-Ibáñez, C., Greenberg, J., Whitmore, K., Saavedra, E, Dworin, J., y Andrade, R. (1990). *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction* (OBEMLA Contract No. 300-87-0131). Tucson, AZ: University of Arizona, College of Education y Bureau of Applied Research in Anthropology.

Moll, L. (1992). Bilingual classroom studies and community analysis. *Educational Researcher*, 21 (2), 20-24.

Moll, L. y Dworin, J. (1996). Biliteracy in classrooms: social dynamics and cultural possibilities. En Hicks, D. (Ed.), *Child discourse and social learning* (pp. 221-246). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moll, L. (2000). *Exploring biliteracy and beyond: Developing a case example of educational sovereignty* <http://www.gened.arizona.edu/tmiller/comlit/moll.htm>

Moll, L. C., Sáez, R., y Dworin, J. (2001). Exploring biliteracy. *Elementary School Journal*, 101(4), 435-449.

Moll, L. (2001). "The Diversity of Schooling. A cultural – Historical Approach". En Reyes, ML. Y Halcón, J. (eds.) *The best of our children*. NY: Teachers College Press.

Moran, C., Villamil Tinajero, J., Stobbe, J., & Tinajero, I. (1993). "Strategies for working with overage students". En Ada, A.F. (Ed.), *The Power of Two Languages*. New York: MacMillan/McGraw Hill.

NABE (National Association of Bilingual Education). (1992). *Professional Standards for the Preparation of Bilingual Multicultural Teachers*. Washington, D.C.

Nagamine, H. (coord.). (2000). *Generos do discurso na escola*. Colecao Aprender e ensinar com textos. Vol. 5. Sao Paulo: Cortez.

National Clearinhouse for Bilingual Education. (NCBE). (1997). *Report on Title VII. Subpart 1. Professional Development Activities. Ysleta Independent school district*.

Neil, M. (2003). High stakes, high risk: The dangerous consequences of high-stakes testing. *American School Board Journal*, 190(2), 18-21.

Nieto, S. (1995). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. (2nd ed.). New York: Longman.

"No child will be left behind" Act of 2001 (NCLB).

No Child Left Behind Act. (2001). Retrieved from the World Wide Web February 10, 2002, <http://www.ed.gov/nclb>.

Ovando, C. J., & Collier, V. P. (1985). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. New York: McGraw-Hill.

Padilla, H. Fairchild, C. y Valadéz, C. (eds.), *Bilingual Education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage.

Palincsar, A. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. En Osborn, J., Wilson, P. y Anderson, R. (Eds.), *Cognition and Instruction*, 1, 117-75. Reading Education; Foundations for a Literate America. Lexington: M.A. Books).

Paratore, J. R., Homza, A., Krol-Sinclair, B., Lewis-Barrow, T., Melzi, G., Stergis, R. and Haynes, H. (1995). Shifting boundaries in home-school responsibilities: Involving immigrant parents in the construction of literacy portfolios. *Research in the Teaching of English*, 29, 367-89.

Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. Citado en: Grabe, W. y R. Kaplan. (1996). *Theory and Practice of writing*. UK: Addison Wesley Longman Limited.

Project Mariposa Phase II: Dual Language in the New Millennium. 2001.

Ramírez, J., Yuen, S. y Ramey, D. (1991). *Final Report: Longitudinal Study of Structured Immersion Strategy, Early-Exit, and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Childre. Final report to the U.S. Department of Education*. Executive Summary y Vols. I y II. San Mateo, Calif.: Aguirre International.

Reyes, M. L y Halcón, J. (2001). *The best of our children. Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*. USA: Teachers College Press, Columbia University.

Reyes, M. L., y Laliberty, E. (1992). A teacher's "Pied Piper" effect on young authors. *Education and Urban Society*, 24, 263-278.

Reyna, M. (1993). *Summary of focus seminar: The critical shortage of teachers and other school personnel prepared to work with language minority students*. Texas Education Agency.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós,

Rollins, S. y Villamil, J. (2000). *Literacy assessment of second language learners*. USA: Allyn & Bacon.

Rosales, P. y Vázquez, A. (1999). *El contexto extralingüístico de escritura en las prácticas alfabetizadoras escolares* (1).
<http://monog.com/trabajos32/contexto-extralingüístico-prácticas-alfabetizadoras-escolares.html>

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM/CESU.

Sandrock, Paul. (1999). State Standards: Connecting a National Vision to Local implementation. *ACTFL Professional Issues Report*. Pag. 3

Santa Barbara Classroom Discourse Group. (1992) Do you see what I see? The referential and intertextual nature of classroom life. *Journal of Classroom Interaction*, 27 (2), 29-36.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. *Harvard Educational Review*.

SEP/ILCE. Dirección General de Relaciones Interinstitucionales CGMAE, *Programa de Educación a Distancia*. México. *Cooperación con la educación bilingüe migrante en los Estados Unidos*.

Secretaría de Relaciones Exteriores. (1999). Subsecretaría para las comunidades mexicanas en el exterior. *Programa de atención a las comunidades mexicanas en el exterior*.

Serafiní, M.T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.

Siguan, M. (1993). Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: una interpretación sociocultural. En *Enseñanza en dos lenguas*, Barcelona: Horsori ed.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevendon, Avon, England: Multilingual Matters.

Smith, M. L., y Fey, P. (2000). Validity and accountability of high-stakes testing. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 334-344.

Snow, C. (1990). Rationales for native language instruction: Evidence from research. En Padilla, A., Fairchild, H. and Valadez, C. (Eds.), *Bilingual education: Issues and strategies*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. y Hemphill, L. (1991). *Home and School Influences on Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Snow, C., y Hakuta, K. (1992). The costs of monolingualism. En Crawford, J. (Ed.), *Language loyalties: A source book on the official English controversy*. Chicago: University of Chicago Press.

Sommer, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31. 378-388.

Spangenberg-Urbschat, Karen y Pritchard, Robert. (Eds.) (1998). *Kids Come in All Languages: Reading Instruction for ESL Students*. International Reading Association.

Spradley, J. (1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. NY: Cambridge University Press.

Suarez-Orozco, M. "Becoming somebody": Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, No. 4, Explaining the School Performance of Minority Students (Dec., 1987), pp. 287-299.

Swain, M. y Lapkin, S. (1991). *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

TESOL. (1997). *The ESL Standards for Pre-K-12 Students* Introduction: Promising Futures.

Texas Administrative Code (TAC). Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS) for Spanish Language Arts and English as a second language. Title 19, Part II, Cap. 128.

Texas Education Agency (1994). *Teacher supply, demand and quality*.

Texas Education Agency. (1997a). *Texas School Performance Review Ysleta ISD, TPR Report*.

Texas Education Agency. (1997b). Texas Essential Knowledge and Skills (TEKS).

Texas Education Agency. (1998). *TEKS by grade level*. Elementary. Division of Curriculum and Professional Development.

Texas Education Agency (1999). *Snapshot'99: Text and Exhibits: student performance*. <http://www.tea.state.tex.us/snapshot/99/text/stuperf.html>

Texas Education Agency. (2000). *Research Reports and abstracts*. Division of Accountability.
<http://www.tea.state.tex.us/research/Abs2.htm#Dropout>

Texas Education Agency. (2002). *Aiming Higher: Meeting the Challenges of Education Reform in Texas*.

Texas Education Agency (2004). *TEKS y TAKS en español*
www.collegefortexans.com/Spanish/TEKSTAKS.cfm

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1996). Language minority student achievement and program effectiveness. *NABE News*, 19 (6), 33-35.

Tikunoff, W. & Vázquez-Faria, J. (1982). Successful instruction for bilingual schooling. *Peabody Journal of Education*., 59, 234-271.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Tolchinsky, L. y Sandb, A. (2002). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. En Rodríguez, M.E. (compiladora) *Adquisición de la lengua escrita*. OEA: Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo.

Troike, R.C. (1980). *Research Evidence for the Effectiveness of Education*. Washington; D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Trueba, Henry. (1989). *Raising Silent Voices: Educating the linguistic Minorities for the 21st Century*. New York: Newbury House Publishers.

Tough J. (1985). *Children using English as a second language in primary schools*. London: The Oniyx Press.

Tuirán, R. (1997). "La migración de mexicanos a Estados Unidos: patrones de continuidad y cambio". *Demos. Carta demográfica sobre México*. México: HSUNAM

Turbill, J. (2002). *Targeting Text. A Guided Writing Project*. Tasmania Department of education. English learning area.

Tuvay, S., Jennings, L. y Dixon, C. (1995). Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom. E n *Discourse Processes*, 19, 75-110.

U.S. Department of Education. (1968). *Bilingual Education Act. Title VII of the Elementary and Secondary Education Act*. U.S.A.

U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, *Persons of Hispanic Origin in the United States, 1990 Census of Population*, Washington, D.C. USGPO, 1993.

U.S. Census Bureau (2000). *Census 2000 EEO*. Tabulations.

UTEP (University of Texas at El Paso) (2000). *Estándares Profesionales para la Preparación de los Maestros Bilingües Multiculturales*. College of education.

UTEP (University of Texas at El Paso) (2000). Programas. College of education.

Valdés, G. (1996). *Con respeto. Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools*. NY: Teachers College

Valencia, R. R. y Aburto, S. (1991). Competency testing and Latino student access to the teaching profession: An overview of issues. En Keller, G., Deneen, J. y Magallán, R. (Eds.), *Assessment and access: Hispanics in higher education* (pp. 167-194). Albany: State University of New York Press.

Vigotsky, I.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weise, M. (2001). *Directions in professional development*. Subpart 1 Program Vignettes. NCBE (National Clearinhouse for Bilingual Education). Center for the Study of Language and Education.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wong Fillmore, L. (1989). Language learning in social context. The view from research in second language learning. En Dietrick y Graumann (Eds.), *Language processing in social context*. New York: Elsevier Science Publishers.

Yeager, B., Floriani, A., y Green, J. (1996) Learning to see learning in the classroom: Developing an ethnographic persepective. En D. Bloome & A. Egan-Robertson (Eds.), *Students as inquirers of language and culture in their classrooms*. Cresskill, N J: Hampton Press.

Ysleta. *Declaración de visión*. Distrito Escolar Independiente de Ysleta

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

ANEXO I

**Equivalencias de grados escolares
Estados Unidos - México**

Equivalencias de grados escolares entre Estados Unidos y México

Escuelas

- **Elementary school**
- **Middle school**
- **High school**

Elementary school: preescolar y primaria

- **Pre-kinder (4 años)**
- **Kindergarten**
- **First grade: primer grado**
- **Second grade: segundo grado**
- **Third grade: tercer grado**
- **Fourth grade: cuarto grado**
- **Fifth grade: quinto grado**

Middle school: secundaria

- **Sixth grade: sexto grado**
- **Seventh grade: séptimo grado**
- **Eighth grade: octavo grado**

High School: bachillerato

- **Ninth grade – Freshman**
- **Tenth grade – Sophomore**
- **Eleventh grade – Junior**
- **Twelfth grade - Senior**

College: licenciatura

Fuente: Contreras y Barrera (2001).

ANEXO II

Guiones de entrevista

POBLACIÓN

Docentes involucrados en el estudio y otros docentes diferentes a los observados, que trabajan en escuelas bilingües con niños de origen hispano. El propósito de estas entrevistas será recabar información sobre aquellos aspectos de orden teórico y didáctico que orientan su práctica. La intención de contar con esta información será tener un referente que permita ampliar la comprensión del objeto de estudio, así como eventualmente el contraste o cruce de datos.

PREGUNTAS

Datos Generales:

- Escuela:
- Edad: Sexo:
- Tipo de programa bilingüe:
- Grado que atiende: ¿Comparte la docencia?
- Años de experiencia docente (especificar grados que ha atendido y tipos de programas en los que ha participado):
- Otro trabajo:
- Nacionalidad u origen étnico:

Composición del grupo y desarrollo del trabajo docente

1. ¿Cuántos niños hay en su salón? ¿Son todos aproximadamente de la misma edad?
2. ¿Aproximadamente cuántos niños de grupos minoritarios están en su salón? ¿A qué grupos pertenecen?
3. Se sabe que muchos de los niños minoritarios enfrentan serios problemas para tener éxito en la escuela ¿A qué causas atribuye usted estas dificultades? Indagar y precisar a partir de esta pregunta y la respuesta del maestro sobre los factores externos e internos y su interrelación:
 - alumnos: falta de interés o déficit intelectual y académico
 - padres: falta de interés y participación, insuficiente preparación
 - escuela: inadecuación de los programas, falta de maestros capacitados, carencia de materiales y recursos, falta de vinculación con los padres, etc.

- profesores: valoración negativa de los alumnos minoritarios, falta de preparación pedagógica para atender a estos grupos.
 - factores sociales: discriminación, segregación, falta de oportunidades.
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta en su trabajo docente?
 5. ¿Considera que estas dificultades tienen que ver con la presencia en su grupo de niños minoritarios? (La pertinencia de esta pregunta depende de las respuestas anteriores).
 6. ¿Cómo decide usted lo que va a enseñar?
 7. ¿Hasta qué punto se basa su enseñanza en las necesidades de los alumnos?
 8. ¿Qué cambios en el programa le gustaría hacer a usted?
 9. ¿Cuáles son para usted los aspectos más gratificantes de la enseñanza?

Papel de la lengua

10. ¿Cuál cree usted que es la mejor manera de aprender una lengua?
11. ¿Qué tipo de exposición a la lengua facilita más su aprendizaje?
12. ¿Qué papeles espera usted que asuman los estudiantes en su clase?
13. ¿Cuál es para usted el papel que el profesor debe desempeñar en la enseñanza de la lengua?
14. ¿Cuáles considera son los elementos más importantes de un buen programa de enseñanza de la lengua?
15. ¿Cómo describiría el enfoque didáctico que está utilizando para la enseñanza de la lengua (español)?

Formación docente

16. ¿Ha participado en algún programa de formación docente orientado a la enseñanza de niños de minorías culturales y lingüísticas? ¿Cuál o cuáles? ¿Cuándo? ¿De qué tipo?
17. ¿Considera que los maestros que atienden grupos con niños minoritarios tienen que recibir una formación específica? ¿Por qué? Si es así ¿De qué tipo?

18. ¿Considera que es importante la adquisición de estrategias pedagógicas específicas para atender a los niños minoritarios? ¿Por qué?
19. ¿Cuáles modalidades para la formación de los maestros que atienden grupos con niños minoritarios considera adecuadas? (Conferencias, cursos o programas curriculares coordinados por especialistas, formación en la propia escuela o Distrito a través de la realización de lecturas, la discusión y el intercambio de experiencias, etc.).
20. Si usted elaborara un programa de formación para los maestros que atienden grupos con niños minoritarios, ¿Qué aspectos o temas trataría? ¿En qué modalidades?

Función de la escuela

21. ¿Considera que es una función de la escuela integrar a los niños minoritarios a la sociedad norteamericana? ¿Por qué?
22. ¿Considera usted que la escuela debe proporcionarles a los niños minoritarios una competencia bicultural, para adaptarse a la cultura norteamericana y mantener a la vez la suya?
23. ¿Considera usted que los niños minoritarios deben tener la oportunidad de mantener y cultivar su lengua y su cultura originarias?
24. ¿Cree usted que el mantener y cultivar la lengua y cultura originarias pueden favorecer la integración y el éxito escolar de los niños minoritarios?
25. Si piensa que es necesario conservar y cultivar la cultura y lengua de los niños minoritarios, ¿En dónde habría que hacerlo (familia, escuela, etc.) y cómo tendría que hacerse?
26. Si es una de las funciones de la escuela el cultivar la cultura y la lengua de los niños ¿Cómo puede desarrollar esta función?

Participación de los padres

27. ¿Considera usted que los padres de familia en general y especialmente los de niños minoritarios deben participar con la escuela en la formación de sus hijos? ¿Cómo?
28. ¿Le parece que los padres de los niños que usted atiende participan con la escuela en forma suficiente? Si no es así ¿Por qué cree usted que esto

sucede? ¿Qué podría hacer la escuela para involucrarlos?

POBLACIÓN

Directores de las escuelas en estudio, relacionadas directamente con los programas bilingües, a fin de recabar información sobre diferentes aspectos de los mismos: propósitos y objetivos, características de la planta docente, prácticas curriculares, programas de capacitación, participación de los padres, resultados de las evaluaciones estatales, la composición étnica y bilingüe de las escuelas, así como la forma en que la política educativa establecida para los programas bilingües se operacionaliza en las escuelas. También será importante conocer su apreciación sobre los problemas que se han detectado en la operación de estos programas y su eventual solución.

PREGUNTAS

Datos generales de la escuela:

- Nombre y cargo del entrevistado(a):
- Nombre de la escuela:
- Ubicación (Lugar y dirección):
- Tipo de programa bilingüe:
- Grados escolares:
- Número de grupos:
- Grupos por grado escolar:
- Número total de niños:
- Composición étnica de los niños:
- Horario escolar:
- Actividades extraescolares:
- Financiamiento(s) de apoyo al programa:
- Extracción social y económica de los estudiantes: niveles de ingreso, ocupación de los padres, condiciones de vida:

(Es posible que muchas de estas preguntas estén integradas en un documento de la escuela).

1. ¿Cuáles son los propósitos y objetivos educativos de la escuela?
2. ¿Qué tipo de programa bilingüe tienen? ¿Le parece a usted el más adecuado? ¿Por qué? ¿Cómo lo desarrollan?
3. ¿Han enfrentado problemas para el desarrollo del programa bilingüe? ¿Cuáles? ¿Se han solucionado? ¿Cómo?
4. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de atención de los niños minoritarios?
5. ¿Cuál es la composición étnica y lingüística de la escuela? (Especificar

detalladamente, sobre todo en la categoría de *hispanos*).

6. ¿Cuáles son las características de la planta docente?
 - ¿Cuántos maestros hay?
 - ¿Cuántos por grado escolar? (Especificar)
 - ¿Cuáles son sus edades?
 - ¿Cuántas mujeres y cuántos hombres hay?
 - ¿Cuál es el origen (étnico) de los maestros?
7. ¿Existen salarios diferenciados? ¿Cuáles son los criterios para ello (experiencia profesional, formación, región geográfica, etc.)
8. Los maestros (capacitados) que atienden grupos con niños minoritarios ¿Reciben mayor salario u otro tipo de compensación? ¿Cuál o cuáles?
9. ¿Considera usted que los maestros que atienden a niños minoritarios requieren de una formación específica? Si es así ¿Qué tendría que considerar esta formación?
10. ¿Existen programas de formación o capacitación para los maestros? ¿Quién los ofrece? ¿Cuáles son?
11. ¿Considera usted que los maestros están capacitados para atender las necesidades de los niños minoritarios? Si no es así ¿Qué hace falta para así suceda?
12. ¿Participan con la escuela los padres de familia? ¿Cómo y en qué medida?
13. De manera específica ¿Cuál es el grado y tipo de participación de los padres de los niños minoritarios?
14. ¿Qué acciones desarrolla la escuela para involucrar a los padres de familia?
15. ¿Cuáles han sido los resultados de las evaluaciones estatales en general? De manera específica ¿cuáles han sido los resultados de los últimos tres años respecto a: las evaluaciones en inglés y español por grado escolar?
16. Para los niños que no son minoritarios ¿Cuáles considera son los beneficios de asistir a una escuela bilingüe?
17. ¿Cuáles considera usted que son los problemas más importantes en el funcionamiento de la escuela? ¿Cómo se pueden resolver?

POBLACIÓN

Padres de familia de alumnos inscritos en programas bilingües y biculturales a fin de conocer sus expectativas sobre la manera en que la escuela puede incidir en la formación de sus hijos, y su integración a la sociedad norteamericana, así como sus vínculos y niveles de participación con la escuela. Asimismo, se propone indagar específicamente la valoración del español como un factor de identidad cultural

PREGUNTAS

Datos del niño y de sus padres:

- Nombre del padre o madre:
 - Ocupación:
 - Situación migratoria:
 - Edad:
 - Lugar anterior de residencia:
 - Escolaridad alcanzada en su anterior lugar de residencia:
 - Tiempo de residencia en los Estados Unidos
 - Lugar(es) en los que ha residido:
 - Ocupación anterior al cambio de residencia:
 - Composición de la familia:
 - Familiares u otras personas con las que vive:
 - Lugar en el que vive:
 - Grado escolar del niño:
 - Años que tiene en la escuela y cuáles han sido sus resultados:
 - Escuelas en las que estuvo antes y cuáles fueron sus resultados:
 - Tiempo que tiene la familia o sus diferentes miembros en los Estados Unidos:
1. ¿Por qué razones se vinieron a vivir a los Estados Unidos?
 2. ¿Por qué eligieron vivir aquí en El Paso?
 3. Conservan ustedes vínculos familiares o de otro tipo con México (familiares, amigos, trabajo, etc.)

4. ¿Piensan quedarse a vivir en Estados Unidos? (Expectativas en general respecto a su vida en los Estados Unidos: permanencia, movilidad).
5. ¿Por qué razones envió usted a su hija(o) a esta escuela?
6. ¿Cuáles piensa que son los beneficios de aprender en dos idiomas?
7. ¿Hablan, comprenden, leen y escriben en inglés los miembros de la familia? ¿Todos? ¿Quiénes? (Especificar).
8. En su casa, ¿En que idioma se comunican entre los miembros de la familia?
9. ¿En cuáles situaciones utilizan el español?
10. ¿En cuáles situaciones utilizan el inglés?
11. ¿Cree usted que es importante que aprenda bien a comprender, a hablar y a leer y escribir en español? ¿Por qué?
12. ¿Asiste usted con frecuencia a reuniones o a otras actividades que organiza la escuela? ¿A cuáles?
13. ¿Cree usted que es importante participar con la escuela en la formación de sus hijos? ¿Por qué?
14. ¿Le ayudan en la casa a su hijo a resolver sus tareas escolares? ¿Quién o quiénes?
15. ¿En qué tipo de tareas necesita ayuda el niño(a)?
16. ¿Tiene usted otros hijos? ¿De qué edades? ¿Qué hacen (escuela, trabajo, etc.)?
17. ¿Qué le gustaría que hiciera su hijo en el futuro?
18. ¿Han tenido ustedes problemas por el hecho de pertenecer a un grupo minoritario? Si es así ¿Qué tipo de problemas? (discriminación, marginación, menores oportunidades, dificultades para la integración, etc.)
19. ¿Conservan ustedes tradiciones y costumbres de su país de origen (festividades, vestimenta, comida, formas de relación, etc.)? ¿Cuáles? ¿Por qué?
20. ¿Participan de estas tradiciones y costumbres todos los miembros de su familia? ¿Cree usted que es importante que lo hagan?

POBLACIÓN

Alumnos de los programas bilingües en estudio con el objeto de indagar su apreciación, experiencias, expectativas y dificultades en la resolución de las tareas que se le proponen

PREGUNTAS

Datos Generales:

- Nombre del niño:
- Edad:
- Grado escolar:
- Origen: Nacionalidad:
- Lugar anterior de residencia:
- Escolaridad alcanzada en su anterior lugar de residencia:
- Tiempo de residencia en los Estados Unidos
- Lugar(es) en los que ha residido:
- Ocupación actual de los padres:
- Ocupación anterior al cambio de residencia:
- Composición de la familia:
- Familiares u otras personas con las que vive:
- Lugar en el que vive:

Aspectos de vida cotidiana y uso de la lengua.

1. ¿Qué cosas haces fuera de la escuela?
2. ¿Quiénes son tus mejores amigos? ¿De dónde son tus amigos? (origen, nacionalidad) ¿Qué edades tienen?
3. ¿A qué lugares acostumbras o te gusta ir? ¿Qué haces en esos lugares?
4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre (juegos, paseos, leer, ver televisión, etc.)
5. ¿Saben leer y escribir todos los miembros de tu familia (o las personas que viven en tu casa)?
6. ¿Acostumbran leer en tu casa? ¿Qué cosas leen? ¿En qué idioma leen?

7. ¿Acostumbran escribir en tu casa? ¿Para qué escriben? (cartas, recados, listas, etc.) ¿En qué idioma escriben?
8. ¿En dónde, con quién o quiénes y para qué hablas en español?
9. ¿En dónde, con quién o quiénes y para qué hablas en inglés? (situaciones de uso diferenciado de lenguas: cuáles son y que lengua utiliza en cada una de ellas)
10. En tu casa, ¿En que idioma se comunican entre los miembros de la familia?
11. ¿Cuándo o para qué utilizan el español?
12. ¿Cuándo o para qué utilizan el inglés?
13. ¿Entiendes bien cuando te hablan en inglés? ¿Hablas tú en inglés?
14. ¿Lees y escribes en inglés? (Si la respuesta es afirmativa, pedir especificar qué y cuándo).

Dificultades y avances en la escuela:

15. ¿Te gusta esta escuela? ¿Por qué?
16. De las escuelas en las que has estado ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?
17. ¿Te gusta como te enseñan? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?
18. ¿Hay algunas cosas de las que te enseñan en la escuela que se te hacen difíciles de entender? ¿Cuáles? ¿Por qué?
19. Crees que tu maestra(o) se interesa por ayudarte cuando tienes dificultades para entender o para hacer alguna actividad?
20. ¿Te dejan tarea en la escuela?
21. ¿Qué cosas te dejan de tarea?
22. En general ¿Se te hace fácil o difícil hacer estas tareas?
23. ¿Te ayuda alguien en tu casa a hacer tu tarea? ¿Quién o quiénes?
24. ¿Con quiénes te llevas mejor en la escuela? ¿Cuándo te llevas mejor, al trabajar en el salón o en los juegos?

POBLACIÓN

Padres de familia de niños anglosajones inscritos en programas bilingües y biculturales a fin de conocer sus motivos para enviar a sus hijos a una escuela bilingüe, sus expectativas sobre la manera en que la escuela puede incidir en su formación, sus vínculos y niveles de participación con la escuela y los resultados de esta experiencia.

PREGUNTAS

Datos del niño y de sus padres:

- Nombre del niño:
- Nombre de los padres:
- Nombre del padre o madre entrevistado(a):
- Grado escolar del niño:
- Años que tiene en la escuela y cuáles han sido sus resultados:
- Escuelas en las que estuvo antes y cuáles fueron sus resultados:
- Nacionalidad y origen de los padres y del niño:
- Lengua(s) que hablan en su casa:

1. ¿Por qué razones envió usted a su hija(o) a esta escuela?
2. ¿Cuáles piensa que son los beneficios de aprender en dos idiomas?
3. ¿Hablan, comprenden, leen y escriben en inglés los miembros de la familia? ¿Todos? ¿Quiénes? (Especificar).
4. En su casa, ¿En que idioma se comunican entre los miembros de la familia?
5. ¿Cree usted que es importante que aprenda bien a comprender, a hablar y a leer y escribir en español? ¿Por qué?
6. ¿Asiste usted con frecuencia a reuniones o a otras actividades que organiza la escuela? ¿A cuáles?
7. ¿Cree usted que es importante participar con la escuela en la formación de sus hijos? ¿Por qué?
8. ¿Le ayudan en la casa a su hijo a resolver sus tareas escolares? ¿Quién o quiénes?
9. ¿Tienen ustedes familiares o amigos de origen hispano?

POBLACIÓN

Alumnos anglosajones inscritos en escuelas bilingües con el objeto de indagar su apreciación, experiencias, expectativas y dificultades en la resolución de las tareas que se le proponen

PREGUNTAS

Datos Generales:

- Nombre del niño:
- Edad:
- Grado escolar:
- Origen: Nacionalidad:
- Lugar anterior de residencia:
- Escolaridad alcanzada en su anterior lugar de residencia:
- Tiempo de residencia en los Estados Unidos
- Lugar(es) en los que ha residido:
- Ocupación actual de los padres:
- Ocupación anterior al cambio de residencia:
- Composición de la familia:
- Familiares u otras personas con las que vive:
- Lugar en el que vive:

Aspectos de vida cotidiana y uso de la lengua.

1. ¿Qué otras cosas haces además de la escuela?
2. ¿Quiénes son tus mejores amigos?
3. ¿De dónde son tus amigos? (origen, nacionalidad) ¿Qué edades tienen?
4. ¿A qué lugares acostumbras o te gusta ir? ¿Qué haces en esos lugares?
5. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre (juegos, paseos, leer, ver televisión, etc.)
6. ¿En tu casa qué idioma hablan?
7. ¿Alguien habla español en tu casa? ¿Quién o quiénes?
8. ¿Saben leer y escribir todos los miembros de tu familia (o las personas

que viven en tu casa)? ¿En qué idioma o idiomas?

9. ¿Acostumbran leer en tu casa? ¿Qué cosas leen? ¿En qué idioma leen?
10. ¿Acostumbran escribir en tu casa? ¿Para qué escriben? (cartas, recados, listas, etc.) ¿En qué idioma escriben?
11. ¿Tú sabes por qué te enviaron a una escuela bilingüe?
12. ¿Te gusta estar en una escuela bilingüe? ¿Por qué?
13. ¿Te gusta el español?

Dificultades y avances en la escuela:

14. ¿Te gusta esta escuela? ¿Por qué?
15. De las escuelas en las que has estado ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?
16. ¿Te gusta como te enseñan? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?
17. ¿Hay algunas cosas de las que te enseñan en la escuela que se te hacen difíciles de entender? ¿Cuáles? ¿Por qué?
18. ¿Entiendes bien cuando estás en la clase en español?
19. ¿Te gusta que te enseñen en español? ¿Por qué?
20. ¿En qué idioma hablas con tus compañeros de la escuela?
21. ¿Con quiénes te llevas mejor en la escuela? ¿Cuándo te llevas mejor, al trabajar en el salón o en los juegos?
22. ¿Te dejan tarea en la escuela?
23. ¿Qué cosas te dejan de tarea?
24. En general ¿Se te hace fácil o difícil hacer estas tareas?
25. ¿Te ayuda alguien en tu casa a hacer la tarea? ¿Quién o quiénes?

**ENTREVISTA A MAESTROS
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA**

Propósito: Indagar sobre las concepciones pedagógicas de los maestros acerca de la escritura. Todos ellos enfrentan la enseñanza de la escritura con determinadas ideas acerca de los principios y métodos de enseñanza, del diseño curricular, de los patrones estructurales del texto escrito, del aprendizaje y uso de la lengua y de otros aspectos importantes del campo profesional, y también están influenciadas por su propia experiencia como escritores. Así, la entrevista se orienta a explorar también los recuerdos de la propia experiencia como aprendices de escritura.

PREGUNTAS

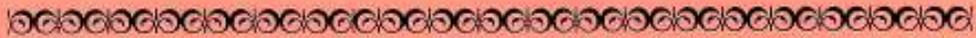
1. ¿Cuáles fueron sus primeras experiencias de aprendizaje de la escritura? ¿Qué edad tenía? ¿Cómo eran su escuela y su grupo? ¿Cómo era el maestro(a) y sus compañeros de grupo? ¿Qué es lo que más recuerda de lo que enseñaba el maestro(a)? ¿Cómo recuerda que reaccionaba a la enseñanza en las clases?
2. ¿Qué otras experiencias significativas posteriores recuerda acerca del aprendizaje de la escritura? ¿Qué es lo que mejor recuerda sobre la forma en que le enseñaban a escribir en la escuela? ¿Qué recuerda acerca de cómo reaccionaba a esa enseñanza? ¿Qué recuerda acerca de su propio aprendizaje como escritor? Describa el mayor número de experiencias significativas que recuerde.
3. ¿Cómo recuerda que sus maestros respondían a su escritura? ¿De qué forma lo retroalimentaban? ¿Qué le decían? ¿Qué anotaciones le hacían en sus escritos? ¿En qué aspectos de su escritura se centraban los comentarios de sus maestros? ¿Recuerda cómo se sentía cuando le hacían comentarios sobre lo que escribía? ¿Cómo reaccionaba usted cuando le hacían comentarios sobre lo que escribía? ¿Cómo reaccionaba usted a las calificaciones que le daban en escritura? ¿De qué forma la respuesta del maestro y las calificaciones lo afectaron como escritor en la escuela?
4. Como estudiante, ¿Qué tipo de actividad de escritura le parecía más fácil en la escuela? ¿Cuáles encontraba más difíciles? ¿Por qué piensa usted que eran fáciles o difíciles?
5. ¿Se describiría a usted mismo como un estudiante lector? ¿Le gustaban o

evitaba las tareas de lectura? ¿Realizaba todas las actividades de lectura asignadas? ¿Leía usted más de lo que en la escuela se le asignaba? ¿De qué forma considera usted que sus hábitos de lectura como estudiante pudieran haber influido en su escritura?

6. ¿Qué tantas experiencias y actividades de escritura recuerda usted haber tenido como estudiante, de manera individual y en colaboración con otros compañeros? ¿Recuerda usted cuáles de éstas prefería? ¿Por qué?
7. ¿Recuerda si alguna vez sus escritos fueron compilados, por ejemplo en una antología, mostrados a otros o publicados de alguna forma? ¿Cuáles fueron las circunstancias? ¿Cómo le afectó esta experiencia(s) en su desarrollo como escritor?
8. Como adulto, ¿Qué escritos ha realizado que realmente haya disfrutado? ¿Por qué los disfrutó? ¿Esta experiencia(s) que disfrutó tiene que ver con el tipo de escritura, con la situación en la cual se realizó, con ambos, o con otros factores? ¿Qué estrategias piensa que pueden utilizarse para hacer disfrutable la escritura?
9. Como adulto, ¿¿Qué experiencias lo impulsaron a escribir algo nuevo? ¿Qué estrategias suele utilizar para escribir algo nuevo?
10. ¿Cómo se describiría a sí mismo actualmente como lector? ¿Qué le gusta más leer? ¿Qué lee regularmente? ¿Cuánto tiempo lee diariamente o a la semana? Cuando usted lee diferentes materiales, ¿en qué se centra: los aspectos principales, todo el texto, sólo las ideas interesantes, el uso que hace el autor del lenguaje? ¿De qué forma considera que sus actuales hábitos como lector pueden influenciar su escritura?
11. ¿Qué tanto acostumbra leer o escribir por medio de la computadora? ¿Cuáles son sus experiencias en la comunicación por medio del correo electrónico y en la búsqueda de información por medio de Internet? ¿Ha notado usted que escribe o lee de manera diferente o para distintos propósitos a través de los medios electrónicos que cuando escribe o lee utilizando papel?

ANEXO III

Material de apoyo didáctico



Libros narrativos son cuentos, historias y fantasía. Es cuando el autor escribe para entretenerte.

No empieces amenas que estés listo para utilizar tu imaginación e integrarte al libro. Recuerda que leer es una experiencia y solo tú y tu imaginación son quienes hacen que el libro tome vida. ¡Si no le entiendes a algo que esperas, lee otra vez! No te pierdas de la experiencia que te regala el autor.

Antes de leer:

- ¿Sobre de que piensas que se va tratar lo que vas a leer?
- ¿Que te dice esto? El titulo, el dibujo, u otra clave.

Mientras lees preguntaste:

- ¿Qué esta sucediendo?
- ¿Quién es el protagonista? ¿Por qué?
- ¿Quién es el antagonista? ¿Por qué?
- ¡Alto, para! ¿Que crees que va suceder enseguida? ¿Por qué?
- ¿Qué clave o cosas te lo dicen?
- ¿Hay algún problema dentro de lo que esta pasando?
- ¿En que lugar esta tomando acabo esta historia? ¿Te lo puedes imaginar? ¿Qué palabras te lo describen? ¿Hay ilustraciones que ayudan a tu imaginación?

Los personajes:

- ¿Qué descubriste sobre el protagonista o personaje principal?
- ¿Qué clase de carácter tiene este personaje?
- ¿Cómo cambio el protagonista del principio al final de la historia?
- ¿Qué cosas sucedieron que hicieron estos cambios?
- ¿Hay algo que tienes en común con el protagonista?
- ¿Quién o que es el antagonista? ¿Qué importancia tiene en la historia?
- ¿En que maneras el antagonista afecto lo que le pasa al protagonista?

Terminaste de leer ahora piensa:

- ¿Para que escribió el autor este libro?
- ¿Cual fue la idea principal, o sea que fue lo mas importante de lo que te quiso hablar el autor?
- ¿Si pudiera decir en una palabra o dos de lo que se trato esta literatura, cuales serian?



Oraciones Completas

Quién=sustantivo(persona, cosa, lugar)

Qué =verbo(que hizo, la acción)

Hacemos que tenga sentido, contesta:

Cuándo
Dónde
Cómo
Por qué

Usar Conjunciones

Unir o juntar dos oraciones con una conjunción cuando:

Repeten la misma información.

Por ejemplo las dos oraciones tienen el mismo sustantivo, verbo, o contestan la misma pregunta de pensar.

Cuando las oraciones no están completas y necesitan juntarse para ser una idea completa.

Conjunciones que usar:

y/e, ni, o/u, pero, cuando,
sin, si, contra,
que, y puedes usar una coma(,)

Corregir

Solamente tendrás que separar una oración en dos cuando te dicen o repiten demasiada información.

Trata de respetar la oración lo mas que se pueda y no cambiarla mucho. Solo lo que veas que hay error y lo que se escuche mejor.

Cuando lo que esta subrayado esta escrito correctamente escoge "No hay error"
¡Pero tienes que estar muy seguro!

Concordancia entre el verbo y el sujeto

La armonía entre el verbo y sujeto.

Un solo sujeto en la oración, el verbo igual habla de un solo número y persona.

El pájaro vuela. La tortuga camina.

Varios sujetos en la oración, dos o más, el sujeto es plural y el verbo igual.

Mi hermana y mi amiga estudian en la misma escuela.

Ellas y yo estuvimos en el Parque.

Adjetivos

Comparativos(Comparan)

Cuando algo es mejor(superior) que otra cosa se usa:
una cosa es **más algo que** otra

Cuando algo es peor (inferior) que otra cosa se usa:
una cosa es **menos algo que** otra

Cuando dos cosas son iguales que otra cosa se usa:
una cosa es **tan algo como** otra

Están palabras comparan solas
y nunca, llevan **más o menos:**
mejor, peor, mayor, superior, inferior

Superlativos(Máxima Intensidad)

Máxima intensidad de una cosa.
el más grande la menos aburrida
el más lento la más rápida

Pronombres

Directos

Responde ¿qué? **lo, la los, las**
Ayer compre el libro. Ayer **lo** compre.

Indirectos le les

Responde ¿a qué?, ¿para qué?
¿a quién?o ¿para quién?
Carlos preparó un paste a su mamá,
Carlos **le** preparó un pastel.

Mayúsculas

Se usan Mayúsculas:

Cuando empieza una oración.

El niño se porto mal.

Empezar una carta.

Querido amigo:

Despedir una carta:

Besos,

Nombres propios de personas y animales.

José Contreras

Lugares públicos.

Hipermart Escuela LeBarron Park

Fiestas religiosas, patrióticas o populares.

Navidad Cinco de Mayo

Nombre de edificios y puentes.

Museo Nacional puente Zaragoza

La palabra Tierra cuando hablamos del planeta donde vivimos.

La Tierra es el tercer planeta del sistema solar.

Nombres de ciudades, estados, países y continentes.

México El Paso Texas

Africa Austin

Nombres de características geográficas.

el océano Pacifico

Minúsculas

Se usan Minúsculas:

Puntos cardinales.

norte sur este oeste

Nombres de semana, los meses y estaciones del año.

jueves agosto verano

Palabras que indican nacionalidad.

argentino mexicano

Ortografía

Reglas de ortografía:

q y la u juntas-solo enfrente de la

e, l envés de la c

la n antes de la v-conversación

invitación

la m antes de la b-también

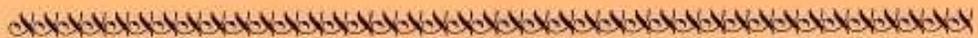
cambio

la m antes de la p-campana

cambio

cambia la z por la c cuando agregamos **es**

luz =lucsnuez=nueces



La literatura informativa nos da información sobre de un tema de interés que puede ser algo científico, algo histórico o una persona de importancia para el mundo. El autor o autores piensa que este tema es tan importante que nos dan esta información para educar nos sobre el tema y darnos información de alta importancia para nosotros y el resto del mundo.

No empieces amenos que estés listo evaluar esta información y comprender lo que te están diciendo. Esta información va hacer crecer tu conocimiento del mundo. Recuerda que leer es una experiencia y solo tu puedes darle el valor necesario a esta información. ¡Si no le entiendes a algo que esperas, lee otra vez! No te pierdas de la importante información que te regala el autor.

Antes de leer:

- ¿Sobre de que piensas que se va tratar lo que vas a leer?
- ¿Qué te dice esto? El titulo, alguna ilustración, u otra clave.

Mientras lees preguntaste:

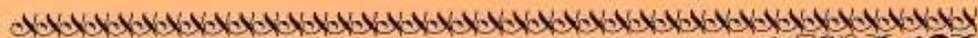
- ¿Qué te están contando sobre de este tema tan importante?
- ¿El tema afecta en alguna aspecto tu vida?
- ¿Te puede ayudar en algo esta información? ¿Por que? ¿Cómo?
- ¿Te están solo dando información o están hablando sobre de algo de importancia que te afecta a ti y a el mundo?
- ¡Alto, para! ¿Te están dando solo echos e información o el autor te esta dando su opinión? ¿Qué te dice esto?

Palabras que no entendiste:

- ¿Leíste y buscaste si te dieron la definición en el pasaje o en la misma oración?
- ¿Buscaste claves dentro del texto?
- ¿Utilizaste otra palabra para reemplazar la que no entendiste y tuvo sentido el resto del pasaje?
- ¿La buscaste en el diccionario?
- ¿Hubo un prefijo o sufijo que te ayudo?

Terminaste de leer ahora piensa:

- ¿Qué crees que hizo al autor que te hablara sobre de este tema?
- ¿Cual fue la idea principal, o el tema tan importante del que se hablo ?
- ¿Si pudiera decir en una palabra o dos de lo que se trato esta literatura, cuales serian?



ANEXO IV

Escrito elaborado por un estudiante y hoja de evaluación

Las aventuras de Raúl y Jhonlee

Los dos niños llamados Raúl y Jhonlee con el papá de Jhonlee fueron al mar en barco. Un día muy mal ocurrió el agua se levantó directamente hacia el barco. Raúl dijo "¡valtea el barco para que no nos pegue!". Voltearon el barco y se pasó el agua. Jhonlee dijo "¿cómo vamos a regresar a tierra?". Luego el papá de Jhonlee no pudo controlar el barco.

Sin embargo el agua se paró de levantar era noche y Raúl y Jhonlee fueron a dormir. Por la tanta Raúl y Jhonlee olieron un choque a una isla "cerca". Jhonlee dijo "¿qué era eso?". Su papá dijo "es el barco se hizo un orlo de 30 centímetros". Ellos dos dijeron a la papá de Jhonlee "¿vamos a quedar en esta isla por 2 días con 40 minutos?". Su papá contestó "sí". Hoy en día Raúl y Jhonlee vieron un avión y los dos gritaron "¡ayudanos! ¡ayudanos!". Pero el avión se fue los dos estaban

SI NECESITAS MAS ESPACIO, CONTINUA EN LA PAGINA QUE SIGUE.

bien triste. Jhon lee preguntó que vamos a comer no hay comida en el barco? Raúl contestó "ga se nomás podermos tomar es agua. Jhon lee dijo vamos a decir a mi pápa si nos quiere ayudar a poner el nueva parte donde se quebró.

Raúl y Jhon lee corrieron hasta la casita de su pápa pero no estaba. Jhon lee se volta y vio su pápa atrás de su casa. Jhon lee le dijo que estas haciendo el pápa contestó "yo estoy haciendo una nueva parte para el barco y Jhon lee dijo "eso lo que te iba decir. Raúl vino y dijo "hola". El pápa dijo "ga tengo el parte vamos a poner lo los dos dijeron "sí" los tres pegaron la parte y Raúl dijo "terminamos". Ellos fueron al mar y vieron a la tierra y llegaron y Raúl y Jhon lee estaban felices y la mamá de Raúl vino y dijo "dónde se iban se me preocupó. Jhon lee dijo "fuimos al mar y nos perdimos en una isla. Raúl dijo "pero era un aventura no voy a olvidar.

ALTO

Evaluación de composición

Nombre _____ Fecha _____

Clase de composición Narrativa Personal

Título Las aventuras de Raúl y Jhoalee

	Puntos posible	PUNTOS
1. Uso de palabras descriptivas (ADJETIVOS)	10	<u>6</u>
2. Oraciones completas	10	<u>5</u>
3. Puntuación	10	<u>5</u>
4. Organización (IPPC / IPPPC)	20	<u>10</u>
5. Contenido-enfoca en el tema	20	<u>18</u>
6. Detalles - elaboración/lenguaje expresivo	10	<u>6</u>
7. Palabras de transición/conclusión	10	<u>8</u>
8. Buen control de lenguaje	10	<u>5</u>

90-100	4
80-89	3
50-79	2
20-49	1
0-19	0

Calificación numérica 63

Calificación de TAAS (2)

Comentario: es una buena historia pero
necesita organizarse.

C. P.
Maestra

Fecha

ANEXO IV

Del currículum al examen

DEL CURRÍCULO AL EXAMEN DE ESCRITURA

A	B	C	
TEKS Texas Essential Knowledge and Skills Artes del Lenguaje en Español.	TAAS Comunicación escrita Cuarto Grado	TAAS Comunicación escrita Cuarto Grado	
<p>Escritura/propósitos. El estudiante escribe para una variedad de públicos, con diferentes propósitos y en una variedad de formas.</p> <p>Escritura/ortografía. El estudiante deletrea con dominio.</p> <p>Escritura/gramática/uso. El estudiante aplica sus conocimientos de la gramática para comunicarse clara y eficazmente por medio de la escritura.</p> <p>Escritura/procesos de escritura. El estudiante selecciona y utiliza los procesos de escritura adecuados para la escritura autoiniciada y asignada.</p> <p>Escritura/evaluación. El estudiante evalúa su propia escritura y la de otros.</p> <p>Escritura/cuestionamiento/investigación. El estudiante utiliza la escritura como recurso para aprender e investigar.</p> <p>Escritura/conexiones. El estudiante interactúa con escritores dentro y fuera del salón de clase de manera que refleje el uso práctico de la escritura.</p>	<p>El estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responderá adecuadamente a través de una comunicación escrita al propósito y público adecuado. 2. Organizará sus ideas respecto a un tema determinado a través de una composición. 3. Demostrará su dominio del idioma español a través de una composición sobre un tema determinado. 4. Redactará una composición que desarrolle/complamente/ elabore la idea principal de un tema determinado. 5. Reconocerá la estructura apropiada de oraciones en el contexto de un pasaje escrito. 6. Reconocerá el uso apropiado del idioma español en el contexto de un pasaje escrito. 7. Identificará el uso correcto de la ortografía, las mayúsculas y la puntuación en el contexto de un pasaje escrito. 	OBJETIVOS	4° GRADO
		Objetivos 1 y 2 (Composición)	1 sugerencia de escritura
		Objetivo 3 Organización (revisión y edición)	4 reactivos de opción múltiple
		Objetivo 4 Estructura de la oración (revisión y edición)	8 reactivos de opción múltiple
		Objetivo 5 Uso estándar/palabras (revisión y edición)	8 reactivos de opción múltiple
		Objetivo 6 Puntuación, mayúsculas, deletreo (revisión y edición)	8 reactivos de opción múltiple
		Número total de reactivos	28 de opción múltiple y 1 sugerencia de escritura

INSTRUCCIONES

Lee el pasaje. Algunas secciones están subrayadas. Las secciones subrayadas pueden ser una de las siguientes:

- Oraciones incompletas
- Oraciones unidas sin puntuación ni conjunción
- Oraciones escritas correctamente que se deben combinar
- Oraciones escritas correctamente que no necesitan combinarse

Escoge la mejor manera de escribir la parte subrayada y marca la letra de tu respuesta. Si la parte subrayada no necesita ningún cambio, marca la respuesta "No hay error".

EJEMPLO A

Mi lugar favorito es el parque de diversiones allí me imagino muchas aventuras. Cuando estoy en (EA-1)
los caballitos, me imagino que soy un vaquero. En el paseo en tren descanso. En el tren pienso en mi
(EA-2)
próxima aventura. En la montaña rusa me imagino que caigo de un avión pero me salva el paracaídas.
En mi última aventura me convierto en reportero y les cuento a todos cuánto me divertí.
(EA-3)

- EA-1
- A Mi lugar favorito el parque de diversiones. Allí me imagino muchas aventuras.
 - B Mi lugar favorito es el parque de diversiones allí imaginándome muchas aventuras.
 - C Mi lugar favorito es el parque de diversiones. Allí me imagino muchas aventuras.
 - D No hay error.

- EA-2
- F En el paseo en tren descanso y pienso en mi próxima aventura.
 - G Descanso en el paseo en tren pero pienso en el tren.
 - H Descanso en el paseo en tren o pienso en el paseo en tren en mi próxima aventura.
 - J El paseo en tren es el que me hace descansar y pensar en mi próxima aventura.

- EA-3
- A En mi última aventura me convierto. En reportero y les cuento a todos cuánto me divertí.
 - B En mi última aventura convirtiéndome en reportero contándoles a todos cuánto me divertí.
 - C En mi última aventura me convierto en reportero y les cuento a todos. Cuánto me divertí.
 - D No hay error.