



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE LA TELESECUNDARIA:
EL PAPEL DEL DOCENTE ANTE LA INSERCIÓN DE LOS
NUEVOS MATERIALES EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL I.**

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Lic. Nathalie Vázquez Monter
Lic. en Ciencias de la Informática

Directora de tesis

Dra. Judith Rachael Kalman Landman
Doctora en Educación

Febrero, 2009

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, CP 14330, Apartado Postal 86-355,
México DF Tel. 54 83 28 00, Fax. 56033957

***A mi madre con
profundo cariño y
admiración.***

Agradecimientos

A mi madre y hermano por su incondicional apoyo, cariño y confianza, a mi padre por su dirección y consejos y a mi amigo y compañero Alberto por su incansable apoyo.

A la Dra. Judith Kalman, por su invaluable guía, su dedicación, apoyo, y confianza en mi trabajo. Por sus ideas aportadas a la realización de esta investigación y sus múltiples consejos.

A mis lectoras Irma Fuenlabrada y Citlali Aguilar por sus valiosas aportaciones y el tiempo dedicado para la lectura y corrección de este texto.

A los profesores que durante mi estancia en el CINVESTAV contribuyeron a mi desempeño, desarrollo intelectual y a la materialización de este proyecto a través de compartir conmigo su experiencia y sabiduría: Judith Kalman, Susana Quintanilla, Elsie Rockwell, Ariadna Acevedo, Eduardo Weiss, Alejandra Pellicer, Ruth Paradise, Josefina Granja

A mis compañeros de generación 2006-2008 con quienes compartí inolvidables experiencias de aprendizaje.

Al maravilloso personal del laboratorio LET: Irán Guerrero, Julieta Fernández, Miryam De Jarmy, Guadalupe Noriega y Tonatiuh Paz Aguilar, por su siempre oportuna ayuda y compañía en este proceso.

Al personal del DIE, particularmente a Rosa María Martínez, Lilia Alvarado, Rodolfo Sánchez, Jesús Esparza y Juan Manuel Montiel por su invaluable ayuda a lo largo de mi estancia en el CINVESTAV.

Al CINVESTAV por proveer de los recursos necesarios para la conclusión exitosa del presente trabajo.

“Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca
CONACYT”

Resumen

El Aula Piloto de una Telesecundaria es el escenario en donde se conjuga la incorporación de nuevos materiales y tecnologías de información y comunicación ante la propuesta de un nuevo modelo pedagógico en el marco de una reforma a la Educación Secundaria en México. Aquí, la apuesta se ciñe sobre la creación de espacios de interacción social al interior del aula que propicien y garanticen los procesos de aprendizaje. Sin embargo, es fundamental cuando se habla de interacción considerar que no cualquier episodio en el aula en donde se presenta un intercambio verbal entre los agentes presenta características que garanticen el aprendizaje. ¿Cuáles son algunas de las características de la interacción entre el maestro y los alumnos durante el desarrollo de las clases de Español en esta aula? y ¿en qué grado y cómo se materializa la propuesta del nuevo modelo a partir de estos espacios de interacción? son preguntas a las se ofrece una respuesta a partir de un análisis detallado que las intervenciones del maestro y los alumnos, particularmente de las preguntas y las respuestas que surgen durante el desarrollo de las sesiones.

Abstract

A pilot classroom in a junior high school is the stage where new print materials and ICT merge in a new pedagogical model for the Telesecundaria in Mexico. Here, educational planners are looking for ways to create rich opportunities for social interaction in the classroom as a way of supporting the learning process. However, where social interaction is concerned, we need to consider that not any oral interchange among the teachers and learners necessarily promotes significant language learning. What the characteristics of social interaction in one classroom are and to what extent the new model is enacted through this interaction, are questions that can be answered after a careful and detailed analysis of the teacher and students' interactive performance, particularly through the examination of the questions and answers exchanged during the lessons.

I know I cannot teach anyone anything, I
can only provide an environment in which
he can learn.
Carl Rogers

I shall only ask him, and not teach him, and
he shall share the inquiry with me: and do
you watch and see if you find me telling or
explaining anything to him, instead of
eliciting his opinion.
Sócrates (s. 400 a.C.)

La creatividad en su estado más puro es
conciencia pura que trasciende a la
persona, transforma la realidad o la crea.
Penagos and Aluni

Índice

Introducción: Antecedentes del proyecto	8
Contexto.....	8
Justificación	10
Objetivos	11
Capítulo 1. Referentes teóricos y metodología	13
Referentes teóricos	13
Las preguntas de investigación	19
Procedimiento metodológico y pautas analíticas.....	20
La organización en el Aula Piloto	37
Capítulo 2. “Vayan siguiéndolo en su libro”: La interacción limitada en el aula. ..	41
La lectura en voz alta	41
Las instrucciones	51
Las explicaciones.....	58
La interacción limitada: El protagonismo docente.....	72
Capítulo 3. “¿Cómo creen? Les voy a ir preguntando salteadamente”: La interacción abundante en el aula.	78
Actividades de comprensión de lectura sugeridas por el LA.....	78
Las revisiones de las actividades incluidas en EL TEXTO DICE.	102
La interacción abundante: de la participación activa del alumno y las medidas de restricción del docente.	121
Capítulo 4. Preguntar, dirigir, repetir y evaluar: Análisis del papel docente en el aula de Telesecundaria.....	123
El flujo de las preguntas y las respuestas.....	123
Las transformaciones didácticas que hace la maestra de las actividades sugeridas por los materiales y sus consecuencias.	154
El uso de las TIC en el Aula Piloto	159
El concepto de aprendizaje que subyace a la práctica docente.....	160

Capitulo 5. Conclusiones: "... para nosotros fue pues... entrar a un nuevo programa sin conocerlo..."	163
El enfoque centrado en el alumno y el aprendizaje versus el enfoque centrado en el maestro y la enseñanza.....	164
La generación de espacios de reflexión: creatividad y competencia discursiva de los alumnos.....	168
Referencias bibliográficas.....	174
Anexo A. Código de transcripción.....	177
Anexo B. La transcripción de los eventos T01 y T05.	179
Anexo C. Transcripción de la entrevista con la maestra del Aula Piloto.....	202

LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE LA TELESECUNDARIA: EL PAPEL DEL DOCENTE ANTE LA INSERCIÓN DE LOS NUEVOS MATERIALES EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL I.

Introducción: Antecedentes del proyecto

El siguiente trabajo de investigación aborda el problema de la interacción social al interior de un Aula Piloto de una Telesecundaria, en donde se ha implementado un nuevo modelo pedagógico, a la vez que se incorporan al aula nuevos materiales didácticos y tecnologías de información y comunicación. Todo esto como resultado de una Reforma a la Educación Secundaria, cuya apuesta está en los espacios de interacción que puedan generarse para propiciar el aprendizaje.

Contexto

A partir del año 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha un nuevo modelo pedagógico para la Educación Telesecundaria (TS) en el marco de la Reforma a la Educación Secundaria (RS) dado que los programas y materiales de esta modalidad prácticamente no habían sido renovados desde 1972 (Kalman, Carvajal & Rojano, 2004). Aunque en 1993 hubo una reforma de educación básica en México, con la excepción de la edición de algunos videos nuevos y materiales para la materia de Formación Cívica y Ética, el modelo pedagógico original había permanecido intacto.

La investigación sobre las aulas de TS (Kalman and Carvajal 2007) ha señalado que algunos de los problemas del modelo original comprendían cuestiones como:

- La rigidez en la organización de las clases y el uso del tiempo en las aulas de TS en cuanto al desarrollo de estrategias de enseñanza y la toma de decisiones en el interior del aula tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos. Un aspecto evidente en este sentido era la fija determinación del curso a partir de la programación de la televisión.
- Dependencia exclusiva de los libros de texto. Durante las clases se observó el uso prácticamente exclusivo de los materiales didácticos, sin la incorporación de otros materiales. En algunos casos los profesores seguían el libro de texto al pie de la letra, como una especie de libreto.
- Restricción en la interacción entre los profesores y los alumnos. Se destacan innumerables ejercicios que involucran una relación de uno a uno entre la *Guía de Aprendizaje* (libro de ejercicios del alumno) y el de

Conceptos Básicos (compendio que contiene los contenidos escolares), resultando en pocas oportunidades para desarrollar ideas, profundizar en conceptos o elaborar hipótesis. En gran medida la participación del alumno se limita a copiar de un texto a otro y/o contestar en voz alta las preguntas de su libro leídas por el profesor.

Los cambios propuestos para empezar a incidir en la situación anterior coinciden con los lineamientos de la RS, la cual busca crear espacios en donde se propicien oportunidades para el intercambio de ideas, la reflexión, elaboración y verificación de hipótesis, identificación y planteamiento de problemas, emisión de juicios, y proposición de soluciones. En este mismo sentido, se propone lograr una mayor flexibilidad al sistema educativo de secundaria, lo que implicaría favorecer la toma de decisiones por parte de maestros y alumnos, la selección de estrategias didácticas más adecuadas para el contexto, la selección de temas relacionados con los propósitos planteados en el programa, así como mayor libertad en la selección de materiales. Asimismo, se pretende incorporar el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y de otros materiales didácticos impresos y de multimedia que permitan contribuir a la interacción entre los diversos participantes a través de las diversas actividades didácticas en el aula, e incidir así de manera favorable en el aprendizaje (SEP 2006; SEP b 2006).

A partir de la RS 2006 se elaboran una serie de materiales didácticos nuevos que fungen como eje articulador de otros materiales como son: la biblioteca de aula, y algunos materiales en entornos computacionales (audio textos interactivos, software y video). Estos materiales didácticos nuevos son básicamente los siguientes:

- ✚ Libro de texto para el maestro (LM)¹
- ✚ Libro de texto para el alumno (LA)
- ✚ CD con material multimedia

Una de las principales características de estos materiales es que están diseñados para implementarse en diversos escenarios tecnológicos (Carvajal 2006) cuyas características se describen a continuación:

1. Aula Tradicional. En esta aula se incorpora nuevo material impreso (LM y LA), material multimedia en formato de CD para los alumnos que puede ser

¹ Para los fines del trabajo de investigación que desarrollo, el análisis se ha centrado únicamente en los materiales didácticos diseñados para la asignatura de Español I. La implementación de la RS se contempla en etapas. La primera de estas etapas consideró la incorporación de nuevos materiales únicamente en este primer año de secundaria.

consultado fuera del salón de clase y videos, además de contar con la red satelital ya existente.

2. Aula Piloto². En esta aula, además de incorporarse el nuevo material impreso, se agrega un pizarrón electrónico, una computadora y una impresora. También se desarrolla material multimedia en formato de CD que puede ser utilizado en esta aula.
3. Aula de Medios. En esta aula, además de incorporarse el nuevo material impreso y multimedia en formato de CD, se cuenta con una computadora por alumno.

Justificación

Por un lado la RS ha considerado una serie de cambios al modelo de la Educación TS, dentro de los que se puede distinguir una reorganización de la vida escolar; con lo que se contempla por ejemplo, la disponibilidad de materiales variados y una organización que favorezca la toma de decisiones por parte de maestros y alumnos en distintos planos, entre ellos: la selección de estrategias de aprendizaje *ad hoc* al contexto, y la posibilidad de desarrollar un enfoque centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Por otro lado, se pretende dar énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados con un reconocimiento de la realidad de los estudiantes y la incorporación de TIC en el proceso de enseñanza (SEP 2006).

En cada una de estas pretensiones, se encuentra de manera implícita o explícita, un interés en promover de distintas formas la interacción entre alumnos y con el profesor; suscitando espacios en donde el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento tenga lugar. El documento de la RS agrega lo siguiente al respecto de la interacción:

La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además de que promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la capacidad autocrítica, el sentido de colaboración, el respeto a los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje (SEP 2006: 14).

A su vez, los materiales impresos que han sido diseñados y desarrollados en función de los lineamientos dictados por la RS, hacen hincapié en la necesidad de modificar la organización pedagógica en el aula a partir de algunos propósitos

² Los nombres de Aula Tradicional y Aula Piloto han sido denominados con el fin de distinguir estos dos escenarios en mi proyecto de investigación.

educativos que implican también “promover la interacción en el aula y propiciar la participación reflexiva y colaborativa entre los alumnos” (Hernández Zamora, Ana Rosa Díaz et al. 2006: 6).

Por su parte, en los materiales impresos (LM y LA) y en formato multimedia la interacción se considera como factor fundamental a partir del cual se incluyen una amplia gama de material y actividades que promueven el trabajo de los alumnos organizado en pares, equipos y de manera grupal.

Debido a que el concepto de interacción social ocupa un lugar distinguido como parte del nuevo modelo pedagógico de acuerdo a la documentación oficial, dada su relevancia teórica como un factor que promueve el aprendizaje y dado el papel fundamental que tiene en la elaboración de los materiales, el foco de atención de este estudio está puesto sobre la interacción social. A partir de esto, surge una pregunta por contestar: ¿cuáles son las características de la interacción que los profesores promueven al interior del aula TS a partir del uso de los nuevos materiales?

Objetivos

La propuesta pedagógica renovada pretende contribuir a la creación de nuevos espacios de interacción en el aula y ofrece un conjunto de materiales que se deberán utilizar en los diferentes escenarios tecnológicos previstos para la TS³. El propósito de este proyecto es analizar a través de un estudio de caso, las características de la interacción en un Aula Piloto (equipada con pizarrón electrónico, cañón y computadora y con la incorporación de los nuevos materiales impresos) a partir de la investigación de la incorporación de los nuevos materiales y su uso.

Este estudio servirá para poder examinar la manera en que los profesores incorporan y se apropian de los nuevos materiales de estudio y de las nuevas TIC en el contexto de la RS, y la manera en que a partir de esto se promueve la interacción en el aula. La razón por la cual resulta importante conocer las acciones del maestro y no las de los alumnos quienes son los destinatarios finales, es porque de acuerdo a las últimas investigaciones en torno al aula TS se ha podido apreciar la importancia del papel docente en relación con el uso de los materiales y la organización al interior del aula (Kalman and Carvajal 2007).

Sin embargo es importante señalar que esta investigación, de acuerdo a sus características, el contexto, y la metodología planteada, pretende ofrecer una

³ Aula Tradicional, Aula Piloto y Aula de Cómputo.

muestra de lo que al interior de lo que he llamado Aula Piloto de la TS sucede y brindar una perspectiva de análisis cualitativo que contribuya a comprender la interacción en el aula en el nivel secundario. A este respecto, es importante señalar que este estudio no pretende establecer una generalización de los usos de las TIC y los materiales en las aulas TS, ni mucho menos intentar concluir en términos absolutos la práctica docente a partir de un estudio de caso.

Capítulo 1. Referentes teóricos y metodología



Figura 1. En un aula de Telesecundaria.

Referentes teóricos

Cuando se habla de interacción en los discursos oficiales y en los materiales, se da por hecho que se trata de un elemento necesario en el salón de clase para poder garantizar el aprendizaje en los alumnos. Pero habría que admitir que es imposible generalizar cuando se habla de interacción.

Para profundizar y entender estas diferencias se desarrolla en este trabajo un modelo de análisis basado en la experiencia de métodos cualitativos de la etnografía y se parte de consideraciones en torno a temas como la interacción social, la alfabetización, el trabajo docente, el contexto y la participación, la incorporación de TIC en las aulas, y otros.

La interacción en el aula

La importancia de considerar a la interacción como un referente teórico, radica principalmente en la consideración que sobre este aspecto pretende conseguir la Reforma a la Educación Secundaria (RS), y que ha quedado expresada en diferentes documentos oficiales. En el Acuerdo 384 publicado en el Diario Oficial en

mayo del 2006, la SEP dedica, dentro de las orientaciones didácticas para el aprovechamiento de los programas de estudio de la RS, toda una sección a destacar la importancia de la interacción en el aula: “El aprendizaje, básicamente es resultado de la interacción social” (SEP 2006:14).

A este respecto, hay una serie de documentos que dan cuenta de los aspectos centrales de la Reforma de la Secundaria y el desarrollo del Proyecto Pedagógico Renovado de la Telesecundaria que constituyen referentes obligados para este proyecto:

- Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria (SEP 2002).
Establece la necesidad y los lineamientos generales de la reforma.
- Acuerdo 384 (SEP 2006).
En él se establece legalmente la reforma al sistema de educación Secundaria.
- Un acercamiento al Modelo Renovado de Telesecundaria (SEP b 2006).
Especifica algunos de los aspectos del Modelo Renovado.
- Retrato de la Telesecundaria (Kalman y Carvajal 2007).
Analiza la interacción en el aula de TS anterior al nuevo modelo pedagógico.

Además cabe destacar que para la Secretaría de Educación Pública, la incorporación de las nuevas TIC al interior de las aulas de TS es uno de las herramientas propuestas para promover transformaciones en la interacción que permita el aprendizaje. En el documento del Acuerdo 384 de la SEP, se plantea que:

Para que las TIC incidan de manera favorable en el aprendizaje, su aplicación debe promover la interacción de los alumnos, entre sí y con el profesor, durante la realización de las actividades didácticas. (SEP 2006: 10)

Por otra parte, el interés por enfocar la atención de esta investigación en la interacción social en el aula, surge a partir de la importancia con la que se le concibe como un factor que posibilita el aprendizaje, siempre y cuando esta interacción coexista con otros elementos tales como la internalización y la interdependencia intelectual (Cazden 1988; John-Steiner and Meehan 2000).

A este respecto, Rogoff (1990) asegura que los individuos están continuamente involucrados en intercambios en donde existe una mezcla de lo interno y externo, caracterizados por la posibilidad de compartir los significados, a lo que Wertsch y Penuel agregan que no sólo los procesos socioculturales e individuales implicados co-existen, sino que se encuentran en permanente tensión dinámica, misma que

contribuye a la construcción del nuevo conocimiento. Así pues, se redefine la internalización como un activo proceso de co-construcción (John-Steiner 2000: 34-35).

La interdependencia intelectual es otro concepto, componente de la teoría Vygotskiana, que para van der Veer (1991) implica que el individuo es un co-constructor cultural más que tan sólo un seguidor. En este mismo tenor, la definición de comunidades de pensamiento (*thought community*) introducida por Fleck (1979) resulta de gran utilidad para promover la interacción de actores experimentales que aporten cambios significativos a sus correspondientes disciplinas (John-Steiner 2000: 38-39).

La alfabetización

Siendo el ámbito de análisis de este proyecto, la asignatura de Español, he considerado fundamental recurrir a algunos referentes teóricos de la cultura escrita. Estos referentes, me permitirán fundamentar la importancia de la interacción y de la incorporación de materiales en el aprendizaje del Español.

Dyson (1997) y Heath (1983) ofrecen una definición de alfabetización muy útil para los fines de este proyecto de investigación:

Alfabetización (*literacy*) como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; que el ser alfabetizado es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. Alfabetizarse significa entonces aprender a manipular el lenguaje escrito – los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras- de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Heath 1983)⁴.

En este trabajo se parte de una conceptualización de la alfabetización como el aprendizaje y uso contextualizados de prácticas sociales de lecto-escritura; como elemento fundamental de este planteamiento se consideran cuestiones como “los propósitos de quien las usa, los efectos esperados, la posición del lector frente a otros lectores y a las ideas y los significados que guían su participación” (Kalman 2004). Desde esta perspectiva, habrá que considerar la influencia de la interacción en el desarrollo de estas prácticas y de la alfabetización.

⁴ Citado por Kalman (2004).

Kress (2000) agrega un nuevo elemento a la definición de alfabetización, a partir de lo que denomina *multiliteracies*⁵, refiriéndose a un proceso a partir del cual un individuo aprende a leer y escribir el idioma nacional, lo que implica el uso correcto de los símbolos lingüísticos pero además considerando la multiplicidad e integración de modos significativos de asignación de significados, donde lo textual está relacionado también con lo visual, el audio, lo espacial, el comportamiento etc. Así pues, el significado se construye a partir de contextos que son cada vez más multimodales y en donde el modo escrito es sólo una parte de otros patrones de significado. La consideración de esto, debe implicar la adopción de una nueva pedagogía, que involucre la incorporación de esta multimodalidad en el lenguaje.

Uso de las tecnologías en el ámbito escolar

Es menester referirme al actual debate que sobre el uso y las virtudes de la implementación de tecnologías en el ámbito escolar se ha desarrollado. Sus limitaciones, sus beneficios, sus defectos y las expectativas que en torno a este tema se han ido construyendo. A este respecto, Kalman (2004) y Warschauer (2002) mencionan que una vez superado el problema de la disponibilidad de la tecnología en el aula, definido a partir de la presencia física de los materiales y el equipo, se enfrenta un nuevo problema: el problema de la accesibilidad, denotado por la presencia de oportunidades para participar socialmente del uso de la tecnología y materiales.

Para McFarlane (2001) la incorporación al aula de los sistemas multimedia que se definen como aquellos en los que pueden intervenir al mismo tiempo información con formato de texto, gráfico, imagen y sonido implica beneficios tales como: el entorno hipertexto en el que aparecen, la posibilidad de su reproducción en formato de CD ROM, y su disposición en centros educativos de forma gratuita. Sin embargo, afirma que esto no será suficiente si no se comprende la necesidad de relacionar las actividades de aprendizaje a las prácticas sociales que determina el contexto social. Incluso, hay una referencia explícita referente a la subutilización de las tecnologías de información y comunicación en los documentos de la RS:

Habrá que evitar la tendencia a subutilizar los recursos tecnológicos. Esto último suele presentarse cuando el uso de la tecnología no constituye un aporte significativo para el aprendizaje, en comparación con lo que puede lograrse con los medios de enseñanza más comunes. En cambio, habrá

⁵ El término puede traducirse como: multiliteracidad o alfabetización múltiple.

que promover modelos de utilización de las TIC que permitan nuevas formas de apropiación del conocimiento, en las que los alumnos sean agentes activos de su propio aprendizaje, pongan de manifiesto sus concepciones y reflexionen sobre lo que aprenden (SEP 2006: 10).

Sin embargo, ha sido indispensable que los nuevos materiales con formato multimedia ofrezcan las oportunidades para evitar la subutilización de las TIC a través del diseño de actividades que promuevan su uso eficiente al interior del aula Telesecundaria.

Participación y contexto

Para este trabajo, los conceptos de participación y contexto son fundamentales. Por contexto se entiende en un primer plano la relación existente entre los participantes en una conversación y la situación comunicativa. En un segundo plano, a los elementos socioculturales que los participantes aportan a la conversación con el fin de impregnarla de significados. Más aún, el contexto considera incluso a aquellos otros elementos que intervienen en esa relación entre participantes y que se van constituyendo a partir de la misma conversación (Gumperz 1999; Kalman 2004). En cuanto a la participación, autores como Lave y Wenger (1991) y Kalman la asocian directamente a la noción de contexto y la definen como “las diferentes formas de intervenir en una circunstancia, sobre todo en situaciones de aprendizaje” (Kalman 2004: 29).

El trabajo de Cazden (1988) profundiza en la interacción en el aula, centrando su análisis en la determinación de algunos modelos de secuencia de la interacción en el aula; y el trabajo de Kalman y Carvajal (2007) es una aportación analítica de la interacción al interior de las aulas de TS en el marco anterior a la RS. De acuerdo a lo anterior se pretende analizar el uso de los materiales, la participación del maestro y los alumnos durante el desarrollo de la clase de Español en el escenario particular del Aula Piloto.

Por lo tanto, se pretende hacer un análisis de los datos recogidos que permita:

1. Sistematizar aspectos del habla: la distribución de turnos, estructuras tipo IRE y TRS⁶ (Cazden 1988).

⁶ IRE es una estructura frecuentemente presente en el aula, determinada por Mehan a partir de sus tres momentos: intervención inicial de maestro, respuesta por parte del alumno y una consecuente evaluación por parte también del maestro. TRS es una estructura que denota un conjunto de intervenciones relacionadas entre sí a partir del tópico (en Cazden (1988)).

2. Identificar las formas de participación de los maestros y alumnos en las actividades (Kalman, Carvajal et al. 2004).
3. Caracterizar las funciones comunicativas del lenguaje (Dyson 1989).
4. Identificar los tópicos de la interacción (Coates 1996; Kalman 2005).

Mehan (1979), Cazden (1988) y Kalman (2004) desarrollan una serie de categorías a partir de las cuales es posible determinar e identificar algunos elementos presentes en el aula de TS: tipos de intervención por parte del maestro y del alumno, funciones, complejidad y relevancia de las mismas (Kalman, Carvajal et al. 2004). Así mismo, es posible adaptar a esta investigación una serie de categorías de codificación que Dyson ha sugerido. Estas categorías incluyen una clasificación de las funciones del lenguaje y tópicos de las intervenciones de los alumnos (Dyson 1989).

Aunque se vislumbraron algunos de los ejes o temas de análisis que guiarían este trabajo de investigación, no es sino hasta después de una exhaustiva revisión y codificación de los datos obtenidos en el trabajo de campo, que pueden definirse y estructurarse de modo determinante algunos de los elementos de análisis. Este proceso está definido por Dyson como un proceso de análisis de datos inductivo (Dyson and Genishi 2005), pues no es sino a partir de ellos que el investigador puede comenzar a organizar en categorías las particularidades y patrones encontrados en el corpus de datos. Esto, permite visualizar el procedimiento metodológico como un proceso dialéctico y no lineal; en donde es necesario establecer de manera cíclica las pautas, las categorías y los descriptores analíticos a cada corte o etapa de análisis de los datos.

Por otro lado, parece indispensable señalar algo más respecto a la perspectiva analítica utilizada en este trabajo de investigación. Se ha pretendido, que el estudio de los datos y su correspondiente análisis minucioso y detallado, sea evidencia relevante de procesos mucho más amplios y complejos como lo es el proceso de aprendizaje.

La transposición didáctica y el trabajo docente

El último referente teórico a considerar para este trabajo de investigación es la noción del proceso de transposición didáctica y el lugar que en ese proceso ocupa el trabajo docente. Al respecto Chevallard estipula que “todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (Chevallard

2000). Una vez que los contenidos de saber han sido designados como saberes a enseñar, sufrirán un conjunto de transformaciones que les permitan ocupar un lugar como objetos de enseñanza. Este proceso de transformación al que necesaria e inevitablemente se someten es denominado: *la transposición didáctica*.

Frigerio establece un modelo parecido al de Chevallard, en el cual decide iniciar el proceso de transposición didáctica a partir del currículum prescripto y considerar una fase intermedia a la que denomina *la propuesta editorial* para finalizar en lo que denomina *la cultura pedagógica del docente* (Frigerio 1991). Para los fines de este trabajo, es importante no perder de vista la presencia del proceso de transposición didáctica como una condición inevitable de los procesos educativos que se contemplan en este estudio, en donde interviene una propuesta curricular como parte de la RS, una propuesta editorial representada por los nuevos materiales, y también una práctica docente que constituye el último eslabón de este proceso de transposición didáctica.

Visto desde esta perspectiva, es fácil comprender que los contenidos de aprendizaje y el enfoque educativo propuesto en la RS encaminados por el currículum y los materiales sufrirán transformaciones necesariamente cuando pasan a través de la interpretación, apropiación y puesta en marcha por parte del docente. Es decir, el trabajo docente forma parte de este proceso de transposición didáctica contribuyendo a la creación de un objeto a enseñar que en el caso de la asignatura de Español se pretende que coincida con el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas (SEP 2002). A su vez, habrá que considerar que aspectos como la comprensión de su papel como docente, el conocimiento que tiene del objeto de enseñanza y sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, además de otras cuestiones puestas en marcha a partir del propio contexto del aula, son factores que determinan su quehacer como docente al interior del aula: dirigiendo, organizando, seleccionando y utilizando los materiales y las actividades propuestas, interviniendo directa y necesariamente (para bien o para mal) en esta transformación del objeto de saber en objeto de enseñanza (Fuenlabrada 2000).

Las preguntas de investigación

Se ha previsto que las preguntas que orienten esta investigación sean:

1. ¿Cómo utilizan los maestros y alumnos los nuevos materiales y las TIC en la clase de Español dentro de un Aula Piloto de TS?

2. ¿Cuáles son algunas de las características de la interacción entre el maestro y los alumnos durante el desarrollo de las clases?

La primera pregunta pretende dar cuenta de las distintas maneras como el maestro utiliza los diferentes materiales que han sido recientemente incorporados, tanto en su formato impreso (LM y LA) como multimedia (CD de audio, video), de acuerdo al escenario particular del Aula Piloto. También pretende dar cuenta de las decisiones que toma el maestro en torno a su uso para adaptarlas a las diferentes actividades de aprendizaje y por supuesto, del uso que de ellos hacen los alumnos.

La segunda pregunta busca analizar algunas de las principales características de la interacción social en el salón de clase durante las actividades de aprendizaje también en el escenario tecnológico del Aula Piloto y en el marco de la Reforma.

Al ser la interacción uno de los elementos más importantes que definen el contexto educativo, pretendo conformar a partir de su análisis una caracterización de la misma. Para ello ha sido indispensable, vincular el estudio al propósito de los materiales y su apropiación en la práctica docente.

Procedimiento metodológico y pautas analíticas

El procedimiento metodológico incluye varias etapas que se estructuran de manera cíclica y progresiva, pero que sin embargo, para facilitar la comprensión del lector, serán descritas como parte de un proceso lineal como se presenta a continuación.

Primera etapa: El trabajo de campo, el registro y la transcripción.

Dadas las preguntas de investigación, la recopilación de datos se centró en reunir evidencias acerca de la interacción verbal y el uso de los materiales (impresos y multimedia) en el contexto de las actividades de aprendizaje. Para hacer el trabajo de campo se utilizaron algunas herramientas provenientes de la etnografía de la comunicación (Cazden 1988; Gumperz 1999; Dyson and Genishi 2005): la observación y registro de las actividades y la interacción en el aula, la recopilación de materiales escolares, y la realización de entrevistas a los maestros y alumnos. Para lograr este fin, se hicieron grabaciones en audio y video y se realizaron notas de campo.

El trabajo de campo se desarrolló en una escuela Telesecundaria, que para los fines de este proyecto he denominado TS2007, y que se encuentra ubicada al

sur de la Ciudad de México. El periodo comprendido para el trabajo de campo fue de noviembre del 2006 al mes de julio del 2007 y se ubicó en el primer grado escolar en la asignatura de Español.

Las observaciones se llevaron a cabo en el contexto de dos escenarios tecnológicos distintos:

- Aula Piloto (1º A): Cuenta con un equipo especial de tecnologías de información y comunicación (televisión, cañón, computadora, impresora y pizarrón electrónico)
- Aula Tradicional (1º C): Cuenta únicamente con televisión

El siguiente cuadro resume el corpus de datos obtenidos a partir del trabajo de campo:

Corpus de datos			
Tipo		Cantidad	Formato original
Visitas a la TS		16	
Entrevistas	Profesores	3	Audio y video
	Alumnos	1	
Sesiones observadas en aula	Aula Piloto	7	Audio y video
	Aula Tradicional	5	
Número de registros		16	Texto

Preparación de los datos: la transcripción

Esta etapa de la preparación de los datos es considerado por Ochs (1999) como una primera entrada analítica, pues es a partir de ella que se van seleccionando algunos aspectos de la clase para ser observados y registrados en las notas de campo y de igual modo en la transcripción. A continuación se describen algunas de las actividades que forman parte de este proceso de preparación de los datos:

- ✓ Determinación de un código adecuado para las transcripciones, mismo que ha sido adaptado de algunos códigos como los sugeridos por Kalman (2005), Cazden (1988), Coates (1996) y Dyson (1989)⁷.

⁷ Es necesario mencionar que el código de transcripción empleado para el análisis de los datos, ha sido simplificado en los ejemplos que se muestran en este trabajo, con el fin de facilitar su lectura. Sin embargo, en los anexos correspondientes, el código de transcripción aparece intacto (Anexo B y C).

- ✓ Descripción de las acciones involucradas al uso del material y a las relaciones entre los participantes en el aula, a partir de algunas sugerencias que para el caso plantea Cazden (1988) en función de la dimensión secuencial de la interacción.
- ✓ Identificación de los diferentes episodios a partir de la noción de actos de habla (*speech acts*), definidos por Searle (1969) como las acciones comunicativas inherentes al lenguaje: afirmar y negar, determinar comandos, formular preguntas, hacer promesas, etc. y que para el caso que nos ocupa, contempla actos como: dar instrucciones, ofrecer explicaciones, formular preguntas, revisar la producción de los alumnos, etc.
- ✓ Generación de algunas de las categorías de análisis surgida a partir de la transcripción de la evidencia de la interacción verbal y no verbal en el aula (Gumperz 1999; Kalman, Carvajal et al. 2004).
- ✓ Organización de los datos recolectados de acuerdo a su relación con las preguntas de investigación a partir del diseño de cuadros, tablas y diagramas.

Segunda etapa: Definición de las pautas, descriptores analíticos y categorías

La primera etapa de análisis, arrojó una serie de datos relevantes que contribuyeron al diseño del proceso metodológico, y en consecuencia a la estipulación de las categorías de análisis y los descriptores correspondientes.

Para ser más precisos, es necesario mencionar que por un lado, el enfoque en la incorporación y uso de las TIC en el aula TS se vio restringido en virtud de la información recopilada a través de las observaciones, y la elaboración de registros y transcripciones. En el Aula Tradicional, dada la inexistencia de estos recursos tecnológicos sólo fue posible distinguir los usos de otro recurso más común como el pizarrón de tiza. Por otro lado, en el Aula Piloto, a pesar de la disponibilidad de recursos tecnológicos innovadores como el pizarrón electrónico, la computadora, el cañón, y la impresora, sólo se observó un uso limitado de los recursos tecnológicos para los fines de aprendizaje previstos; estos usos fueron básicamente: la lectura en voz alta de textos desplegados en el pizarrón electrónico, la ruleta (un programa para la selección aleatoria de la participación de los alumnos), los audio cuentos, y algunos sonidos grabados para la elaboración de un proyecto⁸. Debido a esto y a la

⁸ Estos usos de los recursos tecnológicos se describen con mayor detalle a lo largo de los capítulos tres y cuatro de este trabajo.

cantidad de episodios registrados que involucran trabajo grupal, se intensificó el estudio de la interacción verbal entre los agentes del aula, limitándose la atención al Aula Piloto.

Es necesario señalar, que a partir de esta primera etapa de análisis se volvió indispensable un procedimiento analítico que implicara la identificación y clasificación de fragmentos de las transcripciones con el objeto de llevar a cabo un estudio detallado, sin perder de vista la necesidad de reintegrar los elementos posteriormente, como parte del mismo procedimiento analítico y en consideración a la importancia del contexto para un análisis completo.

A continuación se definieron los ejes de análisis a partir de los cuales el estudio podía ser encaminado, señalándose por tales:

1. Los agentes: definidos como los participantes en la unidad del contexto educativo: el docente y los alumnos. De acuerdo con Lave y Wenger, los agentes son uno de los elementos indispensables en la construcción de un aprendizaje situado. Su participación en la determinación de significados para la construcción del contexto educativo no sólo es importante sino imprescindible. Las categorías de análisis que surgen a partir de este eje, están orientadas a determinar y caracterizar el tipo de participación de estos agentes en la conformación del contexto educativo al interior del aula. Una categoría por ende necesaria y relevante es la interacción entre los mismos agentes (Lave and Wenger 1991).
2. Los materiales didácticos: que incluyen tanto a los nuevos materiales impresos (libro de texto del maestro (LM) y del alumno (LA)), como al material multimedia (CD), equipo tecnológico (presente únicamente en el Aula Piloto) y demás materiales. Las categorías de análisis que surgen a partir de este eje y en vinculación con los otros dos ejes, deben responder fundamentalmente a cuatro preguntas: ¿qué materiales se utilizan? ¿quiénes los utilizan? y ¿para qué y cómo se utilizan?
3. Contenidos de aprendizaje: previstos únicamente algunos contenidos para la asignatura de Español I correspondiente al primer año de Telesecundaria. Aunque los contenidos de aprendizaje no conforman el foco primordial del análisis, es necesario considerar el modo en que el maestro maneja los contenidos. Las categorías de análisis que se estructuran a partir de este eje deben responder a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de contenidos en términos de temas y actividades contemplan los nuevos materiales? ¿Cómo

maneja o desarrolla el maestro estos contenidos y qué seguimiento le da a las sugerencias de los materiales?

Es necesario, aclarar que se ha utilizado la noción *evento comunicativo* (Hymes 2003) como lo referido a todos los intercambios comunicativos registrados a lo largo de una sesión de la clase de Español. *Episodio* o *tópico* se define como aquellos momentos del evento en los que las intervenciones de los agentes (maestra y alumnos) giran en torno a un tema (Coates 1996) o una actividad y que cumplen con una función comunicativa de lenguaje en particular (Searle 1969; Dyson 1989), identificándose así los siguientes tipos de episodios en el conjunto de registros:

- Lectura en voz alta.
- Instrucciones
- Explicaciones
- Actividades de comprensión de lectura
- Actividades de reflexión
- Revisiones de las actividades
- Conversaciones y otros.

Los episodios incluso pueden encontrarse de modo discontinuo a lo largo del evento (la sesión), es decir, la maestra puede interrumpir una actividad de comprensión de lectura para llevar a cabo una explicación de uno de los conceptos fundamentales para después continuar con la actividad; este también es el caso de la lectura en voz alta, una práctica común tanto para la lectura de textos completos como para la lectura de instrucciones. Por último, el *turno* se refiere a aquella intervención (verbal o no) en donde la maestra o los alumnos establecen un intercambio comunicativo (Dyson 1989; Coates 1996).

El análisis que se llevó a cabo comprendió una etapa en que todos los eventos son analizados minuciosamente con la intención de identificar los episodios recurrentes y que de acuerdo con las preguntas de investigación siguen ciertos patrones de interacción (interacción limitada e interacción abundante).

Posteriormente se hizo un análisis minucioso de los episodios de un mismo tipo (por ejemplo instrucciones) con la finalidad de rescatar los elementos comunes y características esenciales.

El análisis de los turnos permite profundizar en los detalles que comprueban la existencia de patrones a niveles mucho más sutiles, pero que finalmente logran evidenciar aspectos más amplios y complejos de la interacción en el aula como lo describe Gumperz cuando se refiere a la *inferencia conversacional* (Gumperz 1999). Cabe agregar que en este nivel, es indispensable que el análisis se haga

recurriendo siempre a la información y análisis de los otros episodios que componen el evento e incluso haciendo referencia a otros eventos. El análisis se realiza continuamente a lo largo y a lo ancho de los datos, es decir, al interior de los eventos, al interior de los episodios, y hacia el interior de los turnos, pero siempre sujeto a la comparación entre turnos, episodios y eventos y en el contexto de las clases.

Sin embargo, a diferencia del procedimiento metodológico aplicado para el análisis de los datos, he decidido exponer los hallazgos de esta investigación agrupando los episodios de acuerdo al tipo que los caracteriza, agregando a la exposición elementos respecto a los episodios contiguos en el contexto del evento que sean relevantes e incluso indispensables para la mejor comprensión del mismo y los correspondientes turnos de los agentes.

Así, las siete sesiones observadas en el Aula Piloto se dividieron en episodios de acuerdo a las características principales de organización de las actividades que se desarrollaban como puede observarse en el siguiente cuadro:

Interacción				Trabajo individual
Maestro-alumnos Trabajo en grupo		Alumnos-alumnos		
Interacción limitada	Interacción abundante	Trabajo en pares	Trabajo en equipos	
Lectura	Ejercicios de comprensión de lectura	No se encontró	Elaboración de proyectos	Glosario
Instrucciones	Ejercicios de reflexión		Actividades en libro de texto	
Explicaciones	Revisión de ejercicios			
Revisión de tareas	Conversaciones			
Exploración de material multimedia				

En este cuadro puede apreciarse en primer término una división de episodios de acuerdo a la interacción que se presenta entre maestra y alumnos, la interacción entre alumnos, y trabajo individual en donde la interacción es casi nula y está relacionada con el monitoreo de la actividad llevado a cabo por parte de la maestra.

Este grupo de episodios no fue considerado de relevancia para el análisis de la interacción.

Por otro lado, dentro de aquellos episodios con interacción se distinguen dos grupos: un grupo de episodios en donde es evidente la interacción entre la maestra y los alumnos y otro donde los episodios se caracterizan por una marcada interacción entre alumnos.

Dentro de este último grupo de interacción entre los alumnos, no se observó trabajo en pares a pesar de que algunas de las actividades sugeridas en los libros de texto (LM y LA) así lo proponen. En cuanto al trabajo en equipo, aunque también se contemplan en el material impreso actividades que se organizan de este modo, no se observó más que un trabajo en equipos relacionado con la elaboración de un audio cuento⁹ y que no tomó más que un lapso de 10 minutos aproximadamente.

Sin embargo, la mayor cantidad de datos relacionados con la interacción verbal fue localizada en el grupo de la interacción entre maestra y alumnos. Dentro de esta división fue necesario el establecimiento de dos subgrupos: el primero de ellos denominado de Interacción limitada, compuesto por episodios en donde las actividades que se desarrollan no permiten un intercambio verbal fructífero entre los agentes como es el caso de los episodios en donde la maestra desarrolla una explicación en torno a un concepto o cuando ella dicta las instrucciones que los alumnos han de seguir. Más claro que estos dos ejemplos, es el caso de la práctica de lectura en voz alta, una práctica habitual en el Aula piloto observada.

El otro subgrupo está conformado por episodios en donde se ubicó el mayor número de episodios que presentaban una amplia gama de interacción verbal, particularmente entre maestra y alumnos. Las actividades que se desarrollaron como parte de estos episodios fueron principalmente los ejercicios plasmados en los libros de textos cuando se llevaban a cabo como un trabajo grupal, o las revisiones de los ejercicios desarrollados de manera individual. Además, se pudieron observar algunos otros episodios en donde se desarrollaron conversaciones entre los agentes.

Es preciso advertir sin embargo, que una segregación de los datos en episodios sólo tiene una función analítica, y que aunque la clasificación de los episodios obedece a las características de los datos registrados y del objeto de estudio, no implica que en realidad estén absoluta y claramente definidos; es decir, aún en los

⁹ Esta actividad del audio cuento, constituye el proyecto de la SESIÓN 11. DE MIEDOS A MIEDOS.

episodios de trabajo individual fue posible observar que la maestra monitoreaba el trabajo de los alumnos y se detenía ocasionalmente para revisar y evaluar su trabajo, haciendo las correcciones u observaciones pertinentes. Sin embargo, fue necesario separar la información obtenida con fines de facilitar su estudio.

El tiempo de habla del maestro y los alumnos.

Otra pauta analítica a ser considerada es el uso del tiempo en el aula. Se han tomado como referentes teóricos los conceptos establecidos y utilizados ampliamente en el área de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, a partir de los cuales, la sesión puede ser analizada en función de la división del tiempo de acuerdo al papel protagónico de los agentes. Es decir, por un lado el tiempo de habla del maestro TTT (*teacher talking time*) y por otro el tiempo de habla de los estudiantes STT (*student talking time*), representan el modo en que los diferentes participantes, distribuyen el tiempo de participación de la clase. El foco de atención de la clase puede manifestarse de diversas maneras: intervenciones verbales, trabajo en equipo, trabajo individual, pero su característica principal es que el foco de atención debe estar puesto sobre el maestro, sobre los alumnos, o en ambos.

Estos conceptos permiten de alguna manera identificar con facilidad los momentos en que la atención de la sesión está dirigida por la maestra o por lo alumnos. Así, es posible clasificar los elementos que pertenecen a uno u otro espacio y en consecuencia lograr establecer una serie de categorías y descriptores analíticos de acuerdo a las intervenciones de la maestra o de los alumnos.

Un ejemplo de TTT sería cuando el maestro da instrucciones, da explicaciones, pone ejemplos, hace preguntas, etc. Un ejemplo de STT sería cuando los alumnos leen en voz alta, formulan preguntas o responden a ellas, trabajan individualmente, en pares o en equipos, ofrecen ejemplos, expresan dudas, etc.

Categorías de análisis y descriptores

Una primera aproximación al establecimiento de categorías de análisis ha sido derivada de las categorías de análisis proporcionadas por Dyson y a partir de los datos obtenidos en la primera etapa de análisis. En estas categorías, ella hace una clasificación del lenguaje de acuerdo a su función comunicativa y son las siguientes (Dyson 1989):

- Lenguaje de representación. Su función es ofrecer información acerca de eventos y situaciones.
- Lenguaje directivo. Su función es direccionar las acciones.
- Lenguaje heurístico. Su función es explorar, buscar información o aprender de la realidad.
- Lenguaje personal. Su función se reduce a la expresión de sentimientos y actitudes.
- Lenguaje interacción. Su función es la de iniciar, continuar o terminar las interacciones verbales entre los diferentes agentes.

Además, algunas de las subcategorías de funciones comunicativas que describe Dyson han sido también adoptadas con el fin de clasificar los datos recopilados en episodios de: explicación, monitoreo, planeación, instrucción, solicitud, evaluación de los otros, abordaje, etc. (Dyson 1989).

Las intervenciones verbales de la maestra y los alumnos

Como parte de la siguiente etapa analítica, se hizo un intento por clasificar las intervenciones de los diferentes agentes de acuerdo a las funciones comunicativas propuestas por Dyson y algunos otros elementos de análisis sugeridos por Kalman (Kalman, Carvajal et al. 2004). Estas categorías y descriptores fueron adaptados y en algunos casos ampliados de acuerdo con las características de este trabajo de investigación y en función de los datos registrados. A continuación se describen los más importantes de ellos en tres grupos:

Tipo de intervenciones del maestro en clase.

Se consideran en esta categoría de análisis las expresiones verbales y acciones del maestro al interior del aula, contenidas en un TTT y definidas a partir de los siguientes descriptores:

- Lectura maestro, instrucciones y explicaciones

Se encontró que la docente utiliza gran parte del tiempo en clase en la lectura en voz alta del libro de texto. Parte de esta lectura es realizada por ella misma y particularmente para la lectura de las instrucciones, las cuales se describen como las indicaciones que hace el maestro al resto del grupo o a un alumno acerca de cómo llevar a cabo una actividad. La claridad y la precisión de las instrucciones son factores que pueden garantizar los resultados esperados al final de las actividades. Las instrucciones de la maestra se pueden ubicar dentro de lo

que Dyson define como lenguaje directivo, cuya función es dirigir las acciones de los estudiantes en el desarrollo de actividades.

Por otro lado encontramos los episodios en donde se desarrollan las explicaciones de la maestra en torno a un tema o concepto, y al igual que en el caso de la lectura y las instrucciones, estos momentos se caracterizan porque la atención de los alumnos se limita a escuchar a la maestra. Este tipo de intervenciones corresponde a la función representacional del lenguaje definida por Anne Dyson, en la que el lenguaje sirve para dar información de eventos y situaciones.

- Llamadas de atención

El docente de modo recurrente, hace mociones a los alumnos con la finalidad de mantener la disciplina en el aula. La frecuencia y el modo en que esto se lleva a cabo determinan entre otros factores el ambiente que se crea en el aula.

- Monitoreo y corrección

Una vez terminada alguna actividad, el maestro utiliza algún tiempo para examinar el proceso y los resultados de la actividad realizada. Esta revisión implica en muchos casos compartir los resultados de algún alumno con el resto del grupo y en otros casos, solamente verificar que los resultados de la actividad sean los correctos.

El docente lleva a cabo diferentes técnicas para tratar con los errores o imprecisiones de los alumnos. Por ejemplo, cuando un alumno al leer dice una palabra por otra, el maestro interrumpe la lectura señalando la palabra correcta. También puede únicamente señalar el error, sin llegar a la corrección, a partir de una pregunta que le sugiera al alumno lo incompleto o lo impreciso de su respuesta.

Tanto las llamadas de atención como el monitoreo y las correcciones de la maestra, están inspiradas en una función directiva del lenguaje de acuerdo con Dyson (1989).

- ✚ Tipo de intervenciones de los alumnos.

Al igual que en el caso del docente, se han identificado algunas expresiones verbales y acciones que los alumnos emiten durante el desarrollo de los eventos, y que se encuentran presentes de manera recurrente en espacios de STT. Los siguientes descriptores las caracterizan:

- Lectura Alumno

La participación de los alumnos más habitual es la lectura de textos en voz alta, principalmente disponibles en el LA.

- Chiste o burla

Estas intervenciones se caracterizan por la existencia de elementos lúdicos. Un chiste, una broma o una burla por parte del alumno a otro alumno o al resto de la clase también pueden evidenciar la existencia de algunos aspectos del ambiente en el aula: la permisividad, la comunicación entre alumnos y maestro (*rapport*), la atención, etc.

- Comentarios y sugerencias

Los comentarios contemplan principalmente las intervenciones de los alumnos en términos de reflexiones respecto a algún tema o concepto. Por ejemplo, los alumnos pueden comentar alguna experiencia personal que enriquezca el manejo de un contenido en clase. Además, algunas intervenciones de los alumnos en este sentido se caracterizan por expresarse a modo de ejemplos (*personal language* de acuerdo con Dyson).

Las sugerencias por su parte, permiten conocer el grado en que ellos se encuentran involucrados e interesados en el mismo desarrollo de la sesión a partir del rango de decisiones en que les es permitido participar. La importancia de esta categoría surge tanto a partir del tipo de sugerencias que hace el alumno como de la ausencia de ellas. Por ejemplo, en la selección de lectores en voz alta, un alumno sugiere a la maestra que utilice la ruleta, que es un procedimiento habitual de los recursos multimedia.

- ✚ Intercambios maestro-alumnos.

Dentro de esta categoría se contemplan básicamente la manera como el maestro aborda a los alumnos, las preguntas de la maestra y las respuestas correspondientes por parte de los alumnos, así como las preguntas de los alumnos a la maestra y los intercambios entre alumnos:

- Cómo aborda el maestro a los alumnos

Esta categoría de análisis considera el modo en que el maestro se dirige al alumno para designar, controlar y dirigir su participación durante la clase, ya sea de forma aleatoria, por lista, por petición o por ubicación de los alumnos. Este descriptor corresponde a lo que se ha denominado función interactiva del lenguaje (*interactional language*) por Dyson.

- Preguntas del maestro a los alumnos

En los fragmentos observados en los que se establecía un intercambio verbal abundante entre maestro y alumnos se encontró una gran cantidad de preguntas formuladas por la maestra y las correspondientes respuestas de los alumnos. Además, se detectó que estas preguntas resultan ser un detonante definitivo de las diversas formas en que participa el alumno durante la sesión. Estos hallazgos son los que encaminan la siguiente etapa de análisis, en donde se pretende profundizar en una caracterización de las preguntas de la maestra.

Las preguntas de la maestra son un claro ejemplo de lo definido como la función heurística del lenguaje, utilizada “para explorar y buscar información o aprender acerca de la realidad” (Dyson 1989: 285).

- Corrección a otros alumnos

En ocasiones, los alumnos intervienen tratando de ayudar, orientar, asistir y hasta corregir a sus compañeros. También, esta categoría, evidencia factores componentes del ambiente del aula. Por ejemplo, al momento que la maestra hace una pregunta a algún alumno y éste no contesta de manera inmediata, otro alumno susurra la respuesta esperada. A esto, la maestra puede reaccionar retomando la respuesta del alumno o puede sancionar la intervención como una interrupción (*heuristic language*).

- Respuesta a pregunta R(A)

Aunque esta categoría se encuentra íntimamente vinculada con una tipificación de la pregunta del maestro que le precede, su análisis está enfocado a las posibilidades de construcción de la propia respuesta y a la coordinación entre la respuesta del alumno R(A) y la respuesta esperada R(E)¹⁰ (*heuristic language*).

- Preguntas espontáneas

En pocas ocasiones, se evidenció la existencia de preguntas auténticas por parte del alumno. La importancia de estas preguntas está definida más allá de la mera frecuencia con la que se presenten (que incluso son casi inexistentes), pues es en este tipo de preguntas que puede evidenciarse una serie de factores relevantes que intervienen en el proceso de aprendizaje, como son: la motivación, el interés, la reflexión, la pautas de comunicación con el maestro, etc. Por ejemplo, ante una actividad en que la maestra pide a los alumnos de manera aleatoria que describan sus miedos, un alumno le pregunta a la maestra “¿Y a usted qué le da miedo maestra?”

¹⁰ Los conceptos de respuesta esperada R(E), pregunta (P) y respuesta del alumno R(A) serán tratados más adelante y se profundizará en ellos en el Capítulo 5.

En estos tres grupos (intervenciones del maestro, del alumno e intercambios maestro-alumnos) se distribuyen las participaciones de los agentes en el contexto del aula para este trabajo. Pero para responder a la inquietud del uso de los materiales didácticos y tecnologías de información y comunicación se establecieron los siguientes descriptores a partir de lo observado en el aula:

✚ Usos del libro de texto (LA)

El LA es el material utilizado con mayor frecuencia en el desarrollo de los eventos como podrá apreciarse en esta investigación y su uso queda determinado por las decisiones que toma la maestra a partir de la interpretación que hace de estos recursos.

✚ Usos de las TIC

Se identificaron varios usos del CD, la computadora y el pizarrón electrónico para la lectura de textos en voz alta, accionar el programa de la ruleta para la selección aleatoria de alumnos, escuchar los audio cuentos en el CD y explorar los efectos sonoros disponibles en el material multimedia.

✚ Uso de otros recursos

Se registró el uso de otros recursos además de los anteriores, principalmente el uso de libros de referencia (enciclopedias y diccionarios) que los alumnos consultaron para elaborar sus tareas de investigación, así como el uso de la Biblioteca escolar.

Tercera etapa: El enfoque en las preguntas y las respuestas

A partir de la información obtenida a lo largo de la primera y segunda etapa de análisis, fue posible determinar la relevancia de las preguntas como detonadores de la interacción entre maestra y alumnos y de las respuestas como evidencias de la producción discursiva oral por parte de los alumnos; esto a su vez, fue determinante para enfocar de nuevo la investigación a la profundización de estas dos expresiones verbales.

Es importante mencionar que el análisis se compone por un proceso de segregación que implica analizar por separado las preguntas y las respuestas y posteriormente un proceso de reunificación de las partes para analizarlas en el contexto al que corresponden.

De nuevo fue necesario introducir algunos conceptos y descriptores que facilitaran el análisis, tales como: la respuesta esperada R(E), la pregunta (P), la

respuesta del alumno R(A) y la correspondencia entre las tres; además de introducir una serie de descriptores para su clasificación desde diferentes enfoques.

La clasificación de las preguntas obedece a una serie de perspectivas que a continuación se describen¹¹:

- ✚ Su función en la estructura de los episodios y la sesión.

Las preguntas de la maestra se clasificaron primeramente de acuerdo con el lugar que ocupan en la organización de la sesión y pueden ser:

- Preguntas eje

Estas preguntas se definen como aquellas que determinan el curso de los episodios y el desarrollo de la sesión.

- Preguntas periféricas

Por su parte, las preguntas periféricas son repeticiones idénticas o con pequeños cambios de las preguntas eje, o preguntas extendidas cuyo objetivo es continuar el intercambio verbal entre los agentes ampliando, dirigiendo, y enfocando el tema tratado por las preguntas eje.

Dentro de esta categoría se identifican las preguntas retóricas con características muy particulares. La principal de ellas es que este tipo de pregunta no tiene una respuesta por parte del alumno pero sí de la maestra y su función discursiva principal es avanzar en la argumentación de la maestra. Los estudiantes no alcanzan a contestarla ya sea porque la maestra no da tiempo para su respuesta o porque después de varios intentos de los alumnos, ella decide contestarla.

- ✚ El origen de la pregunta.

De acuerdo a esta clasificación, las preguntas pueden ser:

- Preguntas textuales

Son aquellas preguntas que la maestra ha decidido tomar directamente del libro de texto. Incluso todas estas preguntas son leídas en voz alta por la maestra en algún momento de la sesión.

- Preguntas auténticas

Por el contrario, estas preguntas obedecen a un interés particular de la maestra y aunque estén vinculadas con el tema que se trata, no tienen referencia alguna en los libros de texto.

¹¹ Los ejemplos de cada uno de estos descriptores serán desarrollados en los siguientes capítulos.

El tipo de respuesta esperada R(E)

La respuesta esperada es aquella que se prevé como la respuesta del alumno de acuerdo a la intención de la pregunta. Desde esta perspectiva se introducen dos clasificaciones retomadas de lo que Wajnryb (1992) y Hernández Zamora (2006) han propuesto para el análisis de preguntas en el aula:

✚ De acuerdo a la producción discursiva se clasifican en:

- Preguntas cerradas

Las preguntas cerradas se conciben como aquellas cuya R(E) corresponde a un *sí* o *no*, o es una respuesta limitada en términos de la producción discursiva.

- Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas por el contrario, son aquellas cuya R(E) son más amplias en comparación con la pregunta cerrada y que pueden considerarse como evidencia de una elaboración y expresión de ideas más compleja.

✚ De acuerdo al tipo de información solicitada se clasifican en:

- Preguntas de despliegue

Estas preguntas se definen como aquellas cuya R(E) implica la expresión de información que ha sido previamente proporcionada en el aula, ya sea a través de un discurso, o del material proporcionado por el libro de texto. En ellas se puede manifestar información objetiva.

- Preguntas de interpretación

Las preguntas de interpretación son aquellas cuya R(E) expresan información que implica, por parte del alumno, un proceso de inferencia o análisis de la información vertida previamente en el aula.

- Preguntas de referencia

Las preguntas de referencia se conciben como aquellas cuya R(E) expresan información nueva, que los alumnos aportan al salón de clase. En ellas se puede manifestar información objetiva, pero también creencias y opiniones.

- Preguntas creativas

Por último, las preguntas creativas se encuentran en el nivel más alto en términos discursivos y se definen como aquellas cuya R(E) expresa información nueva, pero que a su vez implica procesos de inferencia o análisis por parte del alumno.

El tipo de respuesta del alumno R(A)

La clasificación de las respuestas del alumno es la misma que en el caso de las preguntas de la maestra. Sin embargo, en este caso es necesario profundizar en el análisis de la concordancia existente o ausente entre la R(E) y la R(A).

Estas clasificaciones y sus correspondientes descriptores serán estudiados más adelante después de proporcionar variados ejemplos en los siguientes capítulos.

La creatividad y las preguntas creativas

Wajnryb en la clasificación que propone denomina preguntas creativas a aquellas cuya respuesta esperada se distinguen por solicitar la participación del alumno para que ofrezca información, conocimientos y expresiones que no han sido vertidos previamente en clase y que es resultado de procesos de pensamiento como el análisis, la síntesis, la comparación y la argumentación (Wajnryb 1992).

Sin embargo, a esta definición de Wajnryb quisiera agregar algunas otras ideas en torno a la noción de creatividad que permitan identificar este tipo de preguntas de las demás y demostrar su relevancia en términos de propiciar un ambiente próspero para el aprendizaje.

Desde la teoría sociocultural de la creatividad (John-Steiner and Meehan 2000), la construcción del conocimiento (de lo nuevo) es resultado de la tensión dinámica existente entre los procesos individuales y sociales de los participantes en un contexto determinado. Aquí el enfoque no está puesto sobre la transmisión del conocimiento, sino sobre su transformación. Esta transformación implica que el conocimiento sea reconstruido y co-construido en el curso de la interacción dialogal entre los agentes que participan, lo que a su vez, implica procesos individuales como la apropiación, la internalización y la síntesis creativa al igual que otros procesos sociales como la interdependencia humana.

Ella (la interacción dialógica) implica la participación de individuos que no simplemente internalizan y se apropian de las consecuencias de las actividades en el plano social. Ellos reestructuran activamente su conocimiento tanto en conjunto como individualmente. Dicha reconstrucción puede ocurrir como el resultado positivo de un diálogo compartido y actividades conjuntas. Pero también puede ser una consecuencia de la crítica, el rechazo y la

resistencia ante eventos que suceden en el nivel social¹²
(John-Steiner and Meehan 2000: 35).

Considerar un proceso de transformación del conocimiento en lugar de un proceso de transmisión, implica destacar el papel de las actividades creativas. En las cuales puede apreciarse la internalización la cual consiste en familiarizarse a profundidad con aquello que se conoce para que esto permita constituir la dinámica de la transformación (dialéctica de la síntesis creativa) (John-Steiner and Meehan 2000). Pero también, el lenguaje juega un papel crucial en la transformación del conocimiento y el desarrollo de la interdependencia, pues se convierte en el vehículo de la interacción dialogal a la que aquí nos referimos.

Para algunos autores como Csikszentmihalyi¹³ la capacidad de plantear, identificar o proponer problemas es condición necesaria de la creatividad, además de considerar la apropiación de información y de nuevos estilos y modos de pensamiento, a lo que Rogers y Freiberg han denominado flexibilidad de pensamiento (Rogers and Freiberg 1996). Esto sin dejar de lado la consideración de que la creatividad no es un elemento aislado, sino que habilidades, creencias, prácticas y el entorno social, entre muchas otras cosas, intervienen en su desarrollo. Incluso, se ha sugerido que para el ser creativo, los cambios en la percepción de la realidad son fundamentales (Rogers and Freiberg 1996; Penagos and Aluni 2000).

Las preguntas que para este trabajo de investigación han sido denominadas creativas, además de contar con las características que suscribe Wajnryb deberán incitar algunos procesos a nivel individual y social que a su vez propicien el desarrollo de un trabajo colaborativo de síntesis creativa, la cual implica la apropiación de conocimientos y la construcción de otros nuevos a partir de su articulación, además de la posibilidad de potenciar el desarrollo discursivo orientado a la expresión y negociación de ideas en este proceso de transformación. Es decir, los alumnos a partir de estas preguntas, deberán articular lo que saben con lo que están aprendiendo, generando un proceso de transformación del conocimiento a partir de un trabajo que implique su participación activa ya sea para la construcción y expresión de ideas, como para el establecimiento de acuerdos o el manejo de diferencias por crítica, rechazo o resistencia.

¹² It (dialogic interaction) involves agentive individuals who do not simply internalize and appropriate the consequences of activities on the social plane. They actively restructure their knowledge both with each other and within themselves. Such reconstruction can occur as the outcome of positive shared dialogue and joint activities. It is also a consequence of criticism, rejection, and resistance to events that occur on the social level.

¹³ Citado por John-Steiner y Meehan (2000), y Penagos y Aluni (2000).

La organización en el Aula Piloto

El trabajo en el aula TS de las diferentes asignaturas se organiza en torno a secuencias de aprendizaje. Estas secuencias tienen una duración de una a dos semanas dependiendo de cada una de las asignaturas. A su vez, estas secuencias de aprendizaje, se dividen en sesiones que se pueden entender como la unidad de clase: la sesión de 50 minutos (denominado también *evento* para los fines de este trabajo).

Es importante mencionar que para el caso de la asignatura de Español I, las actividades y los contenidos de estas secuencias de aprendizaje, se articulan alrededor de un proyecto temático o comunicativo. El trabajo por proyectos permite combinar el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo a la terminología del programa, con la atención a algunas necesidades de los adolescentes, tanto en el contexto personal como en el social/comunitario.

Entre algunos de los propósitos educativos que se contemplan para las secuencias de aprendizaje se encuentran las siguientes:

1. Centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza, y en el alumno más que en la disciplina.

De lo anterior quisiera resaltar dos cuestiones fundamentales que se establecen dentro de este rubro: la primera obedece a un interés por proporcionar acceso a fuentes de información y recursos variados, impresos y tecnológicos, así como a diferentes formas de representación de ideas, situaciones y conceptos. La segunda obedece a utilizar como referencia los conocimientos e intereses de los alumnos.

2. Promover la interacción en el aula y propiciar la participación reflexiva y colaborativa entre los alumnos.

Esto implica entre otras cuestiones ampliar las prácticas lectoras y de escritura así como ofrecer actividades que permitan a los alumnos dar explicaciones ordenadas, formular argumentos lógicos, hacer interpretaciones fundamentadas y realizar análisis abstractos.

Además de lo anterior, se contempla un proceso de evaluación que constituya una herramienta que oriente las decisiones del docente y de los alumnos y establecer estrategias claras de vinculación con la comunidad, en lo que no se profundizará por no considerarse de interés para el presente trabajo.

Los nuevos materiales tanto en formato impreso como en formato multimedia, pretenden atender al enfoque que plantea el modelo renovado de Telesecundaria y se construyen atendiendo con cautela y perfecta coordinación al desarrollo de los

objetivos y los contenidos de las diferentes secuencias de aprendizaje plasmadas en el programa de estudios de la asignatura de Español.

De este modo, quedan evidenciadas nuevamente las características de los materiales en términos de las pretensiones del modelo renovado, resumidas a continuación.

- Creación de situaciones de aprendizaje en las que la experiencia y el conocimiento de los alumnos sean relevantes y útiles para participar en clase.
- Las actividades propuestas requieren la colaboración entre los participantes, la consulta de diferentes fuentes y la participación en situaciones de aprendizaje variadas, así como usos diversos de la lectura y la escritura, el desarrollo de un pensamiento lógico-matemático, la comprensión del mundo natural y social, la formación en valores éticos y ciudadanos y la creatividad.
- Ofrece la posibilidad de trabajar de manera flexible con la introducción del video, además de enriquecer la interacción en el aula al incluir los recursos informáticos, materiales en audio, así como materiales impresos diversos y renovados.

Para comprender mejor los siguientes ejemplos tomados de las observaciones de clase en el Aula Piloto, es necesario hacer mención de la organización del libro de texto. En él se explica acerca de la organización didáctica que:

Las secuencias de aprendizaje de Español comienzan con material y actividades (video, orientación temática, actividad detonadora) que generan la línea temática y las posibles preguntas y actividades en torno a ésta. A partir de este contexto se proponen actividades de lectura, escritura, investigación y reflexión sobre la lengua, en las que los alumnos trabajan el resto de la secuencia. Las secuencias culminan con una actividad de presentación, en la que se hacen públicos los productos del proyecto de la secuencia. Adicionalmente, todas las secuencias incluyen referencias, en sesiones y actividades específicas, para consultar los acervos de las Bibliotecas Escolares y de Aula. (Hernández Zamora, Díaz et al. 2006: 17-18).

El Aula Piloto TS2007 que fue el escenario de estudio para este trabajo de investigación, puede describirse como un collage de interacción verbal inmersa en actividades que se encuentran encadenadas, contextualizadas y revueltas, tratando de seguir el orden dictado por el libro de texto. Por esta razón fue necesario tratar de distinguir los episodios en función de las actividades desarrolladas en el aula resumiéndose en el siguiente cuadro:

Los eventos y los episodios en el Aula Piloto		
Evento	Descripción del flujo de episodios por evento	Episodio / Acto de habla
T01	Sesión 1. Secuencia 7. Se llevan a cabo actividades detonadoras y la presentación del tema del origen del hombre. Instrucciones del proyecto de la sesión, definición y explicación del mito, lectura de un mito y un artículo de divulgación científica, ejercicio de comprensión de lectura (ECL), y revisión de la tarea.	Dar instrucciones
		Dar explicación
		Resolver un ejercicio de comprensión de lectura (ECL)
		Conversar en torno a algunos conceptos
		Dar una explicación
		Resolver un ECL
		Revisar el ECL
T02	Sesión 1. Secuencia 11. Se llevan a cabo actividades detonadores y la presentación del tema de los cuentos de terror. Instrucciones del proyecto de la sesión, y revisión de una actividad de dibujos.	Conversar en torno al tema de la secuencia
		Dar instrucciones
		Dar explicación
		Revisar una actividad individual
T03	Sesión 2. Secuencia 11. Lectura del cuento El gato negro y su audio cuento. Asignación de la tarea.	Dar instrucciones
		Leer
T04	Sesión 3. Secuencia 11. Audio cuento de El gato negro (2a. Versión), explicación de los recursos de los cuentos de terror, ejercicio de reflexión y su revisión grupal.	Dar instrucciones
		Dar explicación
		Conversar
		Resolver un ejercicio de reflexión (ER)
		Revisar el ejercicio (ER)
T05	Sesión 4. Secuencia 11. Lectura del cuento de La señorita Superman. Opinión acerca del cuento, ejercicios de comprensión de lectura (ECL) y reflexión (ER). Revisión grupal de los actividades. Asignación de la tarea.	Dar instrucciones
		Emitir una opinión en torno a la lectura
		Revisar un ECL
		Resolver un ER
		Revisar el ER
T06	Sesión 5. Secuencia 11. Lectura de dos textos desplegados sobre el pizarrón electrónico	Dar instrucciones
		Dar instrucciones
T07	Sesión 6. Secuencia 11. Lectura de cinco diferentes cuentos, selección de uno de ellos para la elaboración del proyecto. Trabajo en equipo	Llevar a cabo una votación del cuento
		Dar instrucciones
		Organizarse en equipos

En este cuadro es posible apreciar a grosso modo un contexto general de las actividades realizadas durante cada sesión (evento) y en la columna del lado izquierdo los episodios identificados al interior de cada evento como actos de habla.

La mayoría de los episodios implican la lectura en voz alta, ya sea por parte de la maestra o por parte de los alumnos igual para leer algún texto extenso que para leer las indicaciones de las actividades.

En los siguientes dos capítulos se hace una exploración de algunos de estos episodios con la finalidad de ir resaltando la información relevante para el estudio de la interacción. Estas descripciones se dividen en dos grandes grupos: aquellos episodios caracterizados por la interacción limitada que promueven, y aquellos en donde se desarrolla un abundante intercambio verbal entre la maestra y los alumnos.

Capítulo 2. “Vayan siguiéndolo en su libro”: La interacción limitada en el aula.



Figura 2. La lectura en voz alta.

En este capítulo se da cuenta de los episodios en los que detectó una interacción limitada (con intercambios verbales casi nulos) entre maestra y alumnos. La información se organiza principalmente en tres partes, agrupando en cada una de ellas los episodios de un tipo. Así, las tres partes corresponden a los episodios de lectura en voz alta, las instrucciones y las explicaciones de la maestra. El capítulo cierra con una reflexión en torno a los hallazgos más relevantes de estos episodios y un recuento de las características generales de esta interacción limitada.

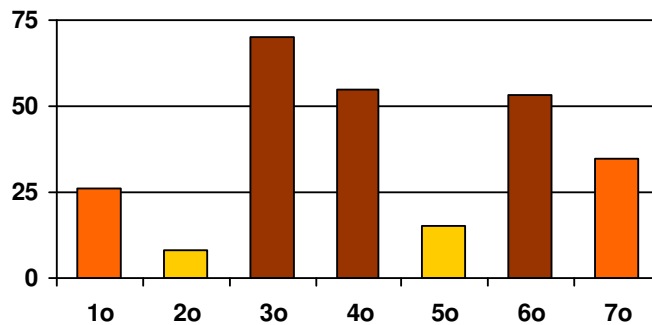
La lectura en voz alta

Dentro de las siete sesiones observadas en el Aula Piloto, se identifican al menos veinticinco episodios en los que la maestra destina tiempo para la lectura en voz alta. Sólo en algunos casos, cuando el texto de lectura corresponde a dos o tres párrafos, y se refiere principalmente a instrucciones para llevar a cabo actividades determinadas en el libro de texto, la maestra es quien lee. De lo contrario, pide que sean los alumnos quienes lean.

En el siguiente gráfico, es posible apreciar la cantidad de tiempo destinado a la lectura y su distribución a lo largo de los siete eventos registrados. En él se

pueden distinguir al menos tres eventos (3º, 4º y 6º) en donde la práctica de lectura tomó todo el tiempo de la sesión (en el caso del 3er evento, la lectura se extendió por quince minutos más del tiempo asignado para la sesión).

Tiempo de lectura en las siete sesiones observadas (minutos)



A continuación, me referiré únicamente a los episodios en los que existe una práctica de lectura en voz alta y en plenaria por parte de los alumnos, por ser estos episodios los más frecuentes y los más extensos.

El modo de seleccionar a los alumnos como lectores varía, sin embargo la maestra utiliza principalmente los siguientes métodos:

- Por fila: La lectura en voz alta por parte de los alumnos se designa de acuerdo a la manera en que se encuentren sentados.
- Por ruleta: La maestra recurre a un pequeño programa en su computadora denominado *ruleta* que consiste en seleccionar de manera aleatoria a un alumno de su lista, cuyo nombre aparece en el pizarrón electrónico.
- Por petición: La maestra accede a la petición expresa de los alumnos a participar como lectores.
- Selección de la maestra: La maestra decide qué alumno participará como lector sin que exista una razón aparente. En la mayoría de estas ocasiones sin embargo, la maestra parece señalar a los alumnos que no han tenido una participación significativa durante la sesión.

Puede observarse en los registros y grabaciones de las sesiones, que en el caso de la lectura en voz alta realizada por turnos y por fila, hay una notable falta de atención a la lectura por parte del resto del grupo e incluso por parte de la maestra. Esta falta de atención parece no existir en ninguno de los otros casos, y es posible que esto se deba a que los alumnos estén atentos a la lectura por no saber quién será el siguiente lector. En uno de los episodios observados, los alumnos leyeron la definición de mito de lo que consultaron como tarea. Una de las alumnas leyó por dos o tres minutos consecutivos un texto obtenido de la enciclopedia, mientras que

el resto de los alumnos se distraían en cualquier cosa (viendo su libro de texto, susurrando con el compañero más cercano, jugando con sus materiales) pues la voz de la alumna no era lo suficientemente fuerte. Por su parte, la atención de la maestra también se vio minimizada probablemente debido a la extensión de la lectura. Al finalizar, la maestra se limitó a decir: “Muy bien. ¿Quién más?”.

Vale la pena destacar que el principal proveedor de los materiales para lectura es el libro de texto. Del total de doce textos reportados como episodios de lectura, siete fueron leídos directamente del libro de texto, y dos más de los recursos multimedia disponible en CD y proyectados en el pizarrón electrónico. Los tres textos restantes, fueron textos que los alumnos trajeron a la clase, solicitados con anterioridad a modo de tarea. Estos datos arrojan luz sobre la relevancia del libro de texto como recurso esencial en el desarrollo de las sesiones particularmente para la práctica de lectura¹⁴.

A pesar de que la mayor parte del material de lectura se encuentra disponible en el libro de texto, me parece importante hacer hincapié en las variaciones que existen entre el procedimiento que dicta la maestra para su lectura, y el procedimiento que señala el LM. Para ello haré mención de los dos ejemplos tomados de los episodios que se resumen en el siguiente cuadro:

Episodios de lectura					
Evento	Fecha	Título descriptor	Fuente	Lector	Tiempo (min.)
T01	19-Ene-07	Texto: Mito quiché	LA	Alumnos	8
		Texto: Artículo de divulgación científica	LA	Alumnos	3
T03	22-Mar-07	Texto: El gato negro	LA	Alumnos	42
		Texto: El gato negro	MM	Narrador	23

Ejemplo 1. Lectura de un mito y un artículo de divulgación científica en torno al origen del ser humano

En este primer ejemplo quisiera mostrar sobre todo las transformaciones que la maestra hace a las instrucciones que se estipulan en el LM especialmente para esta actividad de lectura que se pretende sea detonadora de la interacción al interior del aula.

¹⁴ Contrastar con Kalman y Carvajal (2007).

Este ejemplo corresponde a una de las actividades de lectura de la SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA? Aquí, el libro ofrece dos textos que giran en torno al tema del origen del ser humano; un mito quiché: EL ORIGEN DE LOS PRIMEROS SERES y un artículo de divulgación científica: DARWIN Y LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN (Hernández Zamora, Ana Rosa Díaz et al. 2006)¹⁵. Como se ha mencionado respecto a los objetivos de esta sesión, los estudiantes tendrán la oportunidad de leer y analizar dos textos de diferente género, con el fin de poder resaltar las diferencias literarias entre ambos textos.

Para esta sesión, el libro de texto sugiere que se divida al grupo en dos equipos, cada uno de los cuales deberá leer uno de los textos. Para ello, es necesario que los alumnos durante su lectura, busquen las respuestas a tres preguntas que se plantean de antemano, como lo determina el LA:

Los siguientes textos son un mito quiché y un artículo de divulgación científica.

1. Antes de leerlos, el grupo se divide en dos equipos: el equipo A lee el mito y el equipo B lee el artículo de divulgación.
2. Al leer, busquen las respuestas a estas preguntas:
 - a) ¿Cómo surgieron los seres humanos?
 - b) ¿Hace cuánto tiempo surgieron los primeros humanos?
 - c) ¿En dónde aparecieron los primeros hombres y mujeres?
3. Después de leer, cuenten al grupo de qué trató el texto que leyeron y expongan las respuestas que encontraron a las preguntas anteriores (LA: 184).

Posterior a la lectura en equipos, se sugiere que por turnos relaten la lectura al resto del grupo, exponiendo al mismo tiempo, las respuestas a esas tres preguntas señaladas anteriormente. El objetivo de esta actividad, según se señala en el LM, es proporcionar dos fuentes (una literaria y otra científica) a partir de las cuales puedan establecerse dos perspectivas distintas sobre la misma temática con el fin de “contrastar las diferencias en el significado y en la función de los textos”. Para que esto sea posible, el LM señala que es necesario que la maestra “invite a cada equipo a resumir el texto que leyeron, para que la otra mitad del grupo conozca de qué trata” y pida que compartan sus respuestas y sugiere no sólo el procedimiento, sino también las respuestas a estas tres preguntas de acuerdo al contenido de los dos textos (LM: 184).

¹⁵ En adelante, para hacer referencia al libro del maestro (LM) y libro del alumno (LA) utilizaré las siglas correspondientes con el fin de facilitar la lectura de las transcripciones e instrucciones en ellos señaladas.

Por su parte, la maestra lleva a cabo un procedimiento distinto como lo muestra el siguiente fragmento de transcripción¹⁶:

*M: Bueno. Entonces ahora vamos a pasar a nuestra página 142. En la sesión 2. Dice, Los siguientes textos son un mito quiché y un artículo de divulgación científica. 1. Antes de leerlos, el grupo se divide en dos equipos: el equipo A lee el mito y el equipo B lee el artículo de divulgación. Vamos a ver... vamos a dividir sin movernos? De Lidia para acá. Lidia, Leonardo, así... van leyendo este... el mito. El origen de los primeros seres. Que es un mito quiché. Y, en cuanto terminemos con el mito, de Moisés hacia acá con... hasta Abel. Vamos a ver Darwin y la teoría de la evolución. ¿Sí? Empezamos con Lidia
Lidia: El origen de los primeros seres. Relato tradicional Quiché. Fue aquél (...)*

Como puede apreciarse, la lectura no se lleva a cabo como sugiere el libro de texto. La maestra divide al grupo en dos equipos y los textos se leen en voz alta para todo el grupo uno seguido del otro. Los alumnos comienzan la lectura sin conocer la consigna que se plantea en las instrucciones. Ellos no saben aún de las preguntas que deberán responder, ni de lo que deberán hacer al terminar su lectura. Por la manera en que la maestra ha transformado este procedimiento, la actividad que consiste en compartir la información de los textos carecerá de importancia alguna, pues la lectura ha sido grupal. Aunque este tipo de decisiones son comunes, con la intención de mantener el orden y de hacer alcanzar el tiempo, la maestra debe prever que el trabajo de anticipación de significados, el contraste entre los dos tipos de discursos y la oportunidad para la producción oral y discursiva de los alumnos se ve reducida significativamente.

Por otro lado, el tiempo destinado para esta actividad sugerido por el LM es de veinticinco minutos para la lectura (en donde se lleva a cabo un trabajo en equipos) y veinticinco minutos más para compartir ante el resto del grupo las lecturas y las respuestas a las preguntas correspondientes. En cambio, la maestra dispone de doce minutos aproximadamente para realizar la lectura de los dos textos, diez minutos más para realizar una actividad que involucra la revisión del glosario contenido en los textos y cinco minutos para dar respuesta a las preguntas ante todo el grupo.

El procedimiento que señala el LM parece ofrecer una oportunidad para que los alumnos lean en equipos, lleven a cabo una lectura dirigida en función de las tres preguntas precedentes, reflexionen sobre la lectura a través de un trabajo en equipos, compartan y construyan también en equipo las respuestas solicitadas y por último, elaboren y expongan sus ideas en torno a un trabajo de síntesis en un

16. Ver anexo A. Código de Transcripciones

lapso propuesto de cincuenta minutos. Con las transformaciones que implementa la maestra, el trabajo se reduce a la lectura en voz alta de los dos textos y a dar respuesta de manera grupal a las preguntas.

Después de la lectura en voz alta y antes de abordar las preguntas en pleno, la maestra complementa la actividad realizando un ejercicio del glosario que consiste en que los alumnos copien en una ficha bibliográfica el pequeño glosario que aparece en un recuadro junto al texto. Esta actividad toma aproximadamente quince minutos y se lleva a cabo individualmente.

(Después de la lectura en voz alta) (43:48- 52:35)

Maestra: Muy bien. A ver... me sacan una ficha bibliográfica de su... de su material que tienen y van a copiar, van a hacer EL GLOSARIO. Son palabras nuevas que las van a anotar en una ficha bibliográfica. ¿Sí? Y vamos a reunir en este mes el glosario de este bloque. Así como el que tienen del primer bloque y del segundo. Van a hacerlo.

Cabe mencionar que el libro de texto del maestro no sugiere que se aborde el glosario señalado de modo alguno, lo que indica que este tipo de ejercicio es sugerido por la maestra y al parecer la intención es integrar los términos en un espacio de su cuaderno dedicado al glosario.

Ejemplo 2. Lectura de un cuento de terror y su versión en audio cuento.

Este ejemplo corresponde a la lectura de un cuento de terror, EL GATO NEGRO de Edgar Allan Poe, sugerida para la segunda sesión de la SECUENCIA 11. DE MIEDOS A MIEDOS. Las instrucciones en el LA señalan lo siguiente:

1. El cuento EL GATO NEGRO que escucharás y leerás a continuación, fue escrito por Edgar Allan Poe (1809-1849), escritor estadounidense considerado maestro del género de terror. Al finalizar, comenten con el grupo qué les asustó o sorprendió del texto (LA: 32).

Además, el LM sugiere que los alumnos escuchen y sigan la lectura del cuento disponible en formato de audio incluido en el CD de recursos multimedia. Es preciso señalar que dentro de este material multimedia, se encuentran dos grabaciones del mismo cuento, una en voz de un alumno de nivel secundaria y otro en voz de un locutor profesional. El maestro deberá seleccionar una de las dos versiones de audio “con la finalidad de modelar la lectura en voz alta”. Una vez

terminada la lectura, se deberá proporcionar un tiempo para que los alumnos “comenten en grupo lo que les asustó o sorprendió del cuento” (LM: 32).

Por su parte, la maestra decide llevar a cabo el procedimiento que se muestra en el siguiente fragmento de transcripción:

Maestra: Listos todos? Bueno. Les voy a leer la instrucción número uno. Uno. El cuento. “El gato negro” que escucharás y leerás a continuación?, fue escrito por Edgar Allan Poe, nacido en 1809 y muerto en 1849, escritor estadounidense considerado maestro del género de terror. Al finalizar, comenten con el grupo que les / que les asustó o sorprendió del texto. Vamos a empezar a leer. Empezamos por la columna de atrás para adelante? de.. PEDRO empiezas por favor. Pedro: El gato negro. No espero ni pido que alguien crea en el extraño (...)

Sin escuchar la versión de audio del cuento, la maestra menciona que la lectura en voz alta se llevará a cabo por filas, y en ella participan hasta doce alumnos. Una vez terminada la lectura del cuento de terror, la maestra procede a escuchar una de las versiones del cuento en formato de audio.

*Maestra: Muy bien.. Bueno, ahora vamos a ver / a escuchar en multimedia?... el cuento que es lo que, un narrador nos va a proponer... sobre este tema (la maestra busca el recurso en multimedia)..... Vamos a escuchar el audio texto en la voz de un locutor. El mismo cuento de terror. (La maestra sigue buscando la versión del audio cuento en el material el CD del curso durante aproximadamente un minuto. Los alumnos mientras tanto esperan en silencio)
Grabación: El gato negro (...) /
Maestra: / Vayan siguiéndolo en su libro? /
(La grabación comienza y los alumnos siguen la lectura en sus libros. La lectura es la misma que los alumnos ya leyeron. Duración de la grabación: 23:36 min.)*

Ahora los alumnos escuchan el mismo cuento en voz de un locutor. En esta ocasión, algunos alumnos siguen la lectura en sus libros de textos, y otros solamente escuchan. Una vez que hubo terminado el audio cuento, la maestra decide intervenir para dar a conocer al resto del grupo, su comentario al respecto de la lectura:

Maestra: Bueno, ya escuchamos ahora al narrador... como ven la intención de este cuento es hacernos ver como una persona puede cambiar tanto. Como hemos visto en la clase de ciencias naturales es el alcoholismo y como la maestra Lupita? hemos tratado el tema del alcoholismo. Aquí como vemos como a través del relato enlazamos nuestra clase de ciencia con la clase de Español. Como el alcoholismo llega a cambiarlo tanto que cae en la inconciencia de sus propios actos.

Con esto, se da fin a esta parte de la sesión. Más adelante, la maestra continúa con un ejercicio en que los alumnos deberán ordenar unas frases de acuerdo al orden cronológico, que por el momento no revisaré.

Durante la clase que siguió a ésta, el grupo escucha por segunda ocasión, la versión de audio del mismo cuento, esta vez en la voz de un alumno. Hasta ese momento, los alumnos han leído el mismo cuento tres veces, la primera en voz alta, las dos siguientes escuchando el formato de audio en sus dos versiones disponibles.

Cabe mencionar que el LM propone que la lectura del texto mientras se escucha el audio y la actividad que corresponde a los comentarios de la lectura ante el grupo, se lleve a cabo en un lapso de veinticinco minutos. En cambio, la profesora destina 90 minutos de la sesión distribuidos de la manera siguiente: 44 minutos para la lectura sin audio por parte de los alumnos, 23 minutos para la lectura con una de las versiones del audio cuento, y otros 23 minutos para la lectura con la otra versión del audio cuento durante la siguiente sesión.

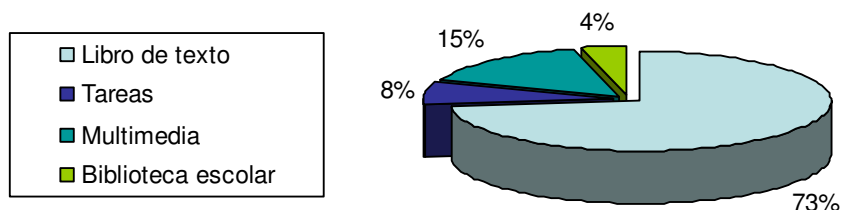
Las transformaciones que hace la profesora de los procedimientos sugeridos por el LM en este ejemplo, muestran cómo se anula el espacio que de acuerdo al libro está previsto para propiciar la interacción entre alumnos a partir de un trabajo en grupo, y en donde los alumnos tienen oportunidad para comentar sus impresiones del texto leído; la propuesta de compartir con el grupo lo que les asustó o sorprendió más del texto queda omitida casi por completo (la maestra es la única que hace un comentario al respecto).

Puede apreciarse que el uso del material multimedia (audio cuento) se convierte en un simple instrumento de lectura como lo es el libro de texto, a pesar de que pudiera ser utilizado como un recurso atractivo para los alumnos, complementando además el trabajo de lectura en clase como lo sugiere el LM.

La propuesta de los materiales a este respecto, es ofrecer al maestro una serie de recursos que le permitan contar con una gama de posibilidades de las cuales seleccionar lo más adecuado de acuerdo con las características de su grupo y los objetivos de la sesión. Así, en el libro de texto y CD multimedia se integra material de diversos formatos: impresos, gráficos, de audio y de video. Sin embargo, la utilización de estos recursos requiere que la maestra defina con claridad una estrategia didáctica con objetivos y aprendizajes previstos de tal forma que los recursos no resulten subutilizados y redundantes.

Sobre el equipo multimedia y material de referencia en las prácticas de lectura en voz alta.

Con respecto a la lectura en voz alta de textos en versión multimedia (incluidos en el CD de los materiales escolares), es importante señalar que el procedimiento de lectura es el mismo que en el caso de la lectura del libro de texto. La maestra pide por turnos la participación de los alumnos para la lectura y ellos leen el texto proyectado en el pizarrón electrónico. Este pizarrón permite que los alumnos modifiquen el tamaño de la letra del texto y el desplazamiento a lo largo del mismo, sin embargo en las dos ocasiones registradas en las que se utilizó esta herramienta, hubo problemas para que los alumnos vieran con nitidez el texto y pudieran leer. Esto propició que en ocasiones, los alumnos se pararan de sus asientos para acercarse al pizarrón a leer.



Lo que se lee en el Aula Piloto

En el caso de las lecturas de textos proporcionados por los propios alumnos como tareas, es importante señalar al menos un ejemplo. Para esta primera sesión de la SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA?, la profesora ha pedido a los alumnos que proporcionen una definición de mito, de acuerdo a lo que hubiesen investigado de tarea el día anterior. Esta práctica de lectura en voz alta de sus tareas, está directamente relacionada con otra práctica escolar: la copia textual. Los alumnos han tenido que copiar de alguna fuente (diccionario o enciclopedia) la definición de mito, para darle lectura ante el grupo cuando la maestra así lo solicite.

Maestra: A ver... este... ¿alguien investigó qué es un mito? A ver... Carmen.

Carmen: (lee su tarea) Mito, relato de los tiempos fabulosos y heroicos, de sentido generalmente simbólico / simbólico. Mitos griegos. Figura o cosa que no tiene realidad. Completa personaje fabuloso.

Maestra: Muy bien. Esa, quiero entender que esa explicación de mito la tomaste del diccionario, porque nos habla de varios conceptos. A ver Ximena ¿qué investigaste como mito?

Ximena: (lee por aproximadamente dos minutos la definición de mito, mientras que el resto de la clase escucha. Al parecer la atención sobre la alumna no es la

adecuada por parte de sus compañeros, e incluso, ni siquiera por parte de la profesora)

Maestra: Muy bien ¿Alguien tiene más? ¿Quién más investigó lo que es un mito? ¿Aldo? No hicimos la tarea. Que bien!

Aldo: No. Sí. Pero puse lo mismo.

Maestra: A ver qué pusiste. Léeme.

Aldo: Relato de los tiempos de una cosa que es fabuloso. No más puse eso.

Maestra: Bueno. A ver Pedro ¿encontraste lo que es un mito?

Pedro: (lee su definición)

En estos casos en que los alumnos leen citas textuales de lo que investigaron, la maestra da su aprobación y continúa con la siguiente tarea. Este tipo de ejercicios (que además parece recurrente en las sesiones) parece tener principalmente dos propósitos: constatar que los alumnos hicieron la tarea y permitir su participación en clase. La participación de los alumnos consiste en leer lo que escribieron en sus cuadernos, aunque los contenidos no se comenten. El resto del grupo escucha la tarea de sus compañeros y al finalizar, la maestra procede a dar una explicación de la definición de mito recurriendo a algunos conceptos mencionados en las tareas a manera de síntesis¹⁷.

En términos generales quisiera destacar tres cuestiones acerca de la práctica de lectura en voz alta observadas en el Aula Piloto:

1. El tiempo destinado a esta práctica es de aproximadamente: tres horas de un total de seis, correspondiente a los siete eventos (sesiones) observados de cincuenta minutos cada uno. Llama la atención saber que por lo menos tres sesiones completas fueron destinadas exclusivamente a la lectura en voz alta.
2. Durante estos largos procedimientos de lectura en voz alta, la interacción entre maestro y alumnos se reduce a la corrección de palabras mal leídas o y a las continuas llamadas de atención por parte del maestro para permitir la lectura.
3. Es notable que durante estas siete sesiones, la maestra no hubiese destinado algún tiempo para la lectura en voz baja, o fomentado la lectura en pares o en equipos.

¹⁷ Esta explicación se verá en una de las siguientes secciones del mismo capítulo.

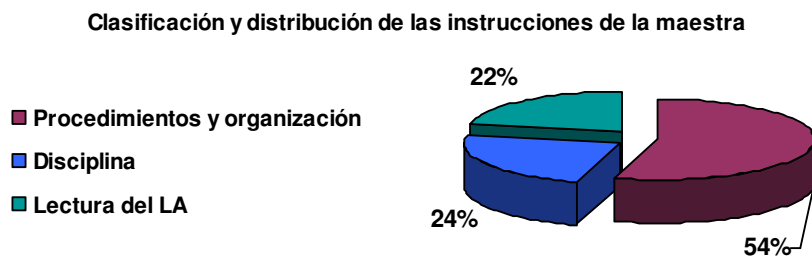
Las instrucciones

Hay veintisiete episodios registrados en donde existe evidencia clara de la interacción entre maestra y alumnos, a diferencia de otros episodios, como durante la lectura o las actividades en donde los alumnos participan individualmente o en equipos. Entre estos episodios de interacción entre maestro y alumnos, se encuentran los ejercicios que hacen en forma grupal y en conjunto con la maestra, las revisiones de algunas actividades o ejercicios que desarrollan individualmente o en equipos, conversaciones entre maestra y alumnos, y otros actos del habla como dar explicaciones e instrucciones por parte de la maestra.

Es importante mencionar que la clasificación de los episodios en estos rubros obedece no sólo a los datos encontrados, sino también al tipo de análisis que se ha tratado de desarrollar en este trabajo, enfocado a las características de la interacción entre maestro y alumnos.

En este apartado se describen unos de los episodios más comunes del Aula Piloto, que se distinguen de otros por la activa participación de la maestra, mientras que la actividad de los alumnos se reduce a escuchar: las instrucciones.

Dentro de este tipo de episodios es posible encontrar intervenciones de la maestra en las que dirige las actividades que se desarrollan en clase, respecto al procedimiento, la organización y el tiempo destinado para ellas. También se consideran las intervenciones referentes al mantenimiento del orden y la disciplina y las instrucciones que lee del libro de texto.



Así pues, se encontró que las intervenciones de la maestra para dar instrucciones están diseminadas a lo largo de todas las sesiones y es difícil hablar de episodios de instrucciones continuos. Por el contrario, es muy frecuente encontrar que a lo largo de un evento, la maestra interviene tres o cuatro veces para dar a los alumnos instrucciones del quehacer en el aula. Además estas intervenciones en su mayoría son de no más de una o dos oraciones que la maestra lee del LA para el resto del grupo. Al respecto, cabe mencionar que hay una estrecha relación entre las intervenciones de la maestra para dar instrucciones

y la práctica de lectura en voz alta. Sin olvidar que a excepción de las tareas y el ejercicio de Glosario, todas las instrucciones de las actividades que se realizan en el aula se toman de los materiales.

Para poder analizar la interacción durante los momentos en que la maestra da instrucciones a los alumnos, ha sido necesario recurrir a aquellos fragmentos relativamente largos en los que las instrucciones aparecen y conforman un cuerpo completo. Básicamente, en estos episodios la maestra proporciona a los estudiantes las indicaciones que han de seguir para llevar a cabo alguna actividad. La relevancia de las instrucciones en este sentido, es que la claridad y la precisión con que sean proporcionadas influirán en el desempeño de los alumnos al desarrollar la actividad, lo que a su vez puede determinar los resultados y el cumplimiento de los objetivos que se esperan de la misma.

Las actividades realizadas en el salón de clase fueron en su mayoría actividades que se plasman en el libro de texto. Sin embargo, cabe señalar que a pesar de que el LM sugiere una serie de procedimientos para que éstas se lleven a cabo con el fin de que cumplan ciertos objetivos, la maestra por lo regular los modifica y por ende los transforma, como se mostrará en los siguientes ejemplos.

A continuación se muestran dos ejemplos del tipo de instrucciones que ofrece la maestra a los alumnos para llevar a cabo proyectos correspondientes a dos secuencias de aprendizaje¹⁸:

Episodios de instrucciones de la maestra				
Evento	Fecha (2007)	Título descriptor	Tipo de episodio	Tiempo (min.)
T01	19 de enero	Explicación proyecto	Instrucciones	1
T02	21 de marzo	Explicación proyecto	Instrucciones	1

Ejemplo 3. El proyecto de la secuencia 7

La SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA? se conforma en torno al tema de los discursos expositivos y narrativos, abordando para ello el tópico del origen del ser humano. Para ello, se establecen actividades que incluyen la lectura de varios mitos

¹⁸ Todas las secuencias didácticas del libro de Español I empiezan con un proyecto, de lo que se estipula lo siguiente: "Los proyectos requieren tiempo para preparar, elaborar y presentar productos ante el grupo; permiten profundizar en la comprensión, reflexión y elaboración de los textos que se leen y escriben; y hacen posible vincular e integrar contenidos" (SEP 2006: 14).

y algunos artículos de divulgación científica del tema correspondiente. Para esta secuencia, el LM estipula el siguiente proyecto:

El proyecto de esta secuencia es presentar una historieta realizada a partir de un mito sobre el origen del hombre. Como punto de partida, los alumnos leen y comentan distintos textos sobre el origen de los seres humanos y conocen las diferencias entre una narración y una exposición. Después investigan relatos míticos de distintos pueblos y seleccionan uno. Para finalizar, hacen una historieta sobre el mito que seleccionaron y lo presentan ante el grupo (LM: 182).

La maestra, una vez iniciada la sesión, da lectura a un texto introductorio al tema y prosigue con las indicaciones que se refieren al proyecto de la misma.

*M: Muy bien. Entonces el proyecto de esta sesión es:: un mito. Dice: Proyecto de esta sesión / SECUENCIA es presentar una historieta realizada a partir de un mito sobre el origen del hombre. Para ello, conocerás las diferencias entre una narración y una exposición, investigarás los relatos míticos de distintos pueblos y seleccionarás uno para escribir una historieta que presentarás ante el grupo. Ese va a ser nuestro producto final. ¿Sí? Después de todas estas lecturas y contestar estas preguntas lo que vamos a hacer es un mito. Un mito que yo les encargué de tarea. Se recordarán.*¹⁹

Este ejemplo muestra una serie de cuestiones cuando se lee con detalle. A partir de la observación y análisis de estos fragmentos episódicos, se puede argumentar que leer en voz alta las instrucciones que vienen escritas en el libro de texto, ha resultado una práctica habitual en esta maestra, en donde nueve de cada diez instrucciones señaladas en el libro del texto son leídas por la maestra. Pero además, esta práctica se acompaña de otras acciones también recurrentes: por un lado, parece siempre necesario para la maestra brindar una explicación de las instrucciones que se establecen en el libro de texto; por otro, esa explicación se da por medio de una paráfrasis. Sin embargo, en varias ocasiones, en lugar de aclarar, ampliar o detallar las instrucciones del libro de texto, la intención se pierde, surgen dudas o confusiones. En el ejemplo anterior, puede observarse como por parte de la maestra, la explicación de las instrucciones se remite a: “Después de todas estas lecturas y contestar estas preguntas lo que vamos a hacer es un mito”. Aunque en realidad, lo que el libro de texto pide expresamente es la realización de una historieta a partir de la selección de un mito; por otro lado, no aclara a qué preguntas se está refiriendo. También puede apreciarse, que la maestra ha pedido

¹⁹ Ver Anexo A: Código de Transcripciones

a los alumnos de tarea, que consultaran un mito. Más adelante en la clase, sólo se demuestra que los alumnos investigaron la definición de mito.

Ejemplo 4. El proyecto de la secuencia 11

En el siguiente ejemplo puede apreciarse que sucede algo muy parecido. Este episodio ocurre durante la primera sesión de la SECUENCIA 11. DE MIEDOS A MIEDOS (2º evento), en donde la maestra da las indicaciones para llevar a cabo el proyecto en el salón de clase:

M: Esa es la parte de lectura que nos corresponde a nuestro inciso tres. Ahora, vamos a leer lo que dice: El proyecto de esta secuencia es realizar y presentar audio cuentos. Para ello, leerás un cuento de terror y, para dar seguimiento a este subgénero literario, buscarás y leerás otros cuentos de terror. Además, leerás un relato sobre los temores cotidianos, hablarás sobre afrontar los miedos personales y escribirás un quión que grabarás con música y efectos de sonido para presentarlo ante el grupo.

M: Ese va a ser el producto que nosotros vamos a entregar al final de nuestra secuencia once. Por lo tanto vamos a empezar a prepararnos en el tema, para llegar al final, que sería que nosotros hagamos un cuento con sonidos, y redactado por ustedes. Con música, sonidos, eso lo vamos a obtener ¿por medio de qué? Por medio de nuestro multimedia. A través de nuestra multimedia, va a venir seguramente un audio texto y un texto del alumno y del maestro, en donde ya saben que nosotros formamos nuestro proyecto. ¿OK?

Como en el ejemplo anterior, la maestra lleva a cabo cuatro acciones usuales y prácticas ligadas a las instrucciones que da a los alumnos:

1. Hace una lectura en voz alta de las instrucciones que aparecen en el libro de texto.
2. Da una explicación de las mismas instrucciones.
3. Esta explicación tiene la forma de una paráfrasis de las instrucciones leídas.
4. Enfatiza a los estudiantes el producto final.

En un espacio dispuesto para el aprendizaje, donde las preguntas cumplen un papel tan importante, por ser evidencia de la duda, la inquietud y curiosidad de los alumnos, además de ser disparadores de la interacción entre maestro y alumnos a partir de la cual puede existir un intercambio útil de conocimientos y experiencias, es interesante comprobar que en las observaciones registradas durante las sesiones con esta maestra, ninguno de los alumnos formuló alguna pregunta con estas características.

Más adelante se hablará precisamente de la interacción que se suscita entre alumnos y maestra a nivel de preguntas, pero por el momento cabe reflexionar un poco sobre la idea de una explicación siempre necesaria por parte de la maestra, incluso a manera de traducción o interpretación del libro de texto cuando ningún alumno lo ha solicitado, con la intención de aclarar las posibles dudas de los alumnos. La frecuencia con la que esto sucede, sugiere que este tipo de acciones son interpretadas por la maestra como parte inherente de su actividad como docente; en donde es obligación únicamente de ella explicar las instrucciones logrando así cerciorarse de que no existirán dudas al respecto.

Más adelante, en otra sesión de la misma secuencia, la maestra vuelve a dar instrucciones de la manera en que deberá llevarse a cabo el mismo proyecto de la secuencia. En el LA se estipulan las siguientes instrucciones:

La búsqueda que harán a continuación tiene el propósito de elegir un cuento de terror. A partir de ese cuento, crearán un guión para hacer la audio grabación del mismo. Para tal efecto, lleven a cabo las siguientes actividades:

1. Busquen cuentos de terror y sobre miedos en la Biblioteca de Aula o escolar (en su CD de Español se incluyen algunos cuentos breves que pueden servirles). Pueden localizarlos a partir del nombre del autor, por el género o por el tema.
2. Revisen el índice de los libros que localicen y lean los cuentos que llamen su atención.
3. Elijan el cuento que más les guste para grabarlo en voz alta y con efectos de sonidos. Debe ser un cuento apropiado para la dramatización con voces del narrador y de los personajes.
4. Fotocopien el cuento o transcriban las partes esenciales, pues las necesitarán para elaborar el guión para la audio grabación.

De acuerdo con el LM y el LA, la primera etapa de la elaboración del audio cuento de terror, consiste en reunir al grupo en equipos y proporcionarles tiempo para la lectura y selección de un cuento con las características adecuadas, del cual posteriormente tendrán que elaborar un guión. La maestra sin embargo, lleva a cabo el siguiente procedimiento:

M: Intégrense en equipos y ahorita les doy su cuento.

(...)

M: A VER MUCHACHOS. ESCUCHEN LAS INSTRUCCIONES. LEONARDO, quiero trabajo por favor, y orden. Sí. A ver, CADA UNO va a leer su cuento. Mitchel, escuchamos las instrucciones con atención por favor, si no después preguntamos. Cada uno por equipo, va A LEER su cuento. El cuento que van a leer... va ir pasando, de uno en uno. Cada uno va a leer una parte de SU cuento. Terminando el equipo UNO?, sigue el equipo DOS, el equipo TRES y termina el equipo cuatro. Una vez que hayan seleccionado su cuento?... Entre TODOS van a decir qué cuento fue el que MÁS LES AGRADÓ y LES GUSTÓ... para que, seleccionen el audio cuento que tienen que, trabajar. Lo van a hacer como decidan.

Si es por votación o porque les gustó más? O, ustedes deciden la forma en que van a trabajar, y cuál es el que van a seleccionar, sí? Entonces manos a la obra. Empezamos el grupo uno. El equipo uno? Lo empiezas a leer hija?... Empezamos aquí. ¿El cuento cómo se llama? Y este es el cuento (señala a Joselyn el cuento que deberá comenzar a leer). Leemos/los demás guardan silencio por favor? (Lectura en voz alta de cinco diferentes cuentos, leído uno por cada equipo en donde los alumnos van tomando turnos. Al finalizar, la maestra pide a todos los alumnos que participen en una votación para seleccionar el cuento que más les gustó)

M: Entonces ahora? sabemos que vamos a elaborar el cuento? En un audio cuento? / ¿Prestas atención este::... por favor... Abel? En un audio cuento vamos a grabar... La larva. Entonces ahora les voy a poner... en multimedia?... los sonidos que trae nuestro CD. El CD que tenemos?, que nos, proporciona, nuestro libro de español?... ya tienen una idea?, y ya saben de lo que trata La larva... sí? Entonces ahorita? vayan pensando?, ¿cómo van a estructurar su guión? Y vayan pensando?, de acuerdo a los sonidos que vayan escuchando/ que tenemos aquí, vayan pensando... ¿qué sonidos... le van a meter, a SU audio cuento?, y por otra parte?, entre ustedes vayan seleccionando quién va a ser el narrador?, ¿quiénes son los personajes? y QUIÉN va a ser el operador... de los sonidos. Sí?... Llamamos a nuestro CD?..... A ver Leonardo? Guardamos silencio para escuchar por favor? (Hay un silencio durante un minuto mientras la maestra busca en la computadora la información que quiere mostrar. Algunos alumnos comienzan a platicar entre ellos.) Guardamos silencio Moisés por favor?... Para que puedan escuchar. Ya leyeron los cuentos que tienen aquí. Ahora vamos a escuchar los:: sonidos.

(La maestra prende el cañón y se proyecta sobre el pizarrón electrónico el material multimedia para la secuencia once. En él se muestra una lista de sonidos con los cuales, los alumnos deberán crear su propio audio cuento)

El procedimiento que sigue la maestra se resume a continuación:

1. La maestra sin leer en voz alta las instrucciones en el LA, como lo sugiere el LM, dice a los alumnos que es hora de seleccionar el texto que habrán de convertir en audio cuento. Conforma cinco diferentes equipos y pide que acomoden sus sillas en círculos. A cada equipo le da un cuento a diferencia de lo que se propone en los materiales.
2. A partir de este momento, los alumnos de acuerdo a como están sentados y en equipos leen uno por uno y en voz alta el cuento que les ha dado la maestra. Esta actividad toma alrededor de treinta y cinco minutos. Los alumnos se pasan el material para completar la lectura por turnos. Al final la maestra decide interrumpir uno de los cuentos argumentando que es suficiente y que ya se tiene una idea clara de lo que se trata el cuento.
3. Al terminar la lectura de los cinco diferentes cuentos. La maestra lleva a cabo una votación en la que los alumnos deberán votar por el cuento que más les gustó. El cuento ganador ha sido el seleccionado como material para el audio cuento. Los cinco equipos elaborarán un audio cuento del mismo cuento.

4. Posteriormente, la maestra junto con los alumnos exploran los efectos sonoros contenidos en el CD de los recursos multimedia, con la finalidad de que puedan utilizarlos para su proyecto.

Las variaciones que hace la maestra en el procedimiento de la actividad ocasionan diferentes resultados en la naturaleza de la interacción que se genera entre maestro y alumnos y entre alumnos²⁰, convirtiendo la actividad en un ejercicio.

Por ejemplo, en el procedimiento determinado por el LM y el LA se ofrece un tiempo para la selección del cuento, siendo esta actividad auxiliada por la maestra pero no dirigida por ella. Mucho menos se propone que la maestra sea quien seleccione y distribuya los cuentos. . La intención manifiesta en los materiales es que los alumnos, podrían tener aquí la oportunidad de recurrir a diferentes fuentes y de explorar la Biblioteca escolar en busca de un cuento de terror de su agrado²¹.

Además, es un tiempo en el que los alumnos podrían recurrir a otro tipo de materiales, investigar por cuenta propia y en equipos, tendrán la posibilidad de discurrir en un diálogo a partir del cual se creen acuerdos y se ponga en marcha la planeación del desarrollo de su proyecto. En el procedimiento que lleva a cabo la maestra, esta parte del trabajo en equipo queda anulada a una investigación individual de tarea, en la que sólo algunos alumnos buscaron por cuenta propia un cuento de terror. De los pocos alumnos que cumplen con la tarea, se conforman equipos repartiendo estos cuentos. El grado de libertad que tienen los alumnos para poder investigar, leer, seleccionar, y desarrollar el proyecto en horas de clase es reducido a una actividad extra muros, en lugar de realizarse en la escuela, aprovechar los recursos que ahí se encuentran y contar con la orientación de la maestra. Por otro lado, la lectura en voz alta de los cinco diferentes cuentos limita la posibilidad de modificar la dinámica habitual de la clase. La lectura en voz alta en el salón de clase resulta una práctica común y consumidora de tiempo como ya se ha visto, y esto absorbe el tiempo para realizar otras actividades que pudieran resultar más atractivas para los alumnos y promover la interacción y el aprendizaje entre pares o en equipos.

²⁰ Ninguno de los dos libros especifica explícitamente si es el mismo cuento sobre el cual los diferentes equipos deberán trabajar, o si es un cuento diferente para cada equipo seleccionado por los integrantes del mismo, aunque la respuesta está implícita cuando pide que “busquen y seleccionen” sus propios cuentos y en equipos.

²¹ A este respecto, el LM señala la importancia de utilizar recursos múltiples durante las sesiones: “Una parte fundamental de la educación secundaria es aprender a utilizar recursos impresos y tecnológicos para conocer diversas expresiones culturales, buscar información y resolver problemas. Por ello es indispensable explorar y conocer diferentes materiales como parte de la preparación de la clase” (LM: **34**)

Las explicaciones

Estos episodios, relativamente más largos en comparación con aquellos que se refieren a las instrucciones de la maestra, se construyen en torno a la intención de explicar algunos conceptos, definiciones o ideas relacionadas directamente con el contenido académico, especialmente aquellos que de acuerdo con la maestra, no han quedado claros a los alumnos. Sólo en algunos casos, las preguntas de los alumnos se enfocan a la aclaración de instrucciones o procedimientos muy concretos (“¿Así está bien maestra?”, “¿Eso es de tarea?”) a lo que la maestra no ofrece ninguna explicación sino solamente una confirmación. Por el contrario, es la maestra quien decide, en función del desarrollo de la clase, el momento preciso para una explicación, aunque generalmente, estos episodios se presentan después de la lectura de instrucciones, y en torno a conceptos relevantes para el desarrollo de los contenidos.

Estos episodios, al igual que en el caso de las instrucciones, se caracterizan por mostrar una notable participación activa por parte de la maestra (*teacher talking time*), mientras que la participación de los alumnos se limita básicamente a escuchar mientras la observan y escuchan²².

A continuación se ofrecen dos ejemplos de estos episodios:

Episodios de explicaciones de la maestra				
Evento	Fecha (2007)	Título descriptor	Tipo de episodio	Tiempo (min.)
T01	19 de enero	Explicación del concepto de mito	Explicación	13
T04	26 de marzo	Explicación de los recursos de los cuentos de terror	Explicación	6

Ejemplo 5. La definición de mito

El primer ejemplo corresponde a un episodio de una de las sesiones de la SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA? En él, se muestra esta acción muy usual de la maestra de ofrecer una explicación a los alumnos, que en este caso gira en torno a

²² No pretendo de ninguna manera que este breve análisis del discurso de la maestra al dar explicaciones a los alumnos sea analizado sintácticamente a profundidad. La intención es tratar de rescatar y resaltar de alguna manera el significado de lo que ella dice, tratando de develar así los motivos detrás de su discurso.

la definición de mito, relacionado con el tema del origen del ser humano. Ahora bien, esta explicación se encuentra vinculada a ciertas actividades que se llevan a cabo antes y después de la explicación, y que es preciso considerar para lograr tener una visión más amplia y precisa de lo que sucede en ese momento en el Aula Piloto.

La sesión inicia con una *actividad detonadora*²³ en la que se da lectura a un texto introductorio al tema y al proyecto de la secuencia, y se lleva a cabo una breve actividad de comprensión de lectura. Esta última actividad se interrumpe súbitamente cuando la maestra pretende hacer una pausa para revisar las tareas y formular una definición de mito.

Para facilitar su análisis, este episodio se ha dividido en tres partes: 1) La maestra solicita a los alumnos su participación para que den lectura a sus tareas, la cuál consistió en investigar la definición de mito. 2) A partir de la lectura de estas tareas, la maestra ofrece una explicación de la definición de mito. 3) Por último, con la intención de construir la definición de mito, la maestra solicita nuevamente la participación de los alumnos.

1. La lectura de la tarea

Es una práctica reiterada de esta maestra solicitar a los alumnos durante el final de las sesiones, que investiguen las definiciones de algunos conceptos o términos que serán tratados en la siguiente sesión. En el caso de este ejemplo, la maestra pidió a los alumnos que investigarían la definición de mito. Aunque no todos los alumnos cumplieron con la tarea, la maestra ofrece a aquellos que la hicieron, alguna puntuación extra para la calificación final. Comúnmente, la maestra pide de manera aleatoria la tarea o la solicita para aceptar cualquier participación por parte de los alumnos.

En la mayoría de los casos, la tarea se revela en el salón de clase como una práctica de lectura en voz alta y en donde los alumnos copiaron textualmente la información solicitada en sus cuadernos²⁴.

Durante estos episodios, la reacción de la maestra sigue un patrón de evaluación²⁵ en donde dice frases como: “muy bien”, “quién más” o algún

²³ La actividad detonadora de acuerdo con el LM es aquella, ubicada al inicio de cada secuencia, dedicada a presentar el tema, problematizarlo y permitir la expresión de conocimientos o experiencias previas de los alumnos al respecto (Hernández et al. 2006).

²⁴ Las fuentes bibliográficas a las que los alumnos recurrieron fueron principalmente el diccionario y la enciclopedia. Sin embargo, en ninguna de las intervenciones de los alumnos se reveló la fuente consultada (ésta se sugiere a partir de la extensión de los ejemplos que se ofrecen).

comentario breve que tiende a mostrar su aprobación. Como se pudo describir en la sección destinada a la práctica de lectura en voz alta de este mismo capítulo, la participación de los alumnos se resume en la lectura de los textos, y la participación de la maestra se reduce a aprobar o desaprobar las lecturas de los alumnos.

Después de que la maestra ha pedido la intervención de algunos alumnos, ella decide intervenir ampliamente desarrollando una explicación en torno a la noción de mito. En esta intervención ella formula varias preguntas con el fin de continuar su explicación sin esperar la respuesta de los alumnos (preguntas retóricas) y retoma algunas de las nociones y las ideas presentadas en el LM para construir su propia definición.

2. La maestra ofrece una explicación

M: Bueno. A ver Pedro ¿encontraste lo que es un mito?

Pedro: (lee su definición)

M: Mmm... pero generalmente se tiene... cuando hablamos del mito normalmente nos ubicamos en la historia y nos vamos mucho... tendemos mucho a irnos / se generaliza los mitos a la mitología griega y a la mitología romana. ¿Qué fueron esos dioses? De acuerdo a la historia. Habrán visto ustedes... Como aquí también en...en... Ya vimos que esta clase tiene enlace con Geografía. Porque nos da un lugar que nos ubica en África y en Irak. Tiene enlace con Ciencias Naturales porque nos ubica también que encontramos fósiles, con la teoría de Darwin, que es un hecho científico. Y ahora lo vamos a? correlacionar también con historia ¿por qué? Porque bueno, cuando nos hablan de Historia en sexto año, nos dicen, cuando vemos Grecia, que tuvieron dioses. Cuando vemos Roma Italia, también nos dicen que sus dioses eran muy similares. Los romanos adoptaron mucho la similitud entre los dioses griegos y los dioses romanos. Claro, lo único que hicieron fue cambiarle el nombre. Pero casi tienen los mismos dioses. Pero la mitología no nada más corresponde a la cultura griega o romana. También nosotros tenemos mucha mitología. Tenemos mitología maya, tenemos mitología olmeca, tenemos mitología azteca, quiché. Más adelante vamos a ver un mito quiché. ¿Sí? Todos los pueblos tienen sus mitos. Entonces ¿qué podemos entender por mito? Bueno... a ver

En esta explicación de la maestra de la definición de mito, puede apreciarse la mención de un sinnúmero de términos relacionados con el tema (dioses, mitología, diferentes culturas), y habla de los vínculos de este tema con temas relacionados en otras asignaturas. También menciona algunos ejemplos e intenta elaborar una síntesis a partir de la información ya vertida por los alumnos en sus tareas.

La explicación comienza con una breve referencia a la mitología griega y romana que inmediatamente vincula con la Historia, y para ser precisos con la clase

²⁵ He decidido nombrar *evaluación* a esta respuesta de la maestra a las participaciones de los alumnos en virtud de una secuencia ya identificada en Cazden (IRE), en donde la evaluación corresponde a la respuesta que la maestra da a la previa intervención del alumno (Cazden 1988).

de Historia. Hace una pregunta que queda en el aire: ¿qué fueron esos dioses? y recurre a la memoria de la clase de Historia en la mente de los alumnos, pero sin darle seguimiento a esta pregunta y sin esperar si quiera su respuesta. La maestra da por hecho que no es necesario profundizar en ella diciendo: “habrán visto ustedes....”. La maestra ahora menciona la relación que el tema de esta sesión tiene con otros temas en las asignaturas de Geografía, y Ciencias Naturales debido a la mención de dos puntos geográficos precisos que se han mencionado durante la sesión: África e Irak. Su relación con Ciencias Naturales gira en torno a lo que con anterioridad se ha mencionado de los fósiles, la teoría de Darwin y concluye la oración diciendo que esto último se refiere a “un hecho científico”.

Hasta este momento, nada de esta información se encuentra relacionada con lo que los alumnos mencionaron en sus tareas con respecto al significado de mito. La maestra ha ido construyendo relaciones entre las diferentes asignaturas y algunas ideas que habían sido mencionadas durante la sesión. Esto puede hallar su explicación en un pequeño recuadro que aparece en el libro de texto, y que hace hincapié de la relación que tiene este tema con la asignatura de Geografía, en particular con la SECUENCIA 2. EL MUNDO EN QUE VIVIMOS en la cual se revisó la localización de algunos lugares, ciudades y países. Además, en el LM se hace énfasis en la importancia de relacionar los contenidos de una asignatura con otra con el fin de lograr vínculos entre los contenidos académicos.

La maestra continúa su explicación haciendo más claro el enlace que tiene el tema, en particular la mención que alguno de los alumnos hizo respecto a la mitología griega con la asignatura de Historia de sexto año. Otra vez la intención de la maestra es vincular los datos sin pretender profundización alguna de los temas que toca a lo largo de su explicación.

Momento seguido, la maestra introduce una pregunta que no espera sea contestada por los alumnos sino por ella misma e inmediatamente: “¿Por qué? Porque bueno, cuando nos hablan de Historia...” Este tipo de preguntas retóricas serán recurrentes en los episodios en que la maestra desarrolla explicaciones y parecen tener un objetivo muy peculiar; una pregunta que no ha sido lanzada a ningún alumno en particular y que pareciera no tener sentido, encuentra su objetivo oculto en la propia respuesta de la maestra. La respuesta de la maestra no es sólo un dato; el énfasis está puesto en considerarla como “la respuesta correcta” a esa pregunta. Pareciera que es preciso que los alumnos identifiquen una pregunta con su correspondiente respuesta correcta y se repita esta información el mayor número de veces con el objetivo de que los alumnos “la aprendan” memorizándola. En este

sentido, sólo resta a la maestra confirmar que los alumnos han comprendido o aprendido las respuestas correctas a las preguntas.

La maestra continúa su explicación haciendo hincapié en que la mitología no se reduce únicamente a una experiencia griega o romana, y que es posible encontrar mitos de diferentes culturas. Su discurso termina ejemplificando lo anterior y al mismo tiempo haciendo mención del próximo mito quiché incluido en el LA; éste será objeto de una lectura posterior.

En la explicación de la maestra su discurso evidencia una serie de acciones que en todo caso correspondería a los alumnos hacer: una síntesis de la información proporcionada por la lectura de los alumnos, una vinculación con la información proporcionada por otras asignaturas y proposición de ejemplos entre otras. Esto sugiere que ante la perspectiva de la maestra es parte crucial de su papel como tal, intervenir ampliamente para contribuir en el desarrollo de la sesión. Sin embargo, la oportunidad de la producción discursiva del alumno se verá reducida más adelante en la sesión, en función de lo que la maestra dio como explicación.

3. La construcción de una definición de mito

En esta tercera parte, la maestra intenta por un lado, corroborar que los alumnos han entendido el concepto de mito y son capaces de articular su propia definición, construida a partir de la explicación que ella ha ofrecido y de la lectura de las tareas. Por otro lado, se desarrolla otro discurso por parte de la maestra que aparentemente pretende seguir aportando ideas a la definición a modo de explicación.

En esta sección quisiera poner especial énfasis en el tipo de preguntas (siempre de la maestra) y respuestas (tanto de los alumnos como de la propia maestra) y que corresponden a lo que Dyson (1989) ha denominado lenguaje heurístico.

M: Eduardo... ¿qué podemos entender por mito?

Eduardo: (piensa) ¿Es personal? No sé.

M: Puede ser un mito personal. A ver Mitchel.

Mitchel: El mito es una narración de lo que creen que ellos pasó. Que les pasó.

M: ¡Claro! es una narración de alguien que describió en ese caso, el origen de nosotros, de los seres humanos. ¿Y qué es? Es una?... Narración. Y es una transmisión oral que nos habla de qué?... En este caso, de dioses, semidioses, de un tiempo, de un lugar... indefinido. Eso, en este caso es el mito. No nada más para este momento, sino en general. Nos habla siempre.../ es una transmisión oral, eso es muy claro ¿sí? Es una expresión del ser humano oral, que va de generación en generación. ¿De qué nos habla? Del origen del hombre. Normalmente nos habla

del origen del hombre ¿en forma de qué? De dioses y semidioses. A quienes se les rindió determinado tiempo un culto ¿sí? Eso vendría a ser un mito. ¿Tienen alguna duda respecto a eso? A ver.... (se dirige a un alumno) ¿Segurísimo? Bueno, entonces a ver. En sus palabras defínanmelo. Después de que has escuchado todo lo que nuestros compañeros dijeron, más o menos la introducción que nos dieron... ¿Cómo te quedaría la definición?... (espera la respuesta del alumno) Si tenemos alguna duda, ahorita la aclaramos. Lo importante es que sepan definir exactamente cuando es un mito. ¿Cómo definirías tú cuando es un mito en una lectura? ¿por qué lo definirías? Estamos hablando de un mito. Sin necesidad de que te digan mito azteca, mito, si tu tuvieras que leer cualquier lectura... ¿sabrías si estás leyendo un mito? ¿Cómo sabrías si estás leyendo un mito? ¿Que datos tendrías que RECOPIRAR para saber que es un mito?... (sigue esperando la respuesta del alumno) ¿No nos queda claro? ¿Eric?..... ¿Cómo sabrías tú que estás viendo un mito? ¿Cómo definirías tú un mito?...

Eric: Algo que pasó.... Algo que fuera.... (inaudible)

M: Tienes la idea... vas bien. ¿Cómo lo expresarías?

Eric: ¿Cómo se llama eso? (algunos alumnos ríen tímidamente)

M: ¿Cuál? A ver... pues es que el mito tiene varias características. Una es... a ver... (señala a un alumno con la mirada)

(Ximena levanta la mano)

Ximena: Como un relato.

M: Pero, ¿cómo se da ese relato?... ¿cómo lo escuchaste tú ese relato?

Ximena: (inaudible)

M: A través de una? TRANSMISIÓN ORAL. Acuérdense. Nos lo van platicando y ahora tenemos la ventaja de que lo podemos leer. Ahorita por ejemplo en esas dos ilustraciones que nos ponen, en forma muy sin/ sintetizada nos dicen científicamente qué es lo que Darwin piensa ¿no? Y científicamente lo comprobó. La otra forma es... a través? de una explicación del origen del hombre mítico. Lo que Darwin nos da es un HECHO. Ese es un hecho científico ¿sí? Algo que se puede comprobar... y el mito no. El mito es una transmisión oral que nos habla en este caso de la creación del ser humano. Normalmente siempre un mito nos habla de dioses, semidioses que se refiere a la creación del hombre, que se le rinde un culto... y que sucedió en determinado tiempo. Nunca nos dice en la época tal. Jamás nos ubica en un lugar como lo hace... científicamente Darwin. Ese es un texto científico. Ese se puede consultar. Ese lo podemos investigar. Yo les pedí de tarea que investigaran el:: origen del hombre.

Esta parte comienza con una pregunta de la maestra dirigida a un alumno en particular: “¿Qué podemos entender por mito?”. Esta pregunta podría categorizarse como una pregunta de tipo abierta con un objetivo de despliegue de información; es decir, abierta porque se espera que su respuesta supere por un lado una oración de *sí* o *no*, requiriendo una respuesta con un mayor grado de elaboración por parte del alumno. Además, su objetivo es desplegar la información que ya se ha proporcionado durante el desarrollo de la sesión a partir de la lectura de la tarea y la explicación de la maestra. El alumno para contestar correctamente a esta pregunta deberá armar una definición con los elementos que se han puesto sobre la mesa, y en función de su comprensión del tema.

La respuesta del alumno se enuncia a manera de pregunta y termina con una aseveración de inseguridad al respecto de la misma: “¿Es personal? No sé.”

Este tipo de respuestas dudosas también es común. Obviamente, la respuesta no es una pregunta que pretenda ser contestada necesariamente, pero claramente implica el inicio de algo que se ha denominado por varios autores un *juego de adivinanzas*, en donde la maestra pregunta y el alumno hace una serie de intentos por adivinar la respuesta correcta, agregando una entonación de pregunta a cada intento que hace por contestar (Kalman and Fraser 1992; Paradise 1997).

Pero además, en la respuesta del alumno puede apreciarse algo interesante: el alumno hace un primer intento por definir el mito como algo que puede variar de acuerdo al contexto; es decir, el alumno tiene la idea de que los mitos son diferentes de acuerdo a la cultura de la que se trate. Esto resulta como una interpretación de lo que la maestra mencionó en su explicación. Finalmente esta idea no queda bien expresada, e inmediatamente el alumno aborta su intento y se declara ignorante al respecto. Esto puede ser debido al temor de cometer algún error o decir algo que parezca tonto a los demás incluyendo la maestra, lo que demuestra la importancia que para los alumnos tiene emitir respuestas siempre correctas y oportunas.

El siguiente turno, consiste en una intervención de la maestra que apruebe o repruebe la respuesta del alumno, quien a la vez le ha planteado una duda indirectamente. La maestra responde: "Puede ser un mito personal." Esta afirmación aprueba la respuesta del alumno, aunque no hay indicio alguno que aclare a qué se está refiriendo o qué está entendiendo por "mito personal". Al parecer, tanto el alumno como la maestra se refieren a la variación de versiones del mito de acuerdo a la cultura de la que se trate, que en el caso de la explicación científica por el contrario, toma un papel universal. La maestra en este caso decide continuar con la participación de otro alumno: "A ver Mitchel."

La respuesta de Mitchel: "El mito es una narración de lo que creen ellos que pasó. Que les pasó." es más amplia y completa que la anterior, aunque en su forma presenta algunas ambigüedades como la ausencia de referencia a "ellos" y lo "que les pasó". Por otra parte, el alumno ha construido una definición de mito en torno a dos conceptos clave: la narración y la creencia; términos que fueron mencionados con anterioridad.

La maestra se muestra más que satisfecha con la respuesta de Mitchel: "¡Claro! Es una narración de alguien que describió en ese caso, el origen de nosotros, de los seres humanos. ¿Y qué es? Es una?... Narración." Aprueba la respuesta del alumno y confirma lo antes dicho por él. Pero además, resalta parte de la información con una pregunta retórica y con una frase incompleta; una pregunta que está diseñada para ser contestada por ella misma. Pero también aquí,

es posible encontrar otro tipo de enunciados propios de los juegos de adivinanzas: la frases incompletas con entonación de pregunta: “es una?...” que en este caso no se dirige al alumno abiertamente, aunque también es una elemento recurrente cuando la pregunta es lanzada directamente a los alumnos.

La maestra en este punto retoma la palabra y vuelve a explicar el concepto de mito, a través de su propia construcción de la definición: “Y es una transmisión oral que nos habla de qué?... En este caso, de dioses, semidioses, de un tiempo, de un lugar... indefinido.” Se agregan dos nuevos términos: transmisión oral²⁶. Nuevamente aparece una pregunta retórica con la que se retoman algunos de los elementos y los temas ya mencionados.

La siguiente sección aunque resulta un poco confusa, parece ser una autocorrección: “Eso, en este caso es el mito. No nada más para este momento, sino en general. Nos habla siempre.../ es una transmisión oral, eso es muy claro ¿sí?”

Y repite la definición con una paráfrasis: “Es una expresión del ser humano oral, que va de generación en generación.” En donde cambia el término “expresión que va de generación en generación” por “transmisión”. Otra vez se emiten dos preguntas retóricas que ayudan a la explicación: “¿De qué nos habla? Del origen del hombre. Normalmente nos habla del origen del hombre ¿en forma de qué? De dioses y semidioses. A quienes se les rindió determinado tiempo un culto ¿sí? Eso vendría a ser un mito.”

Hasta aquí, la maestra ha hecho referencia a una serie de términos ya mencionados en clase, con el fin de construir una definición de mito: expresión oral, transmisión oral, narración, lugar, tiempo y autor indefinidos (cuando se refiere a “alguien que describió...”), dioses y semidioses, y el origen del ser humano como principal tema abordado por los mitos. Por su parte, los alumnos han participado en dos ocasiones para producir respuestas cortas, y cuyas ideas no han quedado completa y claramente expresadas, pero que la maestra tuvo a bien ampliar, explicar y profundizar.

La maestra termina su intervención preguntando: “¿Tienen alguna duda respecto a eso? A ver.... (se dirige a un alumno) ¿Segurísimo? Bueno, entonces a ver” y tratando de corroborar la comprensión de todo lo descrito anteriormente, vuelve a solicitar la participación de sus alumnos, en un nuevo intento por emitir una respuesta clara y completa de la definición de mito: “En sus palabras defínanmelo.

²⁶ En varias ocasiones, la maestra para definir mito, hace referencia a la transmisión oral, aunque cabría explicar cómo es que los alumnos leerán a continuación un mito quiché y no será transmitido oralmente.

Después de que has escuchado todo lo que nuestros compañeros dijeron, más o menos la introducción que nos dieron... ¿Cómo te quedaría la definición?...”

La respuesta no llega oralmente sino a modo de silencio, y la maestra plantea la posibilidad de aclarar cualquier duda al respecto con el fin de lograr el objetivo, aunque al parecer no hay duda alguna. Los alumnos permanecen en sus sillas sentados y callados, en ocasiones evitando la mirada de la maestra. Su silencio invita a la maestra a aclarar las dudas de sus alumnos y a explicar con claridad lo que está solicitando de ellos: “Si tenemos alguna duda, ahorita la aclaramos”. Les pide una definición de mito a partir de todo lo que en torno a él se ha dicho y en función de sus principales características; no hay que olvidar que su intención primera es que “sepan definir exactamente cuando es un mito” y que sea “en sus palabras”. Esto sin embargo es difícil de confirmar, pues a cada intento de los alumnos, la maestra recurre a los mismos términos con el fin de ayudarles en sus respuestas²⁷.

Como se verá más adelante, la intención de la pregunta eje: “¿qué podemos entender por mito?” puede considerarse en función de la respuesta esperada (R(E), como una pregunta de interpretación, en donde se requiere que el alumno proporcione una definición del término a partir de un proceso de análisis y síntesis de la información ya vertida; sin embargo las respuestas de los alumnos R(A), pueden variar y ser de interpretación en concordancia con la R(E) como cuando un alumno dice: “¿Es personal?” o pueden limitarse a ser intervenciones de despliegue, en donde los alumnos sólo recurrieron a repetir algunas nociones ya mencionadas; como decir: “es una narración”.

La maestra emite siete preguntas en busca de una misma respuesta en un lapso de casi un minuto. A este tipo de preguntas he denominado preguntas repetidas y periféricas; la maestra hace muchas preguntas una tras otra, en algunos casos se repite la misma pregunta varias veces y rodean la cuestión principal que es la definición de mito:

M: ¿Cómo definirías tú cuando es un mito en una lectura? ¿por qué lo definirías? Estamos hablando de un mito. Sin necesidad de que te digan mito azteca, mito, si tu vieras que leer cualquier lectura... ¿sabrías si estás leyendo un mito? ¿Cómo sabrías si estás leyendo un mito? ¿Que datos tendrías que RECOPIRAR para saber que es un mito?... (sigue esperando la respuesta del alumno) ¿No nos queda claro? ¿Eric?..... ¿Cómo sabrías tú que estás viendo un mito? ¿Cómo definirías tú un mito?...”

²⁷ Un ejemplo de la repetición de términos que resultan clave para la construcción de la definición por parte de los alumnos es: transmisión oral.

La maestra selecciona a uno de los alumnos para contestar a sus preguntas. Con este tipo de intervención, parece que ella está tratando de sugerir al alumno cómo contestar: está pidiendo que defina, caracterice y describa el mito (como género textual). Eric responde: “Algo que pasó.... Algo que fuera.... (inaudible)”. Su respuesta es corta y aparentemente incompleta, aunque para la maestra no es incorrecta. No hay que olvidar que después de varios minutos, la maestra sigue tratando de responder a la pregunta original: ¿qué es un mito?, que ahora se ha convertido en una serie de preguntas que de alguna manera han ido cercando la respuesta del alumno; la maestra solicita una respuesta cada vez más concreta y precisa. Se trata de una pregunta que gradualmente va dejando de ser abierta y que espera una respuesta elaborada en función de las múltiples preguntas (“Cómo definirías tú cuando es un mito en una lectura? ¿por qué lo definirías? ... ¿sabrías si estás leyendo un mito? ¿Cómo sabrías si estás leyendo un mito? ¿Que datos tendrías que RECOPIRAR para saber que es un mito? ¿Cómo sabrías tú que estás viendo un mito? ¿Cómo definirías tú un mito?”) y de la información ya vertida de alguna manera en el aula (ya sea a través de la lectura de las tareas, ya sea a través de las explicaciones de la maestra²⁸). Sin embargo, la respuesta del alumno sigue careciendo de forma en su expresión. La maestra lo alienta diciendo: “Tienes la idea... vas bien. ¿Cómo lo expresarías?”. Pero el alumno no logra formular la respuesta de acuerdo con las expectativas de la maestra: “¿Cómo se llama eso?”. Otra vez la respuesta del alumno se convierte en una pregunta que va acotando la respuesta correcta, una duda declarada que de alguna manera parece salvarlo de una respuesta incorrecta y que a la vez aparece como la petición de ayuda hacia la maestra. Ella por su parte confirma la intención del alumno tratando de ayudarlo y vuelve a comenzar el juego de adivinanzas: “¿Cuál? A ver... pues es que el mito tiene varias características. Una es?... a ver...” La dinámica de la interacción entre maestra y alumnos cambia sutilmente; la participación de los alumnos se ofrece como una invitación. La maestra señala a un alumno con la mirada, a Ximena quien tiene levantada su mano. Ximena ofrece su respuesta: “Como un relato.”

Un nuevo término se presenta: el relato. La maestra rescata la idea pero solicita más información al respecto: “Pero, ¿cómo se da ese relato?... ¿cómo lo escuchaste tú ese relato?”. La nueva respuesta de Ximena es inaudible pero finalmente no cubre las expectativas de la maestra, quien recurrirá nuevamente a proporcionar la respuesta correcta y si es necesario, una nueva explicación.

²⁸ Es fácil advertir que para los alumnos, la información vertida por la maestra es más importante que aquella vertida por ellos mismos en sus tareas, pues en el primer caso, bastará con repetirla, en el segundo, tendrán que argumentarla.

La maestra enfatiza con otra pregunta retórica, el hecho de que el relato tiene que darse: “A través de una? TRANSMISIÓN ORAL. Acuérdense. Nos lo van platicando y ahora tenemos la ventaja de que lo podemos leer.” Finalmente, este episodio termina con la referencia que hace la maestra al ejercicio en el libro de texto en que se encontraban trabajando cuando se interrumpió la actividad detonadora, para continuar con este episodio de la definición de mito. En el LA se muestran dos imágenes alusivas al origen del ser humano; una representa un episodio bíblico en el momento de la creación de Adán y Eva, y la otra, es la representación de la evolución del mono en homo erectus, de acuerdo con la explicación de Darwin. La maestra sugiere una comparación entre mito y texto científico con el fin de resaltar las características de ambos tipos de texto: “Ahorita por ejemplo en esas dos ilustraciones que nos ponen, en forma muy sin/sintetizada nos dicen científicamente qué es lo que Darwin piensa ¿no? Y científicamente lo comprobó. La otra forma es... a través? de una explicación del origen del hombre mítico. Lo que Darwin nos da es un hecho. Ese es un hecho científico ¿sí? Algo que se puede comprobar... y el mito no.”

Los conceptos de explicación y comprobación científica deberán servir para contrastarse con las características del mito. Finalmente, la maestra define por última vez el mito: “El mito es una transmisión oral que nos habla en este caso de la creación del ser humano. Normalmente siempre un mito nos habla de dioses, semidioses que se refiere a la creación del hombre, que se le rinde un culto... y que sucedió en determinado tiempo. Nunca nos dice en la época tal. Jamás nos ubica en un lugar como lo hace... científicamente Darwin. Ese es un texto científico. Ese se puede consultar. Ese lo podemos investigar.”

El contraste que hace la maestra con el fin de mostrar las diferencias estructurales entre el mito y el texto científico es un adelanto de lo que los alumnos tendrán que distinguir más adelante cuando se enfrenten a la lectura de un mito quiché y de un artículo de divulgación científica en el siguiente evento²⁹. Sin embargo, para hacer esta comparación, la maestra ofrece información que no se encuentra señalada ni en el LM ni en el LA sino hasta dos sesiones más adelante donde el libro de texto expone una definición de mito y otra de darwinismo.

Por lo que en los materiales se menciona acerca del mito, es fácil suponer que las intervenciones de la maestra durante esta primera sesión se han visto influenciadas en parte por una lectura adelantada del LA:

²⁹ Segunda sesión de la secuencia siete.

Mitos. Narraciones tradicionales que explican el origen de los humanos, de lugares o de fenómenos naturales, sin importar los hechos científicos. Sus personajes suelen ser héroes con poderes sobrenaturales o dioses, y los sucesos que narran se ubican en un pasado remoto e impreciso. Se transmiten en forma oral de generación en generación. (LA: 189)

Sin embargo, a partir de sus intervenciones es posible considerar que esta lectura anticipada de los materiales por parte de la maestra no resulta ser suficiente para poder conducir la construcción de los alumnos en torno a la definición que les solicita.

Por otro lado, no se establece una comparación clara entre las características del mito y del texto científico: en donde la teoría de Darwin se somete a procedimientos avalados por la ciencia mientras la validación del mito pasa por su aceptación social como explicación plausible y simbólica, etc.

Ejemplo 6. Los recursos de los cuentos de terror

El siguiente episodio corresponde a la primera parte de la tercera sesión de la SECUENCIA 11. DE MIEDOS A MIEDOS del libro de texto. En él puede observarse una actividad en donde la iniciativa de la maestra por desarrollar toda una explicación toma lugar. El tema de esta secuencia son los cuentos de terror, y sus actividades están enfocadas a hacer un análisis literario y discursivo de este género. Cabe señalar que durante las primeras dos sesiones de la misma, los alumnos hablaron del miedo, y leyeron un cuento de terror: EL GATO NEGRO de Edgar Allan Poe.

Al inicio de esta tercera sesión, la clase comienza con una actividad que se plantea en el libro de texto bajo el nombre de TEMAS DE REFLEXIÓN. La intención de este tipo de actividades, de acuerdo con los autores del libro de texto, es proporcionar “información y realizar actividades para saber y reflexionar sobre la lengua y los textos” (LM: 17).

La actividad lleva como título RECURSOS DE LOS CUENTOS DE TERROR y aborda el tema de los elementos literarios recurrentes en los cuentos de terror: narrador personaje, incertidumbre, ambiente, atmósfera, final inesperado, etc. En el LA se proporciona información respecto a estos recursos y posteriormente se ofrece una actividad en donde los alumnos, trabajando en parejas, deberán relacionar los diferentes recursos del cuento de terror con fragmentos extraídos del cuento que leyeron en la sesión anterior.

El LM sugiere el siguiente procedimiento:

- La maestra deberá leer en voz alta con sus alumnos los “recursos de los cuentos de terror” y deberá organizar a los alumnos en parejas para permitirles realizar la actividad.
- Al terminar, la maestra deberá revisar las respuestas con base en la clave sugerida en el libro del maestro.
- Se sugiere que la actividad tenga una duración de 25 minutos aproximadamente (LM: 39).

En el episodio se muestra precisamente la manera en que la maestra lleva a cabo la actividad. Ella comienza leyendo dos de los recursos: el NARRADOR PERSONAJE y la INCERTIDUMBRE, tal y como lo sugiere el libro del maestro:

T4.1. Explicación: Recursos de los cuentos de terror (LT:39)

M: Sesión 3 por favor..... Vamos a ver cuales son los recursos?, que tiene un cuento de terror. En su página?... 39?..... aparece ahí cuáles son los recursos de los cuentos de terror. (La maestra está sentada, comienza a leer y los alumnos la escuchan mientras ven en sus libros) Como número uno tenemos: el NARRADOR PERSONAJE. En muchos cuentos de terror, el narrador es uno de los personajes que narra en primera persona algo que vivió. Así, la historia es más creíble pues trasmite las emociones que se quieren provocar en el lector. Ese es el narrador. INCERTIDUMBRE es otra parte... de los recursos que tiene el cuento. Para crear incertidumbre no saber qué o por qué pasa algo?, los escritores del cuento de terror PLANTEAN preguntas que suscitan curiosidad o duda en el lector o BIEN, evitan decir todos los detalles sobre algún suceso, personaje o acción.

Al terminar la lectura de estos dos conceptos, la maestra considera necesario hacer una breve pausa para explicar el recurso que acaba de leer. La explicación es la siguiente:

M: Eso es por lo que se refiere a la incertidumbre. Es aquello que nos crea una curiosidad. Que nos tiene en tensión, que no sabemos que va a pasar más adelante. Que el lector / que el narrador nos tiene al lector ASÍ. En suspenso, que no sabemos / Y! (expresión de sorpresa) nos imaginamos mil y un cosas que están pasando pero no sabemos que es realmente lo que viene adelante. Esto es la incertidumbre cuando no sabemos lo que va venir más adelante y el narrador nos tiene en un suspenso constante.

La explicación ofrece una serie de ideas relacionadas como: curiosidad, tensión, suspenso, desconocimiento de hechos y aunque no es el resultado de alguna duda surgida en los alumnos, la maestra en este momento, da por hecho que es necesaria. Nuevamente, la maestra recurre a una paráfrasis de la definición

que el libro ofrece, sin incluir ningún tipo de ejemplo que permita identificar de manera clara este tipo de recurso literario.

La maestra continúa con la lectura del siguiente recurso: el TEMA DE TERROR; y ofrece inmediatamente su explicación:

M: TEMAS DE TERROR. Generalmente los cuentos de terror tratan de la muerte, lo maligno, o siniestro. El dolor físico, la tortura, lo diabólico, lo sobrenatural, la locura, alucinaciones o pesadillas. De la transformación de los hechos cotidianos en extraordinarios E inés- / e inexplicables. ¿Qué es esto? Ps siempre que estamos, en un suspenso?, es porque o nos están platicando una muerte, o nos están platicando un espanto, o nos están platicando algo diabólico, alguna cosa que nos mantiene en constante incertidumbre, en constante, TEMOR de ¿qué va a pasar? si a fulanito le van a hacer algo, o si a perenganito le van a hacer algo no? Eso es tenernos en constante?.. incertidumbre. En constante temor... /

En esta explicación, la maestra formula una pregunta retórica a la que ella misma responde y por otro lado, recurre a conceptos como: suspenso, muerte, espanto, suceso diabólico, incertidumbre y temor. Aunque parece irrelevante en este momento, al repetir en esta explicación las palabras “incertidumbre” y “suspenso” que utilizó para la explicación del recurso de *incertidumbre*, la maestra parece contribuir a la confusión que se suscitará en la actividad que sigue. A partir de este momento, el desarrollo es el mismo: la maestra lee en voz alta el recurso siguiente y ofrece una explicación siempre utilizando conceptos relacionados con el recurso correspondiente.

M: AMBIENTE. Se crea con la descripción de lugares desolados, amenazantes o lúgubres (lúgubres). Casas antiguas o en ruinas, sótanos, lugares inhóspitos, oscuros o solitarios. Casi siempre, / no sé si les ha pasado cuando ven alguna? película, de terror o toman un cuento? siempre vemos las casas así todas tenebrosas, todas como que se caen, como que están muy mal hechas, como que tienen boquetes, ese es el ambiente normalmente, / O EN PANTEONES, o en lugares así todos llenos de maleza /

Aa: = En cerros...

M: En cerros, en lugares así inhóspitos? donde, donde sí nos causa cierta..... temor. O cierta duda en que si vamos o no vamos, lo vemos o no lo vemos. Ese es el ambiente que normalmente se crea... en estos cuentos de terror si?

Es interesante sin embargo captar un momento en que la participación de uno de los alumnos, con la aportación de un ejemplo, logra evidenciar no solamente la atención con que sigue la lectura y la explicación de la maestra, sino que además ha contribuido a ella con el ejemplo de un lugar propicio para representar el ambiente de los cuentos de terror. De hecho, ésta es la única intervención de este

tipo por parte de algún alumno a lo largo de esta actividad. La maestra sigue con el recurso de la *atmósfera*:

M: LA ATMÓSFERA. Se sugiere con la descripción de sensaciones, emociones y situaciones que viven los personajes: miedo, ansiedad, desesperación, encierro, espera?, o persecución. La mayoría de todos los cuentos de terror va / va este seguido? de esa atmósfera... de este tipo de sensaciones que nos inspira el narrador? al ser humano, al lector no? siempre para inspirarnos un miedo, para inspirarnos un temor a algo, ps hay que meterle un ambiente, también de ese tipo no? De miedo, de ansiedad, de desesperación.

Aquí, ella recurre nuevamente a nociones similares a los que utilizó anteriormente: terror, miedo, temor, ansiedad, desesperación e incluso ambiente. Extiende la definición que ofrece el libro de texto y para ello hace uso de paráfrasis. El mismo procedimiento se sigue para el último recurso:

M: EL FINAL. El final sorpresivo o inesperado. El cuento termina en el momento o de la forma menos esperada. De manera sorprendente?... al lector. La verdad a veces estamos pensando en un mil y un final y resulta que de repente.... TRAS nos cortan y se quedó ahí. (expresión de admiración) y qué pasa? hay muchos cuentos que normalmente siguen... este?... los narradores o el escritor y nos (dicen) seguramente que viene otra parte, seguramente que nos va a dar otra historia. A veces sí suele ser, pero a veces los escritores son tan inesperados en los cuentos de terror? que nos cortan de tajo. Nos sorprenden con un final inesperado.

Lo que sigue después de la lectura en voz alta y correspondiente explicación de cada uno de los recursos de los cuentos de terror es la actividad sugerida por el libro. El análisis de esta siguiente etapa será tratado en el siguiente apartado, en donde se hará especial hincapié en el tipo de interacción que se crea a través de preguntas y respuestas entre maestra y alumnos, y se podrán observar los efectos de estas explicaciones en la actividad siguiente.

La interacción limitada: El protagonismo docente

Para terminar este apartado dedicado a la interacción limitada se presentan una serie de reflexiones relacionadas a la lectura en voz alta, las instrucciones y las explicaciones de la maestra.

Hay evidencia de que la lectura en voz alta juega un papel fundamental en el desarrollo de la sesiones, a partir de un análisis del tiempo de clase destinado a esta actividad. Además, las formas de organizar y llevar a cabo esta práctica son variadas de acuerdo a lo que sugiere el libro de texto:

Utilice diferentes modalidades de lectura: la lectura en voz alta constituye una situación privilegiada para escuchar un texto y comentarlo sobre la marcha, haciendo pausas para plantear preguntas o explicar su significado; la lectura en pequeños grupos crea oportunidades para que todos lean; la lectura en silencio favorece la reflexión personal y la relectura de fragmentos. Según la ocasión y el propósito, también puede preparar lecturas dramatizadas con todo el grupo o en equipos (LM: 30).

Sin embargo durante las observaciones, toda la lectura se llevo a cabo por turnos y en voz alta para el resto del grupo de acuerdo a las instrucciones de la maestra.

La participación de la maestra durante estos episodios, se define principalmente como un lenguaje de interacción (*interactional language*) de acuerdo con Dyson (1989:286) cuya función es iniciar, mantener y terminar con las intervenciones de lectura de sus alumnos (abordaje de los alumnos y pausas). Por otro lado sus intervenciones giran en torno a la corrección de los errores al leer y las llamadas de atención a los estudiantes para mantener la disciplina. Por su parte, la participación de los alumnos es sólo de lectura.

En los episodios de instrucciones, se ve de manera clara el apego de la maestra a los materiales pero al mismo tiempo es posible apreciar las variaciones que ella hace de lo que se sugiere en el LM. Estas transformaciones de la maestra aunque parecen insignificantes (cambios en la organización, en los procedimientos y en los tiempos) derivan en un resultado diferente al esperado. La intención de los materiales muchas veces se pierde, desperdiándose las oportunidades para la creación de espacios de interacción.

El lenguaje de la maestra en sus intervenciones mantiene una función de lenguaje directivo (*directive language*) y la interacción entre ella y los alumnos se encuentra minimizada. En cuanto a las acciones se refiere, es posible apreciar a partir de algunos detalles encontrados, que aquello que constituye el papel de la maestra desde su percepción, está siempre manifiesto. Las acciones de la maestra durante estos episodios pretenden: dar instrucciones, ampliarlas, explicarlas, traducirlas, aclarar dudas, monitorear, organizar y dirigir las acciones de los alumnos en todo momento. En cuanto a los alumnos, su participación verbal es nula y sus acciones comprenden escuchar a la maestra y seguir la lectura en su LA.

Los episodios de las explicaciones reiteran mucho de lo que es posible apreciar en las instrucciones, aunque en este caso, la maestra hace uso de otra función del lenguaje: la función heurística. Estas intervenciones tienen la función de buscar confirmación e información, demostrar y evaluar a los alumnos

principalmente a partir de preguntas dirigidas a ellos. En muchos casos, estas preguntas quedan expresadas en preguntas retóricas, y por lo tanto sin respuestas por parte de los alumnos.

En estos episodios, al igual que en los de las instrucciones, es fácil encontrar rasgos protagónicos del rol de docente. Las explicaciones que ofrece la maestra tienen ciertos elementos recurrentes asociados a ellas; uno de los cuales es su ubicación en la estructura de los eventos, entendiéndose como tal el momento en que tienen lugar durante el desarrollo de la clase; es decir, la maestra siempre decide el momento en que es oportuna una explicación, aún cuando nadie ha manifestado abiertamente duda alguna o así lo solicite. Los patrones que sigue la maestra al momento de dar una explicación son los siguientes:

- al momento de abordarse algún concepto que ella considere relevante y relacionado con el tema que aborda la secuencia
- ante algún concepto incluido en el contenido académico
- cuando al momento de preguntar a los alumnos ellos se quedan callados y no responden o cuando sus respuestas son repetidamente incorrectas

Las explicaciones se manifiestan entonces como parte del papel protagónico de la maestra, y con ellas se revela el deber *únicamente de la maestra*, de ofrecer explicaciones, esto es, extender el discurso relevante a los temas en cuestión. Desde su punto de vista, ella es la única con la autoridad y capacidad de proveer a los alumnos la claridad y verdad respecto a un tema o concepto.

No hay evidencia de que algún alumno haya compartido esta responsabilidad con la maestra en las observaciones registradas. La participación de los alumnos, consiste al igual que en los episodios antes mencionados, en escuchar a la maestra atentamente, seguir sus instrucciones al pie de la letra, y en el caso en que tengan que intervenir verbalmente para responder a alguna pregunta, el objetivo su cumplirá cuando la maestra pueda verificar la comprensión de lo que se ha explicado.

Cabe resaltar en este sentido, que durante las explicaciones, la atención de los alumnos deberá estar orientada por completo hacia la maestra y su acción deberá estar confinada a escuchar y a demostrar que han comprendido, ya sea repitiendo la información del LA, de la tarea o reproduciendo lo que la maestra acaba de decir (mientras más apegado, mejor).

Como pudo observarse en ambos ejemplos, no son los alumnos, sino la maestra quien analiza y sintetiza la información proporcionada por los materiales y las tareas de los alumnos, construye una definición y hace un intento por expresar sus ideas al respecto a través de una producción oral (igual con el concepto de mito

que con la explicación de los recursos de los cuentos de terror). Cuando ella solicita a los alumnos que expresen la definición de mito “en sus propias palabras”, ellos no pueden intentar más que recurrir a los mismos términos que ya han sido mencionado, y si eso no fuera así, la maestra insistirá en utilizar las palabras más adecuadas: “transmisión oral”, “narración”, “origen del ser humano”, etc. En este sentido, la clase puede considerarse centrada en la maestra y no en los alumnos (*teacher centered vs student centered*); quien pregunta, explica, ejemplifica y propone es la docente y la participación de los estudiantes se limita a seguirla.

Para profundizar en las explicaciones de la maestra, es posible identificar ciertos elementos recurrentes. El primero de ellos es el uso de preguntas retóricas, definidas como aquellas que la maestra hace para contestarlas ella misma; respuestas por parte de los alumnos no existen. En cambio, estas preguntas encuentran su respuesta en el discurso explicativo de la propia maestra. Esto se ilustró en el Ejemplo 5, de la clase sobre el origen del ser humano. Su intención es marcar un énfasis sobre cierto tipo de información. Así, cuando la maestra dice respecto al mito “¿Y qué es? es una?... Narración” o “¿De qué nos habla? Del origen del hombre” hace uso de estas preguntas retóricas se reduce a ser un recurso discursivo cuya función es la de subrayar información relevante, en vez de consolidarse como un cuestionamiento auténtico. Además, aunque no es posible comprobarlo, se sugiere la existencia de una intención por señalar información que debe ser memorizada por los estudiantes e incluso puede considerarse como una evidencia clara de la idea de aprendizaje por parte de la maestra, el cual se logra a partir de la continua repetición de la información proporcionada durante la sesión.

Otro elemento continuamente presente en las explicaciones de la maestra es el uso de paráfrasis, la cual puede ser un elemento lingüístico importante cuando se trata de que los alumnos respondan a aquellas preguntas en las que se les solicita información ya proporcionada (preguntas de despliegue) y a lo que la maestra llama “decir las cosas en sus palabras”. Aún en este caso, será importante que la paráfrasis pueda ser analizada para saber si en realidad cumple con el objetivo de reproducir una idea en otros términos o si la maestra lo único que solicita es la repetición de los términos utilizados.

En sus intervenciones, la maestra hizo uso de varios conceptos muy relacionados entre sí, creando ambigüedad y duda en los alumnos como se verá más adelante en el caso de los recursos literarios: ambiente y atmósfera del cuento.

Los nuevos materiales sugieren que la práctica docente se vea enriquecida con el uso de otro tipo de materiales bibliográficos como las enciclopedias, los

diccionarios, las colecciones de Bibliotecas Escolares y de Aula, etc. (LM: 35). Las tareas que la maestra asigna normalmente al final de cada sesión ofrecen la posibilidad del uso de estos recursos cuando éstas consisten en algún tipo de investigación respecto a los temas o conceptos que serán abordados en la siguiente sesión. Así como se observó en el Ejemplo 5, algunos alumnos pretendieron contribuir a la construcción de la definición de mito dando lectura a sus tareas, que consistían en citas textuales de las diferentes definiciones consultadas.

Aún cuando la búsqueda de información es una parte central del programa de Español y así se marca en los materiales, también lo es su organización y análisis. Resalta entonces que en ninguno de los casos registrados, la información que los alumnos consultaron fuera trabajada en clase de manera sistemática. Los alumnos copiaron textualmente la información, no hicieron mención de alguna de las diferentes fuentes bibliográficas consultadas e hicieron una lectura en voz alta de la misma información. Incluso, al momento de revisar la tarea, la maestra parece aceptar de manera indistinta lo mismo una frase que un texto de dos o tres cuartillas por definición, además de que el control sobre la tarea se resume a unos puntos de participación. Todo esto permite considerar el poco valor que la maestra otorga al trabajo de investigación extra escolar.

Falta agregar, que la maestra intenta retomar e integrar la información vertida por la tarea que ha sido leída; esto puede considerarse como didácticamente válido con el fin de ofrecer a los alumnos un ejemplo de síntesis de información, aunque también puede resultar nuevamente como evidencia de aquellas obligaciones tácitas de la labor del docente desde su perspectiva. Como resultado, la construcción de ideas, proposición de ejemplos, trabajo discursivo en la interacción verbal, son acciones llevadas a cabo generalmente por la maestra y no por los alumnos.

Fomentar la interacción en el aula es un aspecto trascendente en el desarrollo de las sesiones, de acuerdo con lo que se establece en los nuevos materiales; pues es considerada como una parte central en el proceso de aprendizaje, ya que es a partir de la participación de los alumnos que se puede lograr un amplio despliegue de los conocimientos previos y recién adquiridos, es posible anticipar procesos y reconocer dudas, compartir y comparar ideas distintas, etc. Por ello, el libro del maestro sugiere que se creen:

Espacios para que los alumnos expresen lo que saben sobre el tema nuevo o lo que están aprendiendo: en diferentes momentos de las secuencias (al inicio, desarrollo, al final) pueden abrirse diálogos con el fin de que contrasten sus

conocimientos con los de otros alumnos, y con ello enriquecer y promover la construcción compartida de conocimientos (LM: 32).

Sin embargo, basta analizar las explicaciones de la maestra para observar que en ninguno de estos episodios se generó un espacio que permitiera a los alumnos participar activamente en la explicación de conceptos en el aula, aún a pesar de que existe evidencia de su atención y su interés por participar. La construcción de definiciones puede gestarse a partir de la exploración de las ideas que de esos términos tienen ya los alumnos.

Todo lo anterior tiene consecuencias para la ejecución curricular, que aunado a lo que se verá en el siguiente capítulo permite argumentar que la maestra transforma de manera profunda y relevante la propuesta curricular de tal manera que la convierte en un programa centrado en el profesor y no en los alumnos como la misma RS y los materiales lo proponen. En la interacción limitada (lectura en voz alta, instrucciones y explicaciones) ya se vislumbra el protagonismo de la maestra y se demuestra cómo sus acciones dirigen y controlan las intervenciones de los alumnos, logrando así restringir la participación de los estudiantes mientras que las oportunidades para su propia participación se amplían.

En el siguiente capítulo se analizarán ejemplos que ilustren la interacción abundante observada en el Aula Piloto.

Capítulo 3. “¿Cómo creen? Les voy a ir preguntando salteadamente”: La interacción abundante en el aula.



Figura 3. La interacción abundante en el aula.

En este capítulo se da cuenta de los episodios en los que se puede apreciar una interacción abundante entre la maestra y los alumnos, evidencia que parte de la gran cantidad de intercambios verbales entre los agentes.

Al igual que en el capítulo anterior, la información se despliega en función de una agrupación de los episodios de acuerdo a su tipología, consolidándose dos partes, correspondientes a los ejercicios de comprensión de lectura y reflexión y sus revisiones en forma grupal.

Al cierre del capítulo se hacen algunas reflexiones en torno a las características distintivas de estos episodios y de la interacción abundante que presentan.

Actividades de comprensión de lectura sugeridas por el LA

La lectura es una práctica común en el salón de clases de TS, y es particularmente dirigida por los libros de texto, independiente de la asignatura de la que se trate³⁰. Sin embargo, en la asignatura de Español, la lectura toma un papel mucho más

³⁰ Dados los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales y las condiciones históricas de las comunidades donde se encuentran las TS, hay una gran preocupación por mejorar la lectura de los estudiantes; este es uno de los ejes articuladores de la propuesta (SEP 2006)

importante y como se ha observado en la práctica docente de la maestra en el Aula Piloto, la lectura en voz alta es una de las actividades más recurrentes³¹. Además, los nuevos materiales impresos y en formato multimedia contienen una gran cantidad de material de lectura y promueven esta actividad de manera prioritaria. Las lecturas de variados textos se ofrecen como material a partir del cual se desarrollan prácticas discursivas y se abordan temas de gramática y ortografía. Son el punto de partida de actividades diversas que contemplan la reflexión en torno a temas literarios y discursivos y sobre todo a actividades de comprensión de lectura.

En este espacio, pretendo analizar algunos episodios correspondientes a dos secuencias de aprendizaje, en los que puede apreciarse el desarrollo de varias actividades de comprensión de lectura sugeridas en el libro de texto a partir de la lectura de diferentes textos. En la mayoría de estos episodios, las actividades sugeridas en los materiales se convierten en ejercicios y son realizados de manera grupal; los alumnos participan junto con la maestra en su desarrollo. En otros, los estudiantes trabajan individualmente, llevándose a cabo una revisión del mismo de manera grupal.

El análisis en estos ejemplos está enfocado al tipo de interacción que se suscita entre maestro y alumnos, particularmente las preguntas (siempre del maestro) y las correspondientes respuestas de los alumnos, por ello se pondrá especial énfasis en la realización de los ejercicios y las revisiones de los mismos cuándo se involucra una actividad grupal.

Episodios de ejercicios de comprensión de lectura (ECL)				
Evento	Fecha (2007)	Título descriptor	Tipo de episodio	Tiempo (min.)
T01	19 de enero	Del origen del ser humano	Actividad de comprensión	2
T05	27 de marzo	Opinión acerca del cuento de <i>La señorita Superman</i>	Actividad de comprensión	4

Ejemplo 7. Del origen del ser humano

En estos dos episodios³², se lleva a cabo una actividad de comprensión de lectura sugerida en el LA a partir de la lectura en voz alta de un texto introductorio al tema

³¹ Aunque los materiales no siempre sugieran que la lectura sea en voz alta y por turnos.

³² Estos episodios corresponden a la sesión 1 de la SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA? (LM:140)

del origen del ser humano, la interpretación de unas imágenes referentes al mismo tema y la lectura de las notas al pie de dichas imágenes³³.

Para una mejor comprensión de su análisis, es necesario ubicar estos episodios dentro del contexto de la sesión completa, resumida de la siguiente manera:

1. La maestra comienza la sesión dando lectura de las instrucciones que ahí se señalan y leyendo algunas preguntas sugeridas en el libro con el fin de iniciar un diálogo que permita a los alumnos irse adentrando en el tema del origen del ser humano. Las preguntas que se ofrecen no se contestan y la maestra prosigue.
2. La maestra lee en voz alta el texto introductorio de nombre ¿CUÁL CREES QUE ES TU ORIGEN?, que relata algunas versiones del origen del ser humano (mitológicas y científicas), terminando el texto con preguntas que pretenden problematizar el tema. Estas preguntas tampoco se contestan.
3. Inmediatamente después, la maestra lee en voz alta el proyecto de la sesión y sigue las instrucciones del LM para la lectura de dos notas al pie de dos imágenes también relativas al tema.
4. Se inicia un episodio de franca interacción entre maestra y alumnos en la que se pretende dar respuesta a cuatro preguntas que se formulan en el LA.
5. La maestra interrumpe esta actividad para dar una explicación de mito a partir de la revisión de las tareas de los alumnos.
6. Se continúa con la actividad de comprensión de lectura (número 4).
7. Se termina la sesión con la lectura en pleno de un mito quiché y un artículo de divulgación científica y la asignación de tarea para la siguiente sesión.

Es preciso comenzar considerando la organización del libro de texto al respecto de la primera sesión de cualquier secuencia (incluida ésta)³⁴. El libro de texto contempla para esta sesión una primera parte denominada PARA EMPEZAR. En ella se propone que los estudiantes vean un video de introducción y se de lectura a un texto, con lo cual se hará una orientación temática de la secuencia, se exponga el proyecto que corresponde a la secuencia y se lleve a cabo una *actividad detonadora* en la que se haga una problematización y se propicie la posibilidad de que los alumnos expresen sus conocimientos o experiencias previas en torno a la

³³ El análisis no será extensivo para toda la sesión, sino únicamente para aquellos episodios que corresponden a la actividad de comprensión de lectura y en donde se lleva a cabo una fructífera interacción entre maestra y alumnos.

³⁴ Como parte del diseño de los nuevos materiales de Telesecundaria, se buscó darles una identidad editorial que permitiera al maestro reconocer ciertas constantes en todos los libros. Uno de estos elementos es la estructura y denominación de las secuencias de aprendizaje, aunque éstas tienen variaciones regulares de acuerdo a cada asignatura (SEP 2006).

temática de la secuencia (LM: 16). Esto es importante, precisamente porque como parte de esta actividad detonadora se encuentra esta propuesta de actividad de comprensión de lectura a la que aquí quiero referirme y que corresponde a los incisos cuatro y seis arriba mencionados. Además, de acuerdo con el LA y LM, las actividades contempladas en esta parte, están dispuestas de tal manera que puedan propiciarse espacios de comunicación en los que haya una fructífera interacción orientada a poner el tema sobre la mesa a partir de una activa participación por parte de los alumnos.

El libro de texto sugiere como primera actividad ver un video y organizar un diálogo con base en el título de la SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA? Propone que se comente por qué se plantea el título en forma de pregunta y sus posibles respuestas. Las opiniones de los alumnos podrán ser retomadas anotándolas en el pizarrón o en papel (LM: 183). Al respecto la maestra dice y hace lo siguiente:

*M: ¿Cuál es el origen de su pueblo o de su cultura?, ¿qué les dice la pregunta ¿Eva era africana?? ¿Qué relación hay entre esta pregunta y el video? Vemos que no podemos contestarnos eso porque no tenemos el video. Si no tenemos el video tampoco tenemos el audio texto. Entonces esas dos preguntas nos van a quedar, inconclusas? pero vamos a ver cuál es el origen del hombre ¿Cuál crees que es tu origen? Les doy 2 minutos para que podamos contestar las preguntas... La pregunta 4 con sus cuatro incisos. Vamos a observar perfectamente bien... A ver empezamos a leer este:... Ximena por favor empieza a leer...*³⁵

La maestra comienza con la lectura de las preguntas que formula el LA. Echando un vistazo a estas preguntas, vemos que la primera de ellas: “¿Cuál es el origen de su pueblo o de su cultura?” es una pregunta que puede caracterizarse en función del tipo de respuesta esperada [R(E)] como una pregunta abierta y de referencia en cuya respuesta el alumno tendría que expresar conocimiento a partir de sus referentes culturales. La segunda de ellas: “¿Qué les dice la pregunta ¿Eva era africana?” puede considerarse como una pregunta abierta y creativa cuya respuesta implica un proceso de análisis que integre lo que el alumno sabe con lo que la pregunta le significa. Aquí, los alumnos deberán construir sus respuestas en función de las ideas que respecto a este tema tengan. Por otro lado, se espera que las contestaciones a ambas preguntas impliquen cierto grado de complejidad; es decir, no se espera que los alumnos afirmen o nieguen información o recurran a datos tratados en el salón por la maestra sino por el contrario, tendrán que articular su experiencia, sus conocimientos y prácticas comunicativas para dar forma a sus ideas en una expresión. En el libro del maestro este tipo de preguntas son

³⁵ Ver Anexo A: Código de Transcripciones

denominadas *preguntas abiertas* y que a diferencia de las preguntas cuyas respuestas se restringen al “sí” o “no” o tienen respuestas limitadas. Estas preguntas abiertas:

Pueden provocar una variedad de respuestas que permiten el análisis, la comparación y la profundización en las problemáticas a tratar; también permiten explorar razonamientos diferentes y plantear nuevas interrogantes. Además dan pie a un uso más extenso de la expresión oral (LM: 32).

La tercera pregunta: “¿Qué relación hay entre esta pregunta y el video?”, aunque muy similar a las anteriores, requiere que los alumnos vean el video de antemano para poder ser contestada. Esta pregunta puede clasificarse de acuerdo a la R(E) como una pregunta de interpretación del material que se proporciona en clase. Aquí los alumnos tendrían que recurrir a la información proporcionada y al análisis que de ella hicieren. Pero la oportunidad de los alumnos para contestar a estas tres preguntas se desvanece.

La maestra comenta con los alumnos el problema que enfrentan al no contar con el video correspondiente y decide que ninguna de las preguntas puede contestarse por falta del material y proceden con la lectura del texto, no sin antes dar una serie de instrucciones contradictorias. La maestra primero les dice que les dará dos minutos para contestar el inciso cuatro con sus cuatro preguntas correspondientes, pero al parecer se da cuenta que primero hay que leer el texto introductorio, entonces pide a varios alumnos que lean el texto en voz alta.

El LM presenta una sugerencia de la manera en que puede dirigirse la lectura, y que consiste en impulsar al grupo a “plantear dudas sobre el contenido y propósitos de esta secuencia” (LM: 183). Esto no sucede así. La maestra pide la participación de dos alumnos para la lectura del texto introductorio y continúa sin ninguna reflexión acerca del tema hasta ese momento. Una vez terminado de leer el texto introductorio, en el que se incluyen varias posibles respuestas (unas mitológicas y otras científicas) a las preguntas “¿De dónde venimos? ¿cómo llegamos hasta aquí?”, la maestra lee en voz alta el proyecto de la secuencia y lee el punto número cuatro, que corresponde a una breve actividad de comprensión de lectura.

Es necesario señalar aquí, que el LM propone al respecto que la actividad tome aproximadamente veinte minutos. Además, sugiere que se organice el grupo en parejas e “invite a los alumnos a realizar la actividad de interpretación de las

ilustraciones que muestran dos explicaciones del origen de la humanidad. Anímelos a compartir sus reflexiones con el grupo” (LM: 183).

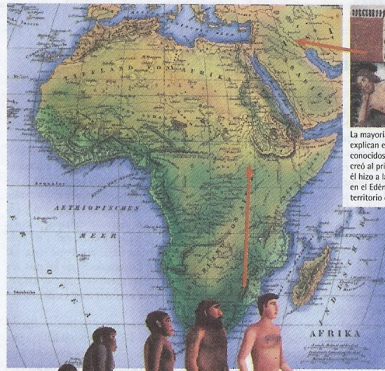
Por su parte, el procedimiento que sigue la maestra es el siguiente: comienza leyendo las instrucciones y hace un comentario respecto a una de las ilustraciones. Luego pide a una alumna que lea en voz alta el texto al pie de la primera ilustración y después pide a un alumno que lea el texto al pie de la segunda.

ESPAÑOL I


El proyecto de esta secuencia es presentar una historieta realizada a partir de un mito sobre el origen del hombre. Para ello, conocerás las diferencias entre una narración y una exposición, investigarás relatos míticos de distintos pueblos y seleccionarás uno para escribir una historieta que presentarás ante el grupo.

4. Observen atentamente las ilustraciones y lean los textos al pie de cada una:

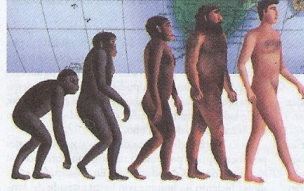
- ¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según estas ilustraciones?
- Según el mapa, ¿en qué lugar del mundo surgieron?
- ¿En qué tipo de libros se encuentra cada una de estas explicaciones?
- ¿Por qué creen que hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos?



Conexión con Geografía
Secuencia 2: El mundo en que vivimos (localizar lugares, ciudades y países)



La mayoría de los pueblos han creado mitos que explican el origen de los seres humanos. Entre los más conocidos está el de "Adán y Eva", según el cual, Dios creó al primer hombre (Adán), y de una costilla de él hizo a la primera mujer (Eva). Adán y Eva vivieron en el Edén, lugar que algunos ubican en el actual territorio de Irak.



A partir del hallazgo y reconstrucción de restos fósiles, los científicos han elaborado teorías que explican el origen de los seres humanos como resultado de un largo proceso de evolución de las especies. Los fósiles humanos más antiguos se han encontrado en África.

5. Compartan con el grupo sus opiniones y reflexiones.

Clave de respuestas

4. a) Los científicos dicen que los hombres surgieron de un largo proceso de evolución. En algunos mitos, como el de Adán y Eva, se afirma que los seres humanos fueron creados por Dios.

b) Los científicos dicen que en África. El mito afirma que en el Edén, lugar que algunos ubican en lo que ahora es Irak.

c) La primera, en libros de investigación científica, y la segunda, en libros religiosos como la *Biblia*.

d) Acepte estas respuestas o parecidas: "hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos porque han surgido en diferentes épocas históricas", "las explicaciones dependen de los grupos sociales que las dan", entre otros.

SESIÓN 1 Para empezar

Introducción a los propósitos y al contenido temático de la secuencia mediante un video, la lectura del relato "¿Cuál crees que es tu origen?" y la realización de una actividad detonadora.

- (25 min.) Invite a los alumnos a ver el video y organice un diálogo con base en el título de la secuencia; comenten por qué se plantea en forma de una pregunta y qué respuestas se dan a ésta. Retome algunas opiniones de los alumnos y anótelas en el pizarrón o en papel para usarlas como referencia en las siguientes sesiones.
- (5 min.) Lea con los alumnos el relato y pida al grupo plantear dudas sobre el contenido y propósitos de esta secuencia.
- (20 min.) Organice parejas e invite a los alumnos a realizar la actividad de interpretación de las ilustraciones que muestran dos explicaciones del origen de la humanidad. Anímelos a compartir sus reflexiones con el grupo.

Interpretación de textos: Al leer un texto, es indispensable fundamentar la interpretación del mismo en lo que el texto dice, y no sólo en las creencias o experiencias personales sobre el tema.

Figura 4. LM: Del origen del ser humano.

M: Vamos a contestar primero la pregunta número cuatro. Dice: Observen atentamente las ilustraciones y lean los textos al pie de cada una. Vamos a leer primero... la... ilustración que tenemos donde aparece el mapa... de África y aparecen unas fotografías del ser humano de acuerdo a la teoría de Darwin?... cómo el hombre... se cree que desciende...del mono ¿Sí? Pasando por las etapas que hoy en día ya conocemos. ¿Sí? Entonces vamos a leer primero? A ver Lilia. Leemos en la parte inferior derecha del libro? a donde dice, A partir...

El comentario que la maestra hace respecto a la teoría de Darwin, será un elemento importante más adelante, cuando uno de los alumnos utilice éstas palabras para su respuesta ante una pregunta de la maestra. Por otro lado, la selección de palabras en este pequeñísimo fragmento parece no tener el cuidado necesario. Por ejemplo, dice “se cree que desciende del mono” utilizando la palabra *creer* para hablar de un hecho científico, misma palabra que utilizará más adelante cuando quiera definir el mito. También habla de “las etapas que hoy en día ya conocemos”, expresión que parece dar por hecho muchas cosas respecto a los conocimientos previos de los alumnos, pero que no se corrobora.

Lilia y Mitchel leen los textos que pide la maestra. Ella retoma la primera pregunta no sin antes pedir a los alumnos que trabajen individualmente y no en parejas como lo sugiere el libro. La justificación de la maestra de esta decisión es la de no “desorganizar mucho la sesión” ante mi presencia. Sin embargo, inmediatamente después de las instrucciones de la maestra, se procede a dar respuesta de las preguntas del libro de texto trabajando de manera grupal y no individualmente como ella lo ordenó originalmente.

M: Muy bien... Ahora vamos a contestar entonces? los cuatro incisos que corresponden a la pregunta cuatro. Lo vamos a hacer en forma de parejas. Pero como tenemos ahorita una visita ps lo vamos a contestar individualmente (Los alumnos hacen algunas expresiones de desaprobación). Lo vamos a contestar individualmente para no este... desorganizar mucho la sesión y avanzar un poquito más sobre lo que ya tenemos trabajado... Observen atentamente las ilustraciones y lean los textos al pie de cada una. ¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según éstas ilustraciones? ¿Cómo creen? Les voy a ir preguntando saltadamente cuál es la opinión de cada uno de ustedes. A ver... este... Carmen ¿Qué sugieres tú como respuesta?

Antes de definir el tipo de preguntas a las que los alumnos se enfrentan, es importante conocer la clave de respuestas que ofrece el mismo LM, pues la maestra tratará de asegurarse de que las intervenciones de los alumnos sean lo más cercanas a las respuestas propuestas. En el caso de la primera pregunta: ¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según éstas ilustraciones?, la respuesta sugerida por el libro es: “a) Los científicos dicen que los hombres

surgieron de un largo proceso de evolución. En algunos mitos, como el de Adán y Eva, se afirma que los seres humanos fueron creados por Dios.” (LM: 183).

Esta primera pregunta solicita como respuesta la información que los mismos textos al pie de las ilustraciones y las ilustraciones proporcionan. Esto permite considerarla como una pregunta de interpretación, puesto que solicita expresamente una interpretación de las ilustraciones. Por otro lado, se considera como una pregunta abierta por el simple hecho de que su respuesta implica que los alumnos elaboren una respuesta relativamente amplia.

Por su parte, la respuesta del alumno R(A) podrá ser considerada como una respuesta de interpretación si sigue las indicaciones de la pregunta, pero de lo contrario, si su respuesta expresa información en función de lo que en los textos al pie de las imágenes se proporciona, se tratará de una R(A) de despliegue de información (Wajnryb 1992), en donde el alumno sólo repite o reformula en el mejor de los casos la información que acaba de leer. La atención de la maestra estará puesta en la manera en la que el alumno construya su respuesta con base en la lectura de los textos y la interpretación de las imágenes.

Al respecto de la interpretación de las ilustraciones, quisiera añadir que la información que contienen los textos al pie de cada una de ellas provee suficiente información para que el alumno pueda contestar estas preguntas. Preguntas como ésta, que solicita la interpretación de ilustraciones, pueden considerarse como detonadoras de ideas respecto a un tema, propiciando un espacio en el que los alumnos expongan y compartan sus ideas. En este caso, las preguntas podrían ser abiertas y creativas, pero sería entonces necesario que se formularan sin antes leer la información incluida en los textos al pie. La detonación de ideas y la correspondiente producción oral puede explotarse más si surge a partir de la sola interpretación de imágenes sin el texto que las acompaña.

Para el caso y la pregunta que nos ocupa, la respuesta deberá ser construida a partir de la interpretación del texto. A este respecto, el LM dice: “Al leer un texto, es indispensable fundamentar la interpretación del mismo en lo que el texto dice, y no sólo en las creencias o experiencias personales sobre el tema”³⁶. Lo que sugiere que la atención de la maestra tendría que estar puesta en la ilustración, la información proporcionada, su interpretación y la reformulación que de ésta se haga.

³⁶ A lo largo del LM se ofrecen una serie de precisiones conceptuales (por ejemplo acerca de la interpretación de textos y la lectura de textos de diferentes géneros) ubicados en recuadros que parece una hoja pegada. Su presencia e intencionalidad están explicadas en las páginas introductorias del LM. Puede ser que en el diseño gráfico del material, no se hubiese contemplado el impacto de su ubicación, como en este ejemplo se ilustra.

Por su parte, y como puede apreciarse en el episodio, las indicaciones de la maestra pueden crear cierta confusión cuando dice: “¿Cómo creen? Les voy a ir preguntando salteadamente cuál es la opinión de cada uno de ustedes”, pues en realidad no es su opinión lo que la pregunta solicita, sino una interpretación de las notas al pie.

A continuación se muestra la respuesta a la pregunta: “¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según estas ilustraciones?”³⁷:

Carmen: Que... de los monos de... los descendientes de... (inaudible) los descendientes del mono. Que el hombre es descendiente del mono. Esa es la respuesta. Que venimos a través de los monos.

Esta respuesta es clara y concisa. La alumna describe una sola idea: “el hombre es descendiente del mono” y se vincula a la información del texto introductorio, al comentario de la maestra que al inicio de la sesión hizo con respecto a la teoría de Darwin, a la interpretación de la imagen o del texto al pie de la ilustración, o incluso puede partir de los conocimientos previos de la alumna referentes a este tema. A este respecto sólo cabría resaltar que las palabras que la alumna utiliza en su respuesta son idénticas a las que utilizó la maestra cuando hizo su comentario inicial: “el hombre... se cree que desciende... del mono”. Esto permite que la R(A) sea considerada como una respuesta de despliegue y no como una respuesta de interpretación como la pregunta a la que responde.

La maestra acepta esta respuesta de la alumna como correcta, y solicita la información restante en lo que se refiere al otro fragmento de texto:

*M: Esa sería... ¿y del mito?... este... a ver.... Ernesto. ¿Qué nos dirías del mito?
Ernesto: Que al hombre lo hizo primero y que del hombre hizo a la mujer, de una costilla.
M: Perfecto. Así es... es correcto.*

La respuesta en este caso corresponde evidentemente a la reformulación de la información que se provee, aunque puede apreciarse la falta de claridad en lo que respecta al sujeto de la oración, por lo que es posible advertir sin dificultad que hay nociones compartidas en este contexto como en este caso resulta la noción del sujeto de la oración: Dios. La maestra acepta ésta como una respuesta correcta y continúa con la pregunta del siguiente inciso.

³⁷ Quisiera aclarar un poco más estas sutiles variaciones. El LA pide primero que “observe atentamente las ilustraciones y lea los textos al pie de cada una” y la pregunta le pide que de acuerdo a las ilustraciones de una respuesta. Sin embargo para la maestra no es suficiente con una interpretación de la imagen sin el texto.

*M: Ahora vamos con la segunda. Según el mapa, ¿en qué lugar del mundo surgieron? De acuerdo al este... texto científico que tenemos ahí. A ver este... (...) A ver Ángel, ¿en qué lugar crees que surgió?
Ángel: En África.*

Aquí la maestra vuelve a hacer un pequeño cambio de significados. La pregunta del libro pide al alumno que conteste de acuerdo al mapa, no al texto. Por su parte, la maestra inmediatamente hace un cambio y pide que conteste de acuerdo al “texto científico que tenemos ahí”. Sin embargo, en función de la respuesta sugerida por el libro, será necesario hacer caso de los textos al pie de las imágenes para responder correctamente. La respuesta sugerida por el libro es: “b) Los científicos dicen que en África. El mito afirma que en el Edén, lugar que algunos ubican en lo que ahora es Irak”.

Uno de los alumnos interviene, y su respuesta es considerada como correcta por la maestra, pero incompleta en comparación con la respuesta que ella espera. La intervención del alumno se resume en dos palabras: “en África”. La maestra hace un intento por solicitar el resto de la información para que la respuesta pueda considerarse como válida y completa. Le pide al alumno que considere la información de la nota al pie de la ilustración (a lo que ella denomina “relato”) y le pide una explicación en la siguiente pregunta:

M: ¿Por qué en África? ¿Qué nos dice el relato que tenemos ahí? ...En África pero ¿por qué? (espera la respuesta de Ángel, el cual no contesta) A ver Ximena...

La pregunta: “¿Por qué en África?” es muy ambigua, pues no es claro qué es exactamente lo que está solicitando la maestra. La maestra puede estar pidiendo al alumno que le dé una explicación de por qué considera que África es la respuesta, o puede preguntar por qué se originó en África o por qué dice el texto que es en África. En cualquier caso, la pregunta solicita una argumentación, lo que vale para que sea considerada como una pregunta abierta de interpretación o creativa, según sea lo que solicita.

Con la siguiente oración de la maestra, la ambigüedad de la pregunta no se aclara, pero ofrece una pista al alumno diciéndole: “¿Qué nos dice el relato que tenemos ahí?”. Esto es evidencia de que las preguntas de ella ya están centradas en los textos al pie de las ilustraciones y no solamente en las imágenes. La pregunta que se presentó en los materiales como abierta, por buscar respuestas amplias de los alumnos, aquí ya no puede considerarse como tal. Además, la maestra la ha transformado en una pregunta de despliegue de información, pues su

respuesta se encuentra en el texto al que hace referencia y ella espera que los alumnos la repitan.

Al ver que el alumno no contesta, la maestra da la palabra a Ximena. Ella responde basándose en una interpretación de la imagen, además de responder otra parte de la pregunta respecto a lo que del mito se dice que es el origen del hombre. La maestra no descarta la respuesta de Ximena pero insiste en su pregunta ¿por qué en África?, cuya respuesta ofrezca una argumentación a sus anteriores respuestas:

Ximena: En África, porque aquí hay un cuadrante que nos muestra un mapa en África y el mito está en el Edén y el Edén está en Irak.

M: Muy bien pero bueno... de acuerdo a las ilustraciones. Aparte de que nos dice que fue en África. ¿por qué en África? ¿Qué paso ahí que nos da a entender que fue en África? Y que están seguros científicamente de que fue en África. A ver... este::... Mitchel.

Esta vez la maestra pide que pongan atención a las ilustraciones y argumenten su respuesta con la información que ahí se encuentra. La siguiente pregunta: “¿qué pasó ahí que nos da a entender que fue en África?” y el comentario inmediato: “Y que están seguros científicamente de que fue en África” parecen ir dirigiendo las respuestas de los alumnos hacia un dato muy concreto. Este tipo de interacciones en donde se van entretejiendo preguntas de la maestra y respuestas por parte de los alumnos con estas características pueden denominarse *el juego de adivinanzas* (Kalman and Fraser 1992; Paradise 1997) en que la maestra espera una respuesta concreta y unívoca y por su parte, los alumnos han comenzado a tratar de adivinar qué es lo que la maestra quiere que se le responda. Al ver que los intentos de los alumnos han sido fallidos, ha decidido ayudarles tratando de centrar su atención, de darles pistas que puedan ayudarles a contestar correctamente a la pregunta: “¿por qué en África?”.

Por fin uno de los alumnos da con la respuesta esperada por la maestra:

Mitchel: Porque encontraron fósiles.

M: ¡Claro! ¡Claro! Hay pruebas fehacientes de que, los primeros indicios del hombre, de acuerdo a una investigación CIENTÍFICA, se hallaron en África.

Mitchel: Hallaron fósiles.

M: Fósiles. Exactamente. Perfecto.

Mitchel responde acertadamente. La información que estuvo buscando la maestra está relacionada con aquella que se lee en la nota al pie de página de la ilustración: “Los fósiles más antiguos se han encontrado en África”, y por lo tanto,

las preguntas que le siguieron a la pregunta de “¿por qué en África?” pueden ser consideradas como preguntas de despliegue de información y no de interpretación.

Es importante aclarar de alguna manera que los alumnos ponen atención a las preguntas de la maestra porque son a ellas a las que deberán responder acertadamente en clase (aunque ello implique que el contenido quede de lado), y este ejemplo muestra el tipo señales mixtas y variadas por parte de la maestra y por ende a la confusión a la que los alumnos se enfrentan tratando de darle a la maestra la respuesta que ella está esperando. La pregunta que plantea el libro de texto fue la siguiente: “Según el mapa ¿en qué lugar del mundo surgieron?”. Los alumnos dieron su respuesta de acuerdo a la imagen y completaron su respuesta con información proveniente de la nota al pie. Pero falta una respuesta por parte de la otra nota, en donde de acuerdo con el mito bíblico, el origen del ser humano lo ubica en Irak. En la ilustración del LA, se incluye una pintura de la mujer saliendo del costado del hombre y una flecha hacia el mapa señalando la zona donde hoy se ubica Irak:

M: A ver ahora con el mito. ¿En dónde nos ubica el mito de acuerdo a la ilustración que tenemos ahí?

Aos: En Irak.

La maestra hace una paráfrasis de la pregunta y los alumnos contestan al unísono. Y como en el caso anterior, confirma que la respuesta es correcta repitiéndola, pero hace otras preguntas al parecer en busca de una respuesta que justifique el decir que el origen está ubicado en Irak:

M: En Irak. Pero ¿por qué? ¿Nos dice / bueno, ¿nos dice que es Irak? Irak es ahora como que la ubicación que le dan pero realmente la narración de esa ilustración no nos dice eso. ¿Dónde?

La maestra lanza tres preguntas. La primera de ellas “pero ¿por qué?” busca una explicación de la respuesta anterior de los alumnos. La segunda pregunta es retórica, pues la misma maestra es quien ofrece su respuesta. En este caso, tanto la pregunta retórica como su respuesta tienen la función de ofrecer a los alumnos alguna pista de la información que está solicitando: “¿Nos dice que es Irak? (...) realmente la narración de esa ilustración no nos dice eso”. Esto puede describirse también como un intento por controlar la función heurística de la pregunta. Esta vez, la maestra utiliza el término de “narración” al referirse a la nota que aparece al pie de la ilustración. Aunque la pregunta original pide a los alumnos que contesten de acuerdo a la ilustración, la maestra hace hincapié en que la información que ella

solicita está expresa en el texto. La tercera pregunta “¿Dónde?” ofrece a los alumnos una nueva pista: la maestra solicita el nombre de un lugar que no es Irak (sino Edén) y que se encuentra descrito en el texto al pie de la ilustración.

Aos: En el Edén.

M: En el Edén. ¿Sabemos dónde queda el Edén?

Los alumnos vuelven a contestar de manera correcta de acuerdo a lo que la maestra ha esperado. Esto se observa nuevamente con la repetición de la respuesta por parte de la maestra. Sin embargo, ella no se da por satisfecha y solicita más información al respecto: “¿Sabemos dónde queda el Edén?”. Parece que para los alumnos aún no queda claro qué es lo que la maestra trata de hacer o hacia dónde van dirigidas sus preguntas. Sus cuestionamientos parecen ir marcando el camino que han de seguir, recurriendo siempre a la información que se vierte en los textos. Esta última pregunta: “¿Sabemos dónde queda el Edén?” es claramente una pregunta cuya respuesta es cerrada, pues se espera únicamente un “sí” o un “no”. Esto facilita la intervención de los alumnos y contestan de acuerdo a lo que ella espera:

Aos: No.

M: Lo ubican de acuerdo a ¿qué? ¿Qué tuvo que investigar el hombre? o nosotros? ¿Qué nos han transmitido de generación en generación como dice el texto la persona más antigua? ¿Qué nos han transmitido? ¿De dónde nos han transmitido la creación de Eva y Adán?

A pesar de que la respuesta es la que ella espera, ésta es sólo un eslabón más que deberá seguirse para llegar a la siguiente respuesta esperada, cada vez más concretas, concisas y por ende cerradas y de despliegue. Las preguntas siguen; frases incompletas terminadas en preguntas: “lo ubican de acuerdo a ¿qué?”, “¿qué tuvo que investigar el hombre?”; etc. Cada una de estas preguntas se sigue una a otra sin dejar un espacio para que los alumnos contesten. Se plantean como pistas en el juego de las adivinanzas. Los alumnos deberán pensar cuál es la respuesta correcta de acuerdo a lo que les pide y les ofrece la maestra. La última pregunta: “¿De dónde nos ha transmitido la creación de Eva y Adán?” Deja un espacio para que alguno de los alumnos la conteste:

Mitchel: De la Biblia.

M: Claro. De la Biblia. Entonces la Biblia nos plantea eso. Y de acuerdo a descripciones que da la Biblia lo ubican como ahora Irak. Pero bueno, ¿tenemos la certeza de que así fue?

Aa: No.

M: ¿La tenemos? No verdad. ¿Por qué? Porque lo consideran un qué?...

Nuevamente la respuesta es aquella que la maestra buscaba y se confirma en la repetición que de ella hace. Por otra parte se vuelve a establecer esta respuesta como otro eslabón. La siguiente pregunta aparece: “Pero bueno, ¿tenemos la certeza de que así fue?” La respuesta esta vez se reduce a una negación, lo que indica que la pregunta no es abierta, sino cerrada, más bien unívoca y su función es la de confirmar la información; es una pregunta de confirmación. Un alumno contesta con la negación esperada. La maestra evalúa la respuesta con la misma pregunta, esta vez retórica y proporcionando su respuesta. La siguiente pregunta viene enseguida y su intervención termina con otra frase incompleta terminada en pregunta: “¿por qué? Porque lo consideran un ¿qué?”. Otra vez la maestra proporciona una pista. Ella está en busca de una palabra, y la respuesta debe estar relacionada con la información vertida previamente. Un alumno trata de contestar sin lograrlo:

A: Una especie de... este...

M: Un mito. Es UN MITO. Así nos ubica nuestro texto. ¿Quedó entendido qué es un mito? ¿Alguien tiene la duda qué es un mito? A ver este... Ernesto. ¿Investigaste qué es un mito?

La intervención del alumno es evidencia de un intento por tratar de adivinar la respuesta que espera la maestra³⁸. La maestra no da tiempo para otro intento y termina por enunciar la respuesta: “Un mito. Es UN MITO”. El objetivo de las siguientes preguntas, es confirmar si alguno de los alumnos tiene dudas al respecto a la definición de mito: “¿Quedó entendido qué es un mito?”.

Esta actividad que se ha desarrollado y que consta de cuatro preguntas, se interrumpe en este momento para dar pie a una explicación por parte de la maestra en torno a la definición de mito; para lo cual, se hará una breve revisión de las tareas. El análisis de este episodio en donde se lleva a cabo esta explicación por parte de la maestra se ubica en el Capítulo 2 referente a las explicaciones de la maestra.

Más adelante, después de la revisión de la tarea, la maestra retoma el ejercicio tratando primero de concluir con las primeras dos preguntas que ya se habían contestado. Ella vuelve a leerlas en voz alta y repite a manera de resumen

³⁸ Esto puede deducirse a partir de las pausas en su discurso representadas por puntos suspensivos en la transcripción.

las respuestas que ya los alumnos habían dado. En este fragmento, hay un fructífero uso de preguntas retóricas como puede apreciarse:

M: Pero vamos a continuar con nuestra pregunta?... cuatro en donde dice ¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según las ilustraciones? Ya vimos... que Darwin nos ubica científicamente, que nos da unos fósiles. Comprobó con fósiles que así aparecieron. Y en el mito, bueno, ¿los primeros seres humanos quienes fueron? Adán y Eva (algunos alumnos contestan a la par) ¿en dónde surgieron? Pues en el Edén. Vamos con la pregunta 2. Según el mapa ¿en qué lugar del mundo surgieron? (se escuchan murmullos con la respuesta) En África científicamente lo comprueba Darwin. Y el mito cuando dice que... bueno... CREEMOS... pero nos dice que fue en Edén. El texto nos habla muy claro que es el Edén.

Las preguntas retóricas aparecen repetidamente en este fragmento como si se tratara de un soliloquio de la maestra, en donde su intención es resumir la información ya proporcionada por los alumnos. Esto confirma la idea, aunque no explícita de la maestra, de que mientras más veces se repita la información en la sesión la probabilidad de que los alumnos aprendan es mayor.

Además de esto, quisiera resaltar algunas de las expresiones que utiliza la maestra en su intervención, por los significados y usos que asigna a las palabras. Por ejemplo: “nos ubica científicamente”, “comprobó con fósiles que así aparecieron” y “el mito cuando dice que... bueno... CREEMOS... pero nos dice que fue en Edén”. En el uso de estos términos por parte de la maestra, pueden distinguirse ciertas imprecisiones que propician confusiones en los alumnos. Esto sucede repetidamente como podrá apreciarse más adelante. Finalmente, la maestra continúa el ejercicio con la siguiente pregunta:

M: A ver... la número... c. ¿En qué tipo de libros se encuentra cada una de estas expresiones? A ver... a ver este, Leonardo?

Leonardo: El de Adán y Eva en la Biblia...

M: Muy bien...

La respuesta sugerida por el libro del maestro a esta pregunta es la siguiente: “La primera, en libros de investigación científica y la segunda en libros religiosos como la Biblia” (LM: 183). La información que se solicita no está presente ni en las imágenes ni en los textos que se han leído. Así pues, la pregunta “¿En qué tipo de libros se encuentra cada una de estas expresiones?” puede caracterizarse como una pregunta abierta y de referencia. Los alumnos tendrán que recurrir a sus referentes y las respuestas pueden ser muy variadas, aunque para responder no sea necesaria una compleja construcción discursiva ni una argumentación sólida y

baste con nombrar el tipo de libro. En el fragmento, uno de los alumnos interviene para contestar “El de Adán y Eva en la Biblia” a lo que la maestra responde “muy bien”. El alumno continúa con su respuesta:

Leonardo: la de evolución en la biblioteca.

M: Sí puede ser.

Aunque Leonardo no responde a la pregunta, al no decir qué tipo de libro se quiere referir, la maestra acepta como válida su intervención al decir: “Sí puede ser”. Ante un segundo vistazo a la respuesta, es posible observar que lo que el alumno nos propone es que el tipo de libros a los que quiere referirse se encuentran en la biblioteca. Esto sugiere que aunque su respuesta no es precisa, es para él factible identificar el tipo de libros en cuestión. Quizás sea esta la razón por la que la maestra no rechaza su intervención. En este caso la R(A) corresponde efectivamente con la R(E) tratándose así de una respuesta de referencia. Otros alumnos agregan:

Ax: En el libro de ciencias.

M: En el libro de ciencias... A ver... Mitchel (quien tiene levantada la mano)

Mitchel: En geografía.

M: También en geografía. Muy bien.

Ax: En biología.

M: En biología. Muy bien... Carmen?

Ninguna de las respuestas de los alumnos se refiere a un tipo de libro sino a diferentes ciencias o en todo caso a los libros de texto correspondientes o a las materias escolares. Por su parte, la maestra acepta todas ellas como respuestas válidas. Las intervenciones de Carmen y de Eduardo son diferentes a las anteriores:

Carmen: En... ¿cómo se llama? En enciclopedia.

M: En enciclopedia. A ver este,... Eduardo?

Eduardo: En los libros científicos.

M: Muy bien. Perfecto.

Finalmente la respuesta de Eduardo se asemeja mucho más a la respuesta sugerida del libro y para la maestra ésta respuesta es perfecta. Como se esperaba, las intervenciones de los alumnos fueron muy diversas, construidas a partir de sus referentes, aunque también cerradas y no siempre precisas de acuerdo a la pregunta.

La maestra continúa con la última pregunta:

M: Vamos con la d. ¿Por qué creen que hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos? (Ximena levanta la mano)

La respuesta que se ofrece a esta pregunta en el libro de texto es la siguiente:

d) Acepte estas respuestas o parecidas: “hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos porque han surgido en diferentes épocas históricas”, “las explicaciones dependen de los grupos sociales que las dan”, entre otros (LM: 183).

Esta última pregunta por el tipo de respuesta sugerida por los materiales, puede considerarse como una pregunta abierta en principio, además de ser una pregunta creativa por el hecho de requerir información nueva y una argumentación completa. Esto en consecuencia puede implicar una respuesta discursivamente compleja por parte de los alumnos. Los estudiantes para dar una respuesta válida a esta pregunta deberán estructurar su respuesta en términos de una construcción lingüística y discursiva, en la cual se expresen claramente sus ideas, las cuales contendrán información que no necesariamente ha sido vertida en el salón de clase hasta el momento, y que por lo tanto se requerirá de reflexión y creatividad para lograr su articulación y argumentación. La maestra pide a Ximena que responda porque es ella quien pide participar:

M: A ver... este... Ximena

Ximena: Una es un mito y la otra es una explicación científica.

M: Muy bien.

La respuesta de Ximena no contesta la pregunta, pero la maestra la considera como correcta al decir: “Muy bien”. Ximena únicamente repite que una es un mito y otra es una explicación científica, sin aclarar más al respecto. La maestra pide la participación de otra alumna:

M: A ver Carmen?

Carmen: Este porque... porque todavía este, no saben si creer si somos descendientes de los monos. Aunque más o menos dicen que sí. Y del mito de que... este, de que nos creó dios.

M: Bueno. Entonces ahora vamos a pasar a ver nuestra página 142....

La respuesta de Carmen también es imprecisa, pero la maestra o no lo detecta, o no le presta atención y la da por correcta. Las expresiones que utiliza Carmen son dignas de análisis en varios sentidos. Por ejemplo, en la enunciación:

“no saben si creer si somos descendientes de los monos”, la alumna no especifica de quienes habla y utiliza el verbo *creer* de manera ambigua para referirse a la explicación científica, lo que permite suponer que o algunos conceptos explicados en la sesión no han quedado claros para ella (como la diferencia entre el género literario de mito y el artículo de divulgación científica) o que hay una carencia de cuidado en el uso de las palabras. La siguiente frase es todavía más ambigua: “Aunque más o menos dicen que sí”. La intervención de Carmen termina diciendo en qué consiste la explicación mítica a la que se ha hecho referencia repetidamente en clase: “Y del mito de que... este, que nos creó dios”.

Así terminan estos dos episodios en la primera sesión de la secuencia siete, abordando así, una actividad detonadora de la temática en torno al origen del ser humano. En el siguiente capítulo se harán varios señalamientos acerca de lo que aquí se describió. Interesa sobre todo reflexionar acerca de las transformaciones que la profesora hace a los materiales didácticos del nuevo modelo pedagógico de la TS, ponderar cómo la formulación de las preguntas incide en las respuestas que ofrecen los alumnos y el concepto de aprendizaje que subyace a la práctica de la docente.

Ejemplo 8. De los miedos en la realidad. Conversación en torno a una lectura

En este segundo ejemplo se analizan algunos episodios de una de las sesiones observadas con mayor interacción entre maestra y alumnos. Esta sesión corresponde al quinto evento³⁹, cuyo tema son los cuentos de terror y en el cual se pretende exponer una serie de textos a partir de los cuales los alumnos podrán familiarizarse con este género literario.

Durante las primeras sesiones de esta secuencia, los alumnos leyeron un texto introductorio referente al miedo e hicieron dibujos de sus principales temores como parte de una actividad detonadora. Además leyeron y escucharon en la voz de un narrador y de un alumno, el cuento de EL GATO NEGRO e hicieron un ejercicio referente a los RECURSOS DE LOS CUENTOS DE TERROR.

Al inicio de esta cuarta sesión, la maestra pide a los alumnos que den lectura a otro cuento llamado: LA SEÑORITA SUPERMAN Y LA GENERACIÓN DE LAS SOPAS INSTANTÁNEAS⁴⁰ (LA: 43). La lectura se lleva a cabo en voz alta y por turnos, aunque con un pequeño cambio de acuerdo a como lo sugiere el LM, en donde se

³⁹ Sesión cuatro de la SECUENCIA 11. DE MIEDOS A MIEDOS.

⁴⁰ Se recomienda de antemano la lectura de este texto para facilitar la comprensión de este análisis.

propone que tanto la lectura como las actividades posteriores se realicen en equipos. Por su parte, el modo en que la maestra decide organizar la lectura es de manera grupal y las actividades siguientes de manera individual con su correspondiente revisión grupal. Este tipo de transformaciones que hace la maestra a los procedimientos u organización contemplados en el libro de texto derivan finalmente en una serie de cambios en el tipo de interacción que se registra entre los alumnos y la maestra como se verá a continuación.

La sesión se desarrolla a grandes rasgos de la siguiente manera:

1. La maestra pide que se comente la lectura en términos generales.
2. Se lleva a cabo una actividad de comprensión de lectura en el libro de texto de manera individual y que consta de tres partes.
3. Después de 20 minutos, se inicia la revisión del ejercicio de comprensión de lectura. La revisión de las tres partes de las que consta el ejercicio toma aproximadamente 20 minutos más.
4. La maestra asigna la tarea para la siguiente clase y con esto se da por terminada la sesión.

En la primera parte, una vez terminada la lectura del cuento de LA SEÑORITA SUPERMAN, la maestra decide iniciar una conversación con los alumnos a partir del cual puedan explorarse sus ideas y opiniones respecto al texto que acaban de leer. Esta actividad no está contemplada en el libro de texto, y es por tanto una magnífica oportunidad de análisis ya que durante este episodio, las preguntas y los comentarios de la maestra pueden considerarse como auténticos en el sentido de que no se originaron en los materiales impresos y corresponde a sus propios recursos didácticos. Esto hace que esta breve actividad pueda convertirse en un espacio para que los estudiantes compartan su primera impresión del texto y expresen de manera abierta sus ideas, generándose así la posibilidad de una elaboración discursiva significativa, auténtica y en el contexto de la lectura:

M: Muy bien. ¿Qué nos deja esta lectura? A ver ¿Quién nos da su opinión? A ver Eduardo?

Eduardo: Que no hay agua, no hay gas...

M: ¿Tú crees que se deba a la mala suerte?

Eduardo: No.

En la intervención de la maestra aparecen dos preguntas consecutivas. La primera de ellas, parece solicitar lo que a opinión de los alumnos sería la moraleja de la historia. Ambos cuestionamientos se plantean, de acuerdo a las respuestas que podrían esperarse, como preguntas abiertas y de despliegue, cuyo objetivo es invitar a los alumnos a participar construyendo una expresión que transmita su

opinión al respecto de la lectura. La respuesta del alumno, sin embargo, parece defraudar las expectativas en este sentido, al no emitir una oración completa y limitándose a decir: “que no hay agua, no hay gas”. Ante esto, la maestra incita al alumno a seguir participando preguntándole “¿tú crees que se deba a la mala suerte?”. El objetivo de esta pregunta no es únicamente ampliar, completar o corregir la primera respuesta del alumno, parece ser que la maestra busca darle seguimiento a su propia línea de ideas. Esta intervención de la maestra comienza a acotar la respuesta del alumno desde el momento que se enuncia como una pregunta cerrada cuya contestación puede ser sólo sí o no y que además está relacionada con una correcta interpretación del texto de acuerdo con la maestra y no únicamente con la opinión del alumno. Eduardo responde a la pregunta y la maestra no emite ninguna evaluación pero reitera la pregunta en otra más específica y acotada:

M: A ver?..... ¿Sería mala suerte no tener gas, no tener agua, no tener el garrafón lleno?

Aos: No.

Aa: Es que no se pone al pendiente de comprar y de hacer las cosas. Tiene mucho trabajo o que se va a tours así.

Al momento en que la maestra hace la misma pregunta en cuya respuesta todos parecen coincidir, se hace evidente que hay algo que falta aclarar o decir al respecto; la maestra parece no estar satisfecha con la respuesta. Entonces una alumna interviene para explicar las razones por las cuales la protagonista del cuento no tiene agua ni gas.

Esta intervención en comparación con las anteriores, contiene dos oraciones completas cuya expresión de ideas puede considerarse como un mayor logro discursivo, y aunque parece estar sujeta a la interpretación del texto, agrega información inferida por la alumna al decir: “tiene mucho trabajo o que se va a tours así”. Cabe agregar, que esta intervención en realidad no es una respuesta a la pregunta de la maestra y valdría más considerarla como una intervención espontánea cuando la estudiante se percata de que hace falta más información. En este caso, la maestra no evalúa la intervención de la alumna y pasa directamente a la siguiente pregunta:

M: ¿Cómo vive la persona del cuento? A ver Ricardo.

Ricardo: Mal.

M: Mal.

Ricardo: Su mamá no es responsable.

“¿Cómo vive la persona del cuento?” es una pregunta también orientada a que el alumno responda con base en una interpretación de la lectura. Además, la pregunta no es cerrada sino abierta. Este no es el caso de la primera pregunta al inicio del episodio en donde la maestra solicita una opinión.

A pesar de ser abierta esta pregunta, la respuesta del alumno se limita a una sola palabra que pretende describir la situación: “mal”. La maestra repite lo que el alumno acaba de decir, dándole pie para que amplíe su comentario, pues vuelve a intervenir agregando información y diciendo: “su mamá no es responsable”.

Sin profundizar más en el análisis de la respuesta, quisiera sin embargo referirme en este momento a las referencias culturales que están en juego y que a partir de estas intervenciones es posible inferir. Cuando el alumno, a partir de su interpretación de la lectura y en función de sus referentes emite una opinión, la validez de su respuesta puede juzgarse a partir de los argumentos que la soporten.

Es interesante mostrar aquí cómo el análisis de este episodio se enfoca no a las intenciones detrás de lo que la maestra expresa en cada momento (que en ocasiones es evidente y en otras no), sino en tratar de saber lo que para los alumnos significa cada una de las expresiones de la maestra, porque las intervenciones de los estudiantes estarán en función de lo que ellos interpreten como la intención de la maestra. Por ejemplo, en el fragmento que se ha analizado hubo una tendencia de la maestra a no emitir evaluación⁴¹ alguna a las intervenciones de los alumnos, y sólo en algunos casos repitió las respuestas sin que fuera clara su intención al respecto. En otros ejemplos sin embargo, cuando la maestra repite lo que el alumno ha dicho, hay una clara evidencia de que con ello, la maestra está de acuerdo con el alumno y acepta su respuesta. Puede apreciarse que en este episodio, el turno seguido de la maestra a la intervención de los alumnos no es una evaluación sino otra pregunta. Es probable, que la intención de la maestra sea la de no emitir juicio alguno al respecto de las participaciones de los alumnos, o la de aprobar las respuestas de sus alumnos, pero nada de esto es concluyente. Lo que sí es un poco más fácil de inferir es lo que para los alumnos significa este tipo de intervenciones por parte de la maestra, a partir de lo que ellos contestan. Para el ejemplo que estamos tratando, cuando la maestra repite la respuesta del alumno al decir “mal”, Ricardo decide intervenir una vez más para ampliar su respuesta, lo que hace pensar que para él, aún no tiene la completa aprobación por parte de ella. Estos patrones de interpretación discursiva o su ausencia (el silencio) pueden apreciarse en otros ejemplos más adelante.

⁴¹ Ver secuencia IRE de Cazden (1988)

Siguiendo con el fragmento de la observación, la maestra esta vez sí emite una evaluación a la intervención de Ricardo aunque ésta no resulte completamente satisfactoria, y pide la participación de otro alumno:

M: Pudiera ser. A ver Michel?

Michel: Porque este... no tiene trabajo. ¿Cómo se llama? No / no se hace cargo de ella, de ella en su personalidad. No compra agua, ni gas...

La intervención de Michel pretende argumentar la respuesta de Ricardo, cuando dice que la protagonista vive “mal”. Esta intervención puede considerarse como un intento del alumno por tratar de completar la idea de Ricardo y lograr la aprobación de la maestra. Esto es evidencia de lo que John Steiner (2000) denomina un “intercambio de ideas” a partir del cual es posible que un estudiante pueda apropiarse de la idea de otro compañero y con ello logre construir una cadena de pensamientos más estructurados. Por su parte, la maestra sin emitir evaluación alguna, hace otra pregunta relacionada con la respuesta de Michel, lo que conduce a pensar que la maestra está en busca de más información:

M: ¿Y por qué creen que/ a qué creen que se deba eso?

Aa: ¿A la:: irresponsabilidad?

M: En parte a irresponsabilidad si. Una de las partes que podemos observar en el cuento. Pero otra de las partes importantes... que nos:: relata el cuento ¿cuál es?

Aa: ¿La necesidad del tiempo?

M: Sí también. ¿Y a qué se debe todo eso?

La pregunta: “¿Y por qué creen que/ a qué creen que se deba eso?” puede clasificarse como una pregunta abierta, sin embargo, el curso de las intervenciones en lugar de abrirse parece haberse ido acotando poco a poco en cada una de las preguntas de la maestra. Comienza entonces un patrón de interacción también común en el juego de adivinanzas. El intento de una alumna por dar con la respuesta correcta es evidente al analizar su intervención, la cual se distingue con una marcada entonación ascendente como si se tratara de una pregunta de confirmación dirigida a la maestra. Esta entonación es habitual en las respuestas de los alumnos, particularmente en este patrón de interacción, y es evidencia por un lado, de que la alumna duda que su respuesta sea la correcta, pero también de que en su intervención pide la evaluación de la maestra. La maestra acepta como válida su respuesta y la repite, pero hace hincapié en que falta más información haciendo la siguiente pregunta: “Pero otra de las partes importantes... que nos:: relata el cuento ¿cuál es?”. La respuesta se encuentra en el texto y los alumnos siguen tratando de dar con la idea correcta, aunque no hay evidencia hasta ese momento,

que los alumnos en su intento por contestar correctamente hayan recurrido al texto para reflexionar en torno a él.

Una alumna interviene, nuevamente con una marcada entonación ascendente en su respuesta: “la necesidad del tiempo?” y la maestra aprueba su respuesta pero hace otra pregunta: “¿Y a qué se debe todo eso?” como insistiendo en la falta de cierta información. El juego de adivinanzas continúa:

Aa: A que no se organiza.

M: Uno, no se organiza. ¿Dos? (espera respuesta) ¿Cómo vive?... Cuéntenme ¿cómo es que vive esta chica? Esta chica Superman?

Ao: = Vive mal

Ao: = Desordenada

M: Desordenada. Pero sobre todo ¿ese desorden a qué se debe?

Ao: A::....

M: Veamos ¿A qué se debe ese desorden?

Ao: A su irresponsabilidad.

M: En parte a su irresponsabilidad.... ¿Qué otra cosa nos dice en ese cuento? Ahí nos platica muchas cosas... que ustedes están viviendo actualmente. A una aceleración de vida... que ahora en este tiempo todos llevamos prisa. (inaudible)

Aa: A la necesidad de tiempo. Porque como dice que se va a trabajar...

Como puede apreciarse en este último fragmento, las respuestas de los alumnos comienzan a repetirse y parecen agotarse: “vive mal”, “a su irresponsabilidad”, “a la necesidad de tiempo”. Por su parte, algunas preguntas también se repiten: “¿cómo es que vive esta chica Superman?”. Otras preguntas de la maestra aunque diferentes, siguen acotando la discusión en busca de información específica que los alumnos parecen no encontrar aún. También opta por dirigir la atención de los alumnos hacia el texto: “¿qué otra cosa nos dice en ese cuento?”. La maestra ha contestado a cada una de las intervenciones de los alumnos con una aprobación y repitiendo sus respuestas, pero también en todas sus intervenciones en este fragmento, ha inquirido más información; como cuando pregunta: “¿A qué se debe ese desorden?”.

Finalmente la maestra decide intervenir aportando algunas ideas, que de alguna manera funcionan como pistas para los alumnos: “Ahí nos platica muchas cosas.... Que ustedes están viviendo actualmente. A una aceleración de vida... que ahora en este tiempo todos llevamos prisa”. Relacionado con esto último una alumna responde nuevamente: “a la necesidad de tiempo”. La maestra sigue agregando material útil para las intervenciones de los alumnos a partir de la cual ellos puedan ir agregando ideas:

M: Se desvela. La vida moderna. De la chica moderna.
Ao: Se va a los antros.
M: Se va a los antros. CLARO. Es una chica moderna. ¿Y dentro de esos antros qué pasa?
Ao: Toma
M: Toma.
Ao: Fuma marihuana.
M: También.
Ao: Dice que sus ojos verdes se le convierten en rojos.
M: Exacto.

La respuesta del alumno: “se va a los antros” es aceptada como válida por la maestra confirmando la idea de que es una chica moderna, y sigue solicitando información más detallada: “¿Y dentro de esos antros qué pasa?” Los alumnos van agregando paulatinamente más ideas con sus intervenciones, aunque éstas se caracterizan por ser sumamente breves. La maestra, a cada una de esas intervenciones contesta con aprobación repitiendo las expresiones de los alumnos. En la última intervención, uno de los alumnos se refiere a un fragmento específico del texto y lo cita. La maestra aprueba su intervención y agrega una serie de ideas con las que se concluye este episodio y que parecen ser las respuestas a lo que ella fue inquiriendo a lo largo de sus continuas intervenciones y preguntas hacia los alumnos:

M: Esta viviendo una vida súper acelerada, que ahora... es muy fácil... en estos tiempos?... ser presa de ello. Uno por la irresponsabilidad, otra por la falta de atención. Otra como ella dice: ¿dónde deja todo lo que hay? ¿Dónde lo pone? Ya no tiene donde colocarlo. No tiene seguridad en ella misma. Si ustedes ven? se deja llevar por... ese rol de vida que se lleva actualmente.

Como puede observarse, el intercambio comunicativo en este episodio ha sido dirigido por la maestra a partir de las preguntas que les hace a los alumnos, y no por los propios alumnos como podía haberse esperado; siguiendo así un patrón de interacción dictado por la maestra. Las preguntas han sido variadas y han ido definiendo el rumbo de la conversación de acuerdo a como la maestra lo ha decidido. Por su parte, las respuestas de los alumnos aunque han sido en su mayoría breves, han logrado revelar de un modo sutil, algunas de sus experiencias familiares y perspectivas, como en el caso de la irresponsabilidad de una madre dedicada al trabajo y que descuida a su hija.

También, las respuestas de los alumnos han pretendido proporcionar la información que la maestra solicita y espera como resultado de la interpretación del texto, en lugar de ofrecer una opinión general de la lectura.

Las revisiones de las actividades incluidas en EL TEXTO DICE.

Normalmente, las revisiones que se hacen a las actividades, sean estas de comprensión de lectura, de reflexión, o de cualquier otro tipo, muestran una activa interacción entre maestra y alumnos, muy similar a las características que se distinguen de otros episodios como en el caso de las conversaciones. Por ejemplo, el intercambio gira en torno a las actividades que se revisan, y cualquier comentario o aclaración tendrá como objetivo último resolverla exitosamente. Las sesiones observadas en donde se encontraron estas revisiones de los diferentes tipos de actividades, coincidieron con aquellas sesiones en donde la interacción más abundante se registró⁴².

En los siguientes episodios, se lleva a cabo un ejercicio de comprensión de lectura en el libro de texto con el título de EL TEXTO DICE... Las actividades bajo este nombre se describen como aquellas en donde se pretende que los alumnos trabajen con información contenida en el texto: "idea o tema central; detalles, hechos o datos importantes, intención del autor, estructura del discurso en el texto" (LM: 16). Constituye la primera de dos actividades de comprensión contenidas en los materiales. La segunda consiste en la construcción del significado y la reflexión a partir del texto. La intención de estas dos actividades es construir colectivamente el significado de lo que se lee más que verificar la comprensión de elementos aislados.

Episodios de revisión de ECL y ER				
Evento	Fecha (2007)	Título descriptor	Tipo de episodio	Tiempo (min.)
T05	27 de marzo	Localización de frases	Revisión de ECL	15
		Comparación de cuentos	Revisión de Ejercicio de Reflexión (ER)	2
		Preguntas	Revisión de ER	10

Los episodios descritos en esta sección, corresponden como el cuadro lo indica a la revisión de tres actividades en torno a la lectura de LA SEÑORITA SUPERMAN y EL GATO NEGRO; la primera de ellas es una actividad de comprensión de lectura denominado *Localización de frases*, la revisión de un ejercicio de reflexión en donde se compara la información proporcionada por cada uno de los

⁴² Eventos: T01, T02, T04 y T05.

dos cuentos (*Comparación de cuentos*) y la última parte en donde se lleva a cabo la revisión de otro ejercicio de reflexión denominado *Preguntas*, en el cual los alumnos participan en una reflexión en conjunto en torno a los temas tratados en la lectura de *La señorita Superman*.

Para llevar a cabo esta actividad, después de la lectura del cuento de *La señorita Superman*, el libro del maestro sugiere el siguiente procedimiento:

(40 min.) Organice al grupo en equipos para leer en voz alta *La señorita Superman....* y para realizar las actividades de esta sección. Recomiende leer el recuadro sobre el uso de las comillas en la p. 41 y emplear este recurso.

(10 min.) Para terminar la sesión, revise y comente con los alumnos sus respuestas con la siguiente clave (LM: 41-43).

Al comenzar la actividad, la maestra lee en voz alta las instrucciones del libro de texto y pide a los alumnos que trabajen de manera individual en la realización de la actividad y no en equipos como lo sugiere el libro. Posteriormente se lleva a cabo una revisión en forma grupal de las tres partes que constituyen esta actividad.

Ejemplo 9. La revisión 1 (Localización de frases)

En esta primera actividad, los alumnos deberán escribir en su cuaderno y poner entre comillas las preguntas que hace la protagonista del cuento a su madre, relacionadas con: el miedo a no tener trabajo, a las adicciones, a la violencia y al fracaso.

M: Bueno, pues vamos a continuar con nuestra clase. Dice. El texto dice. En la sección 2. Escribe en tu cuaderno entre comillas las preguntas que hace la señorita Superman a su madre, relacionada con los siguientes miedos: A no tener trabajo. A las adicciones. A la violencia. Al fracaso. Traten de contestarlas por favor. Vamos a contestarlas...

Para que los estudiantes resuelvan exitosamente esta actividad, es necesario que recurran a la lectura del texto en busca de la información solicitada. La actividad no pide a los alumnos que elaboren sus respuestas, sino que citen los fragmentos del texto en los que se refiere a los miedos de la protagonista. Los alumnos deberán escribir el fragmento entre comillas en sus cuadernos.

da y se han asociado ya con tiendas y papelerías, [...] y se reparten sus ropas, madre, mientras uno se enamora del apóstol reacio y renegado, madre, y se lanza a vivir un amor látex a fuerza de sexo enlatado, madre. Donde estamos solos. Las ocho, se acabó la reflexión de la mañana.

Es hora es hora es hora de ir al trabajo. Tercera sorpresa:

NO HAY DINERO EN EL BOLSILLO.
¡Claro!
Ella se aleja silbando una extraña tonada.

Regina Swain. *La señorita superman y otras danzas*. Programa Cultural Tierra Adentro de la Dirección General de Publicaciones del CONACULTA. 1993. No. 61, pp. 51-54.

El texto dice...

2. Escribe en tu cuaderno entre comillas las preguntas que hace la señorita Superman a su madre, relacionadas con los siguientes miedos:

a) A no tener trabajo.

b) A las adicciones.

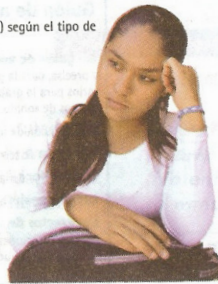
c) A la violencia.

d) Al fracaso.

Se usan comillas en citas textuales para indicar que lo que encierran es copiado en forma idéntica de otro texto.

3. Escribe en tu cuaderno GN (Gato Negro) o SS (Señorita Supermán) según el tipo de miedos que enfrentan los protagonistas de estos relatos:

- GN** Miedo a lo desconocido.
- SS** Miedo a hechos conocidos.
- GN** Miedo a situaciones sobrenaturales.
- SS** Miedo a situaciones reales.
- GN** Miedo a sucesos misteriosos y extraordinarios.
- SS** Miedo a sucesos comunes y cotidianos.
- GN** Miedo a una experiencia rara, insólita, diabólica.
- SS** Miedo a una experiencia frecuente y contemporánea.



- (10 min.) Para terminar la sesión, revise y comente con los alumnos sus respuestas con la siguiente clave.

✓ Clave de respuestas

2. Los alumnos pueden elegir fragmentos distintos para la misma respuesta, pero las citas deben contener una alusión clara al tema que se plantea en cada inciso. Se anotan los fragmentos más evidentes:

- a) - "¿y las sopas instantáneas, madre, y las carreras de perro por conseguir trabajo?"
- b) - "¿Cómo viven hoy las niñas buenas, entre gritos y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches, entre listas de amores frustrados, líneas de coca y uno que otro arponazo a la conciencia, entre nubes de humo que se burlan?"
- c) - "¿Dónde guardo al niño asesinado, madre, no al niño muerto, al a-se-si-na-do?"
- "¿Dónde guardo la presión del trabajo, las muertes de migrantes, la mujer de la maquila?"
- d) Puede ser cualquiera de los siguientes fragmentos:
- "¿Dónde el miedo de no ser lo suficiente y la sarta de palabras agregable a "suficiente"?"
- "¿Dónde guardo los quehaceres inencontrables mientras explicas a las amigas del cafecito que a tu niña le ha dado por jugar a Luisa Lane y ser moderna, cuando yo me siento sólo una Clark Kent fracasada?"

Figura 5. LM: Actividad de comprensión de lectura propuesta.

Después de 20 minutos de trabajo individual mientras la maestra monitorea el trabajo de los alumnos, comienza la revisión. Para ello, la maestra deberá asegurarse de que las intervenciones de los alumnos coincidan en lo posible con las claves de respuesta que ofrece el libro del maestro. Para esta primera actividad las claves son las siguientes⁴³:

- a) “¿y las sopas instantáneas, madre, y las carreras de perro por conseguir trabajo?”
- b) “¿Cómo viven hoy las niñas buenas, entre gritos y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches, entre listas de amores frustrados, líneas de coca y uno que otro arponazo a la conciencia, entre nubes de humo que se burlan?”
- c) “¿Dónde guardo al niño asesinado, madre, no al niño muerto, al a-se-si-na-do?”
“¿Dónde guardo la presión del trabajo, las muertes de migrantes, la mujer de la maquila?”
- d) “¿Dónde el miedo de no ser lo suficiente y la sarta de palabras agregable a ‘suficiente’?”
“¿Dónde guardo los quehaceres inenabables mientras explicas a las amigas del cafecito que a tu niña le ha dado por jugar a Luisa Lane y ser moderna, cuando yo me siento sólo una Clark Kent fracasada?”

Es importante mencionar aquí, que el LM hace hincapié en que los alumnos “pueden elegir fragmentos distintos para la misma respuesta, pero las citas deben contener una alusión clara al tema que se plantea en cada inciso” (LM: 43), abriendo así la posibilidad de que las R(A) puedan variar. La clave de respuestas, menciona sólo los fragmentos más evidentes y no se limita a lo que allí se enumera.

La revisión de esta primera parte del ejercicio, toma aproximadamente quince minutos y comienza cuando la maestra utiliza *la ruleta*⁴⁴, para pedir la participación del primer alumno:

M: Bueno comenzamos... Vamos a llamar a nuestra ruleta.

(... Aparece el nombre de José)

José: Todavía no acabo.

M: La primera ya la debes de tener... Estamos sobre el tiempo ya. A no tener trabajo. ¿En que parte del texto la chica Superman?... nos demuestra? su miedo a no tener trabajo?

José: (comienza a leer el fragmento) ¿Cómo vive? Hoy? las niñas buenas entre gritos...

M: ¿En qué parte del texto? A ver. Ubíquense en el texto? Y en que parte donde ella nos hace mención anótenle a tener miedo A NO TENER TRABAJO. Hay una parte del texto que es clara, en donde ella nos dice a no tener / A ver Luis.

⁴³ Aunque no aparece expresa la intención de esta actividad en el libro de texto, es fácil suponer que se trata de que el alumno aprenda a regresar al texto y utilizarlo para resolver las preguntas y aprender la manera de citar encodillado un texto y no de elaborar una copia textual, como se demostró en la presentación de sus tareas.

⁴⁴ La ruleta es un pequeño programa en el material multimedia que consiste en la selección aleatoria de los alumnos de un grupo.

La intervención del alumno no corresponde a la respuesta solicitada, la manera de evaluar de la maestra no es explícita, pero consiste en ignorar la respuesta del alumno y volver a preguntar. El alumno decide no volver a intervenir y en su lugar, otro alumno comienza a leer otro fragmento:

Luis: (comienza a leer el fragmento) ¿y las sopas instantáneas, madre, y las carreras de perro por conseguir trabajo?

M: Muy bien. Exactamente.

Interviene voluntariamente para dar la respuesta a la primera cita solicitada, y lee en voz alta el fragmento al que quiere referirse y que corresponde precisamente la cita que el LM sugiere como respuesta. La maestra aprueba satisfactoriamente la intervención del alumno y verifica que haya sido escrita de acuerdo a lo estipulado en las instrucciones del libro de texto:

M: Esa es la parte del texto ¿cómo lo escribiste este: Luis? Préstame tu cuaderno.

(Luis se levanta y lleva al escritorio de la maestra su libro para que lo revise)

M: Muy bien... OK. Entre comillas, perfecto. Pero aquí ¿nos faltó? ¿el signo de? admiración. Hay que ponérselo. Sí está bien entre comillas, pero nos faltan los signos de admiración OK? Abierto y cerrado. Tal y como está en nuestro texto.

La atención de la maestra está puesta sobre la presentación de las respuestas de los alumnos en sus cuadernos, para ser precisos en la puntuación. Aquí también es posible una oración con frases cortadas y entonación ascendente a modo de preguntas retóricas: "Pero aquí ¿nos faltó? ¿el signo de? admiración." Como si en cada momento en que hace una entonación ascendente pidiera la respuesta del alumno pero sin proporcionarle tiempo alguno para contestar y proporcionando ella misma la respuesta.

M: A ver... La segunda respuesta ¿quién la tiene? A las adicciones. ¿En qué parte del texto hace referencia a las adicciones Eduardo? (espera respuesta)

Eduardo: (comienza a leer) Ella una risa estridente mientras enciende de nuevo la pipa verde que contiene una hierba verde, para que sus ojos verdes se pongan rojos.

M: Bueno, ahí? es una descripción de lo que está pasando. ¿Ese sería el ambiente no? ¿Pero dónde ella? platicando con su mamá? le dice, su temor o sus miedos a las adicciones? Hay una parte del texto muy clara..... Donde hace referencia a un:../ a una droga..... (La maestra espera la respuesta durante algunos instantes)

Esta vez los alumnos deben buscar una pregunta en el texto que haga referencia al miedo a las adicciones que expresa la protagonista a su madre. El alumno al que ha abordado la maestra comienza a leer un fragmento que hace

referencia a un episodio en que la protagonista tiene una experiencia en el consumo de un estupefaciente. El fragmento tiene relación con las adicciones, pero en principio no es una pregunta como lo pide el LA. La maestra no explica esto al alumno pero le sugiere en una pregunta, que ese fragmento corresponde a una descripción de un suceso y lo describe como “ambiente”. Quizás en este momento la maestra ha tratado de vincular este fragmento del texto con uno de los recursos de los cuentos de terror revisados en la clase anterior. La maestra ofrece al alumno ayuda diciéndole que debe buscar en la conversación que tiene la protagonista con la madre: “¿Pero dónde ella? platicando con su mamá? le dice, su temor o sus miedos a las adicciones?” Tal como lo sugiere, esto no ayuda realmente al alumno, pues todo el cuento está dirigido a la madre. Sin embargo, quizás en el momento la maestra quiera referirse a que la cita que debe encontrar debe estar expresada como pregunta. La maestra intenta volver a ayudarlo diciéndole que en esa parte del texto se hace “referencia a una droga”. El alumno sin embargo continúa en silencio. La maestra después de esperar por algunos segundos le pregunta al alumno si no ha encontrado la respuesta, y vuelve a darle la misma pista, refiriéndose esta vez a “estupefaciente o droga”. Explica la relación entre adicción y droga o estupefaciente y vuelve a repetir la pregunta inicial. Llama la atención a algunos alumnos mientras espera la respuesta de Eduardo y lanza una amenaza al todo el grupo ante la calidad del trabajo de comprensión de lectura que han desarrollado, advirtiéndoles sobre el próximo examen.

M: ¿No has encontrado la parte?... donde nos trata sobre alguna... tipo de estupefaciente, o droga?... Eso es lo que produce la adicción no? Una droga, un estupefaciente.... ¿En qué parte del texto? ella platicando con su mamá? le hace referencia a eso? / Ya Joselyn? (le llama la atención)... Gabino?... No contestamos? ¿Dónde está esa lectura de comprensión? En la cual ahorita les voy a hacer examen eh? Ya están aquí los exámenes. A ver....

Un alumno interrumpe a la maestra con un nuevo intento, y lee el fragmento correspondiente:

Ao: / Maestra. (Un alumno interrumpe para leer el fragmento de la lectura que considera es la respuesta) Donde dice, ¿Dónde guardo las prostitutas de la Zona, mamá dónde pongo las angustias?

M: ¿Dónde guardo?

Ao: (vuelve a leer el mismo fragmento) ¿Dónde guardo las prostitutas de la Zona, mamá, dónde guardo las angustias?

M: Mmm no. Eso más bien se referi / Yo creo que eso se referiría más a:.. otro tipo de angustia ¿no? Una angustia... de otro tipo.... Por ahí cerquita andamos, pero más abajito.

La maestra finalmente no la acepta la intervención del alumno como válida, justificando que ese fragmento se refiere “a otro tipo de angustia”.

Cuando la maestra revisa las respuestas de los alumnos es común encontrar algunas preguntas a las que he denominado de confirmación como: “se referiría más a otro tipo de angustia ¿no?” Este tipo de preguntas rara vez las contestan los alumnos, pero si lo llegan a hacer su respuesta siempre es de acuerdo con la maestra. La maestra utiliza estas preguntas como si tratara de convencer al alumno de su error.

Lo último que hace la maestra durante su intervención es darle otra pista al alumno, lo que nos conduce a otro patrón recurrente en el juego de adivinanzas. Esta vez la ayuda consiste en tratar de ubicar al alumno en el fragmento correcto diciéndole: “por ahí cerquita andamos, pero más abajito”.

Otro estudiante participa dando lectura a otro fragmento, en el que se hace mención al alcoholismo cuando se refiere a “el borracho de la esquina”. La frase efectivamente es alusiva a la adicción, pero no se encuentra en forma de pregunta como lo solicita el ejercicio. Por su parte la maestra descarta la intervención del alumno como válida:

Ao: (comienza a leer) En donde dice, la amenaza del sida madre, y los condones de colores, y el borracho de la esquina...

M: / Bueno...eh::: eso... drogas. Eso es alcoholismo. Claro, el alcoholismo es una adicción relativamente. Pudiera ser que el alcoholismo entrara ahí. Pero no queda muy / no queda muy este::: tipificado el alcohol en una adicción.

La explicación que ofrece la maestra para rechazar la respuesta del alumno es que “no queda muy este::: tipificado el alcohol en una adicción”. Este tipo de respuestas por parte de la maestra crea una sospecha sobre el tipo de información que está requiriendo por parte de los alumnos. Hay evidencia de que la maestra está buscando que los estudiantes den la respuesta que viene sugerida en el LM, pero parece dejar de lado la cuestión de que lo que se solicita es una pregunta, es decir; la cita textual debe corresponder a una pregunta que hace la protagonista a su madre. Por otro lado, el libro sugiere que cualquier otro fragmento en el que se haga alusión al miedo a las adicciones, es igualmente válido. Pero además, si se lee con cuidado la prolongación silábica de “este:::” registrado en la intervención de la maestra, puede inferirse que se trata de un momento en que para la maestra no es fácil argumentar que la respuesta del alumno no es la respuesta correcta. Ella está en busca de una razón y una explicación para el alumno.

Un alumno interrumpe a la maestra gritándole para después leer su respuesta:

Michel: / MAESTRA!
M: no queda muy este::: tipificado el alcohol en una adicción.
Michel: / MAESTRA! No es la de:
¿Cómo viven hoy las niñas buenas, entre gritos y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches, entre listas de amores frustrados, líneas de coca y uno que otro arponazo a la conciencia, entre nubes de humo que se burlan?
M: Muy bien. PERFECTAMENTE bien. Muy bien. Michel. Exactamente. ¿La coca no es una droga?

La maestra evalúa la respuesta del alumno otorgándole validez, y hace una pregunta de confirmación al resto del grupo sugiriendo que el hecho de que la cocaína sea una droga, es suficiente para considerar correcto al fragmento, mientras que en el caso del alcohol no sucede lo mismo. Los alumnos responden a esa pregunta de confirmación con la respuesta esperada:

Aos: Sí!
M: ¿No produce una adicción? En los temas no lo hemos platicado con / con la psicóloga? y en los temas de salud que estamos viendo? aparece como una adicción no? Entonces este, esa es la parte más acertada del texto?... A ver ¿Cómo lo pusiste? ¿Le pusiste las comillas este, Michel? A ver tráeme el texto para revisártelo. Tu libro (la maestra revisa su libro) Muy bien. Comillas... perfecto Mitchel.

La maestra vuelve a insistir con otra pregunta retórica: “¿No produce una adicción?” y hace un comentario referente a los contenidos de otras asignaturas en las que se han tocado temas de salud y drogadicción. Vuelve a decir que la respuesta de Michel es la “parte más acertada del texto”, y prosigue con la revisión de la puntuación y ortografía en el cuaderno del alumno.

En el siguiente ejemplo se puede observar un patrón similar: una alumna cita al texto en un fragmento en el que se hace clara alusión al miedo de la protagonista a la violencia. Sin embargo el fragmento no corresponde a una pregunta. La maestra sin hacer una sugerencia o corrección a la alumna a ese respecto, da una explicación ambigua de por qué esa respuesta no es correcta y pide la participación de alguien más:

M: A ver. Ahora busquemos la parte donde dice, A la violencia. ¿Dónde creen que el texto nos indique VIOLENCIA? A ver este::... (Lidia levanta la mano) Vamos a darle oportunidad a Lidia...
Lidia: (comienza a leer la cita correspondiente) Y es que vivimos en una generación de sopas instantáneas, de amores instantáneos que no duran más de cuatro copas.

Madre, andamos por la vida con máscaras antigases y nos brotan trincheras en el alma y bombas en el cuerpo una generación de quítate o te como, me estorbas y te mato. Y... ya.

M: No. No ahí ya no corresponde prácticamente, ya es una generalidad, del texto. A ver Eduardo?

La respuesta de Eduardo por su parte coincide con la clave del libro del maestro y para la maestra su intervención es correcta. Sin embargo es interesante ver la manera en la ella justificará la respuesta de Eduardo como correcta mientras que no así la de Lidia:

Eduardo: Es donde dice, ¿Dónde guardo al niño asesinado madre. No al niño muerto. Al asesinado?

M: Perfecto. PERFECTO. Nos está hablando de una violencia que ya no llega? / que da al MÁXIMO de la violencia no? Al asesinato. A un niño A S E S I N A D O. Hasta lo silabea no? para que nosotros nos demos cuenta de esa situación... y cuando decimos un niño ASESINADO? ¿a qué / a qué nos... puede llevar el texto? ¿Cómo sería ese tipo de asesinato?... ¿Cómo piensan que fue muerto ese niño?

La maestra habla del nivel máximo de violencia: el asesinato. Explica el significado de que la palabra se encuentre escrita con guiones que la dividen en sílabas con el objeto de enfatizarla. Después hace una pregunta a los alumnos: “y cuando decimos un niño ASESINADO? ¿a qué nos puede llevar el texto?”. Este tipo de pregunta pretende que los alumnos hagan una interpretación de la información que provee el texto. Lo que significa que de acuerdo al tipo de respuesta que espera, puede considerarse como una pregunta abierta y aunque no completamente creativa porque se refiere a la información del texto, sí es de interpretación. Sin embargo la intención de esta pregunta queda relegada en el momento en que los alumnos no tienen la oportunidad inmediata para contestarla y la maestra hace una pregunta más: “¿Cómo sería ese tipo de asesinato?” La intención de esta segunda pregunta es ayudar al alumno con la respuesta, comenzar a acotar las posibilidades de intervención, es decir; ir dirigiendo el curso de las respuestas de los alumnos en una dirección como se ha visto que lo hace en otras ocasiones. La tercera y última pregunta reitera de alguna manera la intención de la segunda, aunque pudiera causar cierta confusión cuando la maestra utiliza el verbo morir inadecuadamente: “¿Cómo piensan que fue muerto ese niño?” Los alumnos por su parte comenzarán con las respuestas tratando de dar con aquella que la maestra espera:

Ao: De un balazo.

M: No. Dice, no al niño muerto. A S E S I N A D O.

La respuesta de uno de los alumnos es válida para el caso de un asesinato, pero no corresponde a la interpretación del texto ni a la idea que tiene la maestra de una respuesta correcta, así que no acepta su intervención como válida y vuelve a leerle al alumno un pequeño fragmento del texto que considera pueda aportar una idea sobre la respuesta correcta. Aparece entonces la primera pregunta hecha por un alumno:

Ao: ¿Lo mataron?

Esta pregunta, auténtica por parte del alumno podría quedar clasificada como una pregunta de confirmación, en dónde solicita a la maestra más información para poder responder. Ella ratifica la información y hace una pregunta más:

M: SÍ CLARO. Lo mataron. Pero ¿por qué lo mataron? A ver. O ¿cómo fue muerto ese niño?

Ao: / = ¿Por violencia?

M: Por violencia, claro. Pero ¿qué tipo de violencia? Yo ahí tomaría esa violencia MUY MUY entre comillas porque está:... ASESINADO. (Vuelve a citar del texto) ¿Dónde guardo al niño asesinado madre? No al niño muerto. Porque un niño puede morir de enfermedad ps de algo/. A S E S I N A D O.

La pregunta “¿por qué lo mataron?” es diferente a las anteriores, en la que ahora se solicita el móvil del asesinato. Sin oportunidad de respuesta, la maestra vuelve a la pregunta que ya había hecho anteriormente “¿cómo fue muerto ese niño?”, pero los alumnos aún no pueden contestar de acuerdo a lo que ella espera. Uno de ellos recurre a un tema ya mencionado: la violencia, pero el intento es fallido. En la respuesta del alumno puede apreciarse nuevamente la entonación ascendente que hace de la oración una expresión de duda aunque no necesariamente de pregunta hacia la maestra. La maestra disipa la duda del alumno, pero deja en claro que ésa no es la respuesta que ella espera, en el momento en que hace otra pregunta: “Pero ¿qué tipo de violencia?”.

Aunque estas preguntas han ido encaminadas a interpretar el texto, las respuestas parecen irse complicando más y más, especialmente con los comentarios de la maestra, como el que le sigue a la pregunta: “Yo ahí tomaría esa violencia MUY MUY entre comillas porque está:... ASESINADO”. No es posible distinguir el tipo de ideas que este tipo de comentarios genera en los alumnos, porque no hay posibilidad de una respuesta inmediata por parte de ellos. La maestra vuelve a leer el fragmento, pidiendo a los alumnos que centren su atención

en las palabras del texto, e indicándoles que la respuesta que ella está solicitando está en esa frase.

Quisiera detenerme un instante para enfatizar que la maestra durante el último minuto ha hecho a los alumnos cuatro preguntas cuyas respuestas son distintas pero que de alguna manera se encaminan a una sola respuesta: la que ella tiene en mente y que el resto del grupo desconoce. Los alumnos entonces deben ir respondiendo correctamente a las preguntas para llegar a la idea que la maestra está tratando de rescatar. Sin embargo, a cada intento fallido por parte de los alumnos, ella hace una pregunta más. Resumido de forma breve, la maestra ha pedido una interpretación de las palabras utilizadas en el texto, ha preguntado a qué tipo de asesinato se refiere, luego pregunta por la razón del asesinato y por último pregunta por el tipo de violencia que ocasiona el asesinato. A esto se le agregan otras preguntas que son repeticiones o paráfrasis de las primeras.

Este tipo de estrategia, en la que la maestra va ofreciendo a los alumnos diferentes preguntas, unas repetidas, otras parafraseadas, otras de corte retórico que no da oportunidad para que se contesten, tiene como objetivo inducir al alumno a la respuesta que ella espera y es común en el juego de adivinanzas.

La maestra después de estas preguntas, vuelve a leer la frase referida en el texto y hace énfasis en que el niño de quien se habla ha sido asesinado:

M: ¿Dónde guardo al niño asesinado madre? No al niño muerto. Porque un niño puede morir de enfermedad ps de algo/. ASESINADO.

Ao: Por un choque?

M: Pudiera darse...

Ao: O que alguien lo ahorcó?

Ao: Le dieron un plomazo.

M: Si es un tipo de violencia. Pero ¿qué pasa ahora con la juventud? Con las chicas?

Los alumnos siguen tratando de adivinar la manera en que el niño ha sido asesinado, y ofrecen diferentes respuestas casi siempre con una entonación ascendente, como si fueran preguntas hacia la maestra. Además las respuestas ya no pueden considerarse como emitidas a partir de la interpretación del texto, sino como resultado de ideas referidas a partir de su entorno social. La maestra no invalida las intervenciones de los alumnos, pero tampoco las acepta como la respuesta correcta, y finalmente decide intervenir con una pregunta más. “Pero ¿qué pasa ahora con la juventud? Con las chicas?” es una pregunta que ha sido formulada con la misma intención que las anteriores: encaminar la respuesta de los

alumnos. Por su parte, ellos siguen participando en su intento por conseguir la aprobación de la maestra:

Ao: Se drogan.

M: Se drogan claro. Pero...

Ao: Abuso sexual.

M: Por abuso sexual. Más bien se refiere a un aborto ¿no? ¿No creen que se refiere a un aborto?

Aunque esta vez las intervenciones de los alumnos no tienen una entonación ascendente (característico de la pregunta) como en los casos anteriores, siguen siendo incorrectas de acuerdo a lo que la maestra solicita. Después de dos intentos más, ella decide intervenir y dar la respuesta esperada a modo de pregunta de confirmación. "Más bien se refiere a un aborto ¿no? ¿No creen que se refiere a un aborto?".

La manera en la que la maestra ha utilizado la función heurística del lenguaje, para solicitar interpretaciones del texto, información, demostraciones y argumentaciones, es restringida por la idea de las respuestas que ella considera correctas. Los alumnos demuestran hacer una correcta interpretación del texto en varias de sus interpelaciones, pero la maestra comienza a delimitar las respuestas de los alumnos en función de una idea que aún ellos no han logrado descifrar.

Uno de los alumnos decide intervenir para ampliar la idea de la maestra (con información que no se encuentra en el texto) pero la maestra lo interrumpe para ofrecer a los alumnos una explicación de lo que acaba de decir con base en un ejemplo tomado de la lectura de un cuento anterior:

Ao: Estaba embarazada y como estaba con la droga...

M: / Ahora es muy común.... Claro. Todo eso / ven como?... la violencia nos va llevando de una a otra acción, a otra y a otra. Y se hace una cadenita como la que vimos en "El gato negro" no? Que la falta de... conciencia y su inconciencia lo llevó a cometer... muchos:... delitos no? Entre ellos hasta el asesinato a su propia esposa.

Hasta el momento en que la maestra ofrece la respuesta esperada, es posible conocer las intenciones detrás de las preguntas de se formularon una tras otra como ayuda para los alumnos. Es relevante señalar, sin embargo, que la lectura no parece ser concluyente respecto a dicha aseveración⁴⁵, y que la idea de un aborto implícito corresponde a una interpretación del texto por parte de la maestra, pero es solamente su interpretación. Otra vez es evidente que el trabajo

⁴⁵ Durante los primeros meses del 2007 los medios masivos de comunicación promovían el tema de la despenalización del aborto en el Distrito Federal. (Ver periódico *Reforma* y *El Universal* y *La Jornada* de los meses correspondientes)

de interpretación, producción discursiva, argumentación e incluso de intertextualidad es llevado a cabo por la maestra y no por los alumnos.

El último fragmento del texto al que se hace referencia en el ejercicio es citado por uno de los alumnos y la maestra acepta su intervención como correcta, de acuerdo a la coincidencia con la clave sugerida por el libro del maestro. La maestra confirma la validez de la respuesta y finalmente, hace una rápida revisión de las cuestiones de puntuación en el ejercicio

M: Bien. Ahora vamos a buscar en la parte que dice: "Al fracaso". ¿En dónde creen que la chica?... Superman, menciona... que le tiene miedo al fracaso?

Luis: YO!

M: A ver Luis.

Luis: (comienza a leer la cita correspondiente) ¿Dónde guardo los quehaceres innombrables mientras explicas a las amigas del cafecito que a tu niña le ha dado por jugar a Luisa Lane y ser moderna, cuando yo me siento sólo una Clark Kent fracasada?

M: Muy bien. Exactamente. Ella? no se siente una Luisa Lane. Al contrario. Se siente fracasada no? Muy bien.... ¿Checaron sus respuestas? ¿Están entre comillas? Luis, pásame tu cuaderno. (Luis se acerca al escritorio de la maestra para que revise su libro. Ella lo observa) Muy bien.

Así termina este episodio en que se ha hecho una revisión grupal de la primera actividad que conforma esta actividad de comprensión de lectura. Concluyéndose que tanto la maestra como los alumnos perdieron la posibilidad de comprender la parte sustancial del cuento y por ende de la actividad.

Ejemplo 10. La revisión 2 (Comparación de cuentos)

En la segunda actividad, se presentan ocho oraciones afirmativas relativas a diferentes tipos de miedos, en donde el alumno tendrá que determinar si corresponden a los miedos que enfrentan los protagonistas del cuento de LA SEÑORITA SUPERMAN o al cuento de EL GATO NEGRO.

Básicamente, la dinámica que se sigue durante este episodio es simple: la maestra lee una por una las oraciones en voz alta mientras los alumnos en coro van gritando si se trata de una o de la otra lectura. La revisión de esta parte del ejercicio toma no más de 2 minutos y en ella no se registran ningún tipo de pregunta por parte de la maestra a sus alumnos y ninguna intervención de los alumnos más allá del nombre de un cuento o el otro. En cada ocasión que los estudiantes contestan en coro, la maestra aprueba sus respuestas con frases como: "muy bien", "claro" o repitiendo la respuesta.

Aunque en este caso la maestra no formula preguntas, basta con que enuncie cada oración para que seguidamente se exprese una contestación por parte de los alumnos. El trabajo de los alumnos en este sentido es hacer una interpretación de ambas lecturas.

Ejemplo 11. La revisión 3 (Preguntas)

En la tercera actividad, se vuelve a observar un fructífero espacio de interacción entre maestra y alumnos, cuando el libro de texto sugiere que se comentan las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué les parece más estremecedor: el miedo a un gato negro o el miedo frente a la realidad que tienen que afrontar día a día?, ¿por qué?
- b) ¿Se han hecho alguna de las preguntas que la señorita Superman se hace? (LA: 44)

Estas tres preguntas se pueden clasificar como preguntas relativamente acotadas con la posibilidad de respuestas creativas por parte de los alumnos. Esto queda determinado por las siguientes razones:

1) La respuesta esperada de la primera pregunta corresponde a una intervención cerrada, en donde la opción de respuesta es una de dos (a un gato negro o al miedo frente a la realidad). Sin embargo, la segunda pregunta ofrece al alumno la posibilidad de ampliar, justificar y/o explicar su primera respuesta, a través de la elaboración de una intervención más compleja que implica articular sus experiencias y sus reflexiones en torno a las lecturas anteriores. En el caso de la tercer pregunta, la respuesta podría ser acotada a sí o no, pero también podría dar lugar a una discusión más amplia. De hecho en algún momento la maestra puede plantear la posibilidad de que los alumnos justifiquen, amplíen o expliquen su respuesta. Debe recordarse que el libro de texto sugiere que estas actividades sean realizadas en equipo, lo que supone que la participación entre alumnos y sin la intervención directa de la maestra pueda desarrollarse.

2) En cualquiera de los dos casos, dependerá del seguimiento que la maestra haga de las respuestas de los estudiantes para que éstas puedan considerarse bajo la categoría de respuestas creativas y articuladoras.

Puede apreciarse de acuerdo con el registro de la observación de este episodio, que una vez que la maestra hubo leído en voz alta las instrucciones de esta parte del ejercicio, los alumnos responden simultáneamente a la primera pregunta de

manera simple. Esto puede entenderse por el tipo de pregunta acotada de que se trata:

M: Muy bien. Ok... Vamos a con la.... El inciso cuatro. Comenten las siguientes preguntas. ¿Qué les parece más estremecedor, el miedo a un gato negro o el miedo frente a la realidad que tienen que afrontar día a día?, ¿por qué?

Ao: El miedo a la realidad

Aos: El miedo al enfrentar día a día

A continuación la maestra continúa con la segunda pregunta, permitiendo a uno de los alumnos que acaba de contestar, que explique su respuesta. A pesar de esto, el alumno no contesta a la segunda pregunta:

M: A ver... este::... Leonardo te escuchamos. ¿Por qué tienes / por qué tienes miedo al enfren / al afrontar día a día?

Leonardo: No sé.

M: ¿Cómo entonces?... si te causa un miedo es porque sabes. A ver contesta. Sí sabes. (La maestra espera la respuesta del alumno. Una chica levanta la mano para participar) ¿Por qué?

Leonardo:

M: ¿No sabes? ¿Y entonces por qué dijiste que te da miedo al día a día? ¿Qué pasó por tu mente cuando::... hicimos esa pregunta? A ver. Tú puedes Leonardo... A ver. Así cómo va DILLO. ¿Qué sentiste cuando dijiste al fracaso día a día? ¿por qué?

Leonardo: Por miedo.

M: Sientes miedo pero ¿por qué? ¿qué te da miedo? Sientes miedo pero ¿a qué? (inaudible) A ver Ricardo ayúdalo. A ver ¿qué pasa por tu mente cuando miedo día a día? ¿Qué te puede causar miedo al día a día. A ver entre los dos formen una idea. (La maestra espera la respuesta)

La maestra formula una serie de preguntas con la intención de ayudar a Leonardo a que conteste la segunda pregunta, sin embargo no le proporciona tiempo suficiente para la respuesta. Estos intentos se ven plasmados como cuestionamientos de la maestra que tratan de ayudar al alumno a construir una oración con base en sus ideas; por ejemplo: ¿Qué pasó por tu mente cuando hicimos esa pregunta?”, “¿qué sentiste cuando dijiste al fracaso día a día?”. Por otro lado, trata de alentarle a responder sin temor y con confianza: “Tú puedes Leonardo”, “Así como va DILLO”.

Finalmente el alumno responde: “Por miedo”, pero esta respuesta no es suficiente para la maestra, para quien seguramente ha resultado mucho más corta de lo que se esperaba. Entonces, la maestra hace otra pregunta que puede ser una pauta para que el alumno vaya poniendo en orden sus ideas: “¿qué te da miedo? Sientes miedo pero ¿a qué?”, y pide a otro alumno que ayude a Leonardo a contestar: “A ver entre los dos formen una idea.” Esto puede ser particularmente

difícil, pues las respuestas de ambos alumnos pueden ser totalmente divergentes. Este tipo de preguntas, se caracterizan precisamente como aquellas cuya R(E) sea una respuestas de referencia pues implica que el alumno exprese sus sentimientos e ideas respecto a un tema en particular, pero esto no parece funcionar y ninguno de los alumnos responde. La maestra entonces pide la participación de otro alumno:

M: Bueno vamos a darle oportunidad a César.

César: ¿A que nos puede pasar algo?

M: A que nos puede pasar algo. Claro.

La respuesta de César vuelve a presentar una entonación ascendente como si se formulara una pregunta de confirmación hacia la maestra. Por otro lado, la intervención del alumno se compone por una oración simple muy general que en realidad no explica de manera clara en qué se fundamente “su miedo a la realidad”. Por su parte, la maestra repite la respuesta de César en son de aprobación y pide la participación de otro alumno:

M: A ver Michel.

Michel: A que nos podemos morir

M: Puede ser.

Leonardo: Eso iba a decir yo.

(Risas de los alumnos)

M: Ah, ya ves que sí puedes. Lo que pasa es que le tienes miedo. Ya sé a lo que tienes miedo. A hablar.

La respuesta de Michel, aunque es breve y concisa, parece explicar un poco más su miedo a la realidad. La maestra admite la respuesta como válida y entonces interviene nuevamente Leonardo, quien momentos antes no había podido contestar, y dice: “Eso iba a decir yo”. La maestra confirma que el problema de Leonardo se reduce al temor a hablar.

Este temor a expresar las ideas y las opiniones de los alumnos se convierte poco a poco es una situación recurrente y evidente, a la que se le agregan las respuestas con entonación ascendente y los silencios cuando la maestra formula una pregunta que queda sin respuesta.

La maestra pide la participación de alguien más:

M: A ver Aldo.

Aldo: A que me regañe.

M: ¿Pero eso pasa diario?

Aos: No.

M: ¿Eso sería un fracaso?

Aos: No.

M: No verdad? Esa es una acción cotidiana. Algo que si/ que a toda acción corresponde una reacción. Que si yo me porto mal pues no puedo esperar que me aplaudan verdad? Tendrían que llamarme la atención. Entonces es algo que yo genero.

La intervención de Aldo, por el contrario parece atrevida; y puede denotar el tipo de temor que en realidad le tiene a la maestra o puede ser simplemente una broma. Sin embargo la maestra no acepta eso como una respuesta válida. Y hace una pregunta de confirmación “¿Pero eso pasa diario?”. Los alumnos contestan como ella espera y hace una pregunta más también para confirmar: “¿Eso sería un fracaso?”. Esta última pregunta aunque parece no tener nada que ver con lo que están tratando, pretende explicar por qué la respuesta del alumno no es válida. Los alumnos vuelven a contestar que “no”, ella confirma su respuesta y se refiere al regaño a sus alumnos como una “acción cotidiana” resultado de alguna otra acción en particular por parte de ellos. La maestra también hace uso de una frase sarcástica y justifica que su regaño es siempre cuando ellos se portan mal y entonces resalta el hecho de que eso es algo generado por los alumnos. Ella pide la participación de otros tres alumnos:

M: A ver Eduardo.

Eduardo: A que me atropellen.

M: A que te atropellen. Muy bien. A ver Carmen

Carmen: A ser el hazme reír de la escuela. A que algo / a que algo me salga mal y que luego se burlan de mí.

M: Ok. Al medio. Ok. A ver Luis.

Luis: A algo que me pueda pasar.

M: A algo que te pueda pasar.

De de las intervenciones de los alumnos son breves y concisas (una sola oración), incluso la última de ellas repite lo que otro alumno ya había dicho anteriormente: “a algo que me pueda pasar”. La intervención de Carmen parece ser un poco más elaborada; pues extiende el significado de lo que es ser el “hazme reír” para precisar que tiene miedo a equivocarse y explicar su temor al ridículo. Además, las tres parecen ser respuestas auténticas por parte de los alumnos. En cuanto a las intervenciones de la maestra puede decirse que son repetitivas: el abordaje hacia los tres alumnos es igual y en la evaluación de sus intervenciones hace uso de repeticiones, y de frases cortas para mostrar su aprobación, sin invitar a los alumnos a extender sus respuestas; ella simplemente acepta o rechaza las respuestas, las repite o dice “muy bien”. En este sentido por lo general no hay un diálogo en el sentido didáctico, sino sesiones de preguntas y respuestas donde la

maestra es la que expande las respuestas de sus alumnos de acuerdo a sus propias ideas.

M: A ver Jonathan? Ya que hablas. A qué? le tendrías miedo? / A enfrentarte a afrontarte día a día

Jonathan: = A que me pegue Andrés. (en voz muy baja y mientras sonrío)

M: o a los miedos que nos produce El gato negro? ¿Qué te causa más:.... más.... ¿Qué te causa más miedo?... ¿Un relato como el del gato negro? O el afrontar día a día?

Jonathan: El afrontar día a día.

M: ¿Por qué?

Jonathan: No sé...Que me peguen. (Parece que lo dice en son de burla, pues anteriormente dijo que tenía miedo a que le pegara Andrés, uno de los compañeros presentes)

M: ¿Y por qué crees que te puedan pegar?

Jonathan: Por que les caigo gordo.

M: Porque es algo que está dentro de:: tu ambiente social, dentro de la comunidad. (Inaudible) Bueno, puede ser.

La maestra continúa dando lectura a la tercera pregunta, a la que los alumnos contestan al unísono. La maestra decide intervenir para hacer algunas preguntas que permitan a los alumnos ampliar sus respuestas, aunque estas preguntas no se encuentran señaladas en el libro de texto. Uno de los alumnos contesta con una intervención espontánea mientras la maestra espera la respuesta de Carmen:

M: A ver. Ahora vamos con la b. ¿Se han hecho algunas preguntas que la Señorita Superman se hace?

Aos: Sí.

M: ¿Sí? ¿Cómo qué pregunta Carmen? (espera la respuesta de Carmen)..... ¿Qué preguntas frecuentes se hacen ustedes? A ver cuéntenme.

Luis: Conseguir trabajo.

M: Conseguir trabajo. Claro. ¿Por qué conseguir trabajo Luis? ¿Dónde lo ves? ¿Cómo lo observas? Cuéntame.

Luis: Para poder ayudar a mi familia

M: A la familia. Claro. Entonces lo observas en tu diario vivir. La falta de trabajo. Muy bien.

La maestra retoma la respuesta de este alumno a quien le hace unas preguntas más para profundizar aún más en el tema. La respuesta de Luis es corta pero concisa y satisface a la maestra quien le da su aprobación. Pide entonces a Carmen su participación:

M: A ver Carmen.

Carmen: Donde dice, (lee el fragmento en el texto) ¿Cómo viven hoy las niñas buenas entre gritos y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches, entre listas de amores frustra / frustrados, líneas de coca y uno que otro arco-"

Ao: / Arponazo.

M: (continúa leyendo la maestra) Arponazo. Entre uno y otro arponazo de conciencia. Entre nubes de humo que se burla? Pus sí, y ¿porqué crees que se da eso?

Carmen: Porque (inaudible) Y aunque queremos estar modernos y porque dicen algunos que es la moda así.

M: Exacto. Y, la / el diario convivir, el diario enfrentar eso lo hace cotidiano no? y lo hace que se vuelva la mejor / ahora si que entre comillas NORMAL verdad?

Carmen recurre al texto para citar el fragmento al que quiere referirse, y esto hace que aunque su intervención sea igual de auténtica que en los casos anteriores, ella recurra a una herramienta para expresar sus ideas: el libro de texto. La maestra termina de leer el fragmento y le hace una pregunta con el fin de poder obtener de ella más información al respecto, a lo que la alumna contesta brevemente expresando sus ideas. La maestra parece compartir esta idea de la alumna aprobando con una frase corta: "exacto" y agregando su propio comentario.

La intervención de Eduardo es similar. Él también cita al texto para responder a la pregunta y la maestra agrega una pregunta más en búsqueda de la ampliación de su respuesta: "¿Por qué Eduardo?" Luego agrega tres preguntas más:

M: A ver Eduardo?

Eduardo: Aquí donde dice, el miedo a no ser suficiente y la sarta de palabras agregable a suficiente (lee cita del texto)

M: ¿Por qué Eduardo?..... ¿A qué te da miedo ese, ese, esa parte del texto?..... (espera la respuesta del alumno) ¿En qué podemos tener ese miedo? O sea ¿en dónde cabe ese miedo que tú pones ahí? O ese temor a esa realidad? (un chico levanta la mano queriendo participar)

Eduardo: A no ser lo suficientemente bueno.

M: A no ser lo suficientemente bueno. Entre decir SUFICIENTE verdad? A lo mejor / Muy bien.

Éstas últimas tres preguntas de la maestra parecen un poco confusas y lo que a ellas contesta el alumno es sólo la repetición de lo que ha leído. La maestra acepta la respuesta de Eduardo repitiéndola y agregando un comentario en una frase breve, aunque en realidad la respuesta de Eduardo no aclaró, ni amplió, ni explicó su primera intervención.

La maestra pide una última intervención para terminar con el ejercicio. Nayeli también se refiere a una parte del texto donde se expresa el temor a la violencia:

M: A ver vamos a pedir la participación de alguien más y terminamos nuestra clase. A ver este:: Nayeli. ¿A qué podemos tenerle miedo? Dentro del texto qué te / qué

te puede producir el miedo dentro de toda esa realidad que nos maneja la Señorita Superman?....

Nayeli: Donde dice, ¿Dónde guardo al niño asesinado? (cita del texto) A la violencia.

M: A la violencia. Claro. ¿Por qué a la violencia este... Nayeli?

Nayeli: ¿Por qué le tengo miedo a la violencia?

M: ¿Por qué le tienes miedo a la violencia?

Nayeli: Pues... porque le vaya a pasar algo a mí o a mi familia o a otra persona.

M: Claro. Porque estamos viviendo una época con mucha violencia verdad?

La interacción abundante: de la participación activa del alumno y las medidas de restricción del docente.

Nuevamente, en este tipo de episodios se pueden observar varias de las características de la práctica docente presentes en los episodios del capítulo anterior.

Se comprueba el apego a los materiales para el desarrollo de las sesiones, aunque al igual que los ejemplos del capítulo anterior, es posible observar las modificaciones que la maestra hace a los procedimientos, la organización y los tiempos propuestos para la realización de actividades. Esto confirma que la maestra, lleva a cabo una interpretación de los materiales que no resulta suficiente para rescatar el enfoque educativo, los propósitos y el manejo de los contenidos expresos en el LM y LA, y que inevitablemente restringe los espacios destinados para la interacción, principalmente entre alumnos y sin la intervención de la maestra.

El papel protagónico de la maestra se confirma a partir de su participación en los momentos en los que existe la posibilidad de intervenir activamente en la elaboración de síntesis, ejemplificaciones, extensiones del conocimiento, experiencias, argumentación, explicaciones, etc. En estos momentos, la profesora hace una transformación profunda de la propuesta curricular, convirtiendo una propuesta centrada en el alumno a una centrada en el docente.

Pero además, con la participación de los alumnos, es posible detectar otras cuestiones igualmente importantes en el desarrollo de una interacción que propicie un ambiente de aprendizaje:

En la práctica docente, sigue implícita la noción de transmisión de información y de conocimientos (en el mejor de los casos), en lugar de una noción que permita el aprendizaje poniéndose en marcha la transformación de los propios conocimientos de los alumnos a partir del trabajo conjunto.

La repetición en este sentido ocupa un papel importante, porque es a partir de ella que puede asegurarse el aprendizaje desde la perspectiva de la maestra. Esto puede observarse en las repeticiones de la información, de las preguntas, de las respuestas, y la confirmación de las respuestas.

Por otro lado, la interacción se ve sumamente restringida, desde el momento que el trabajo denominado grupal no es tal y se reduce a intercambios repetidos en donde participa la maestra y un alumno. Un intercambio de uno a uno que se repite tantas veces que crea la ilusión de ser un trabajo grupal. El trabajo en equipo y en pares sugerido por el libro de texto casi desaparece por completo (sólo se registra el caso de los proyectos; una vez cada dos semanas y durante unos veinte minutos). La participación de los alumnos en la construcción de ideas en torno a un tema está siempre mediada por la intervención de la maestra quien decide cuáles de las intervenciones de los alumnos son válidas y cuáles no.

También, es posible apreciar la existencia y el valor del silencio cuando se espera la respuesta de un alumno. El silencio en clase puede ser de muy diversa naturaleza, pero cuando se trata del silencio como respuesta, la idea de inseguridad, temor y desconfianza salta a la vista. Los alumnos toman pocos riesgos en el salón de clase, y la maestra interviene cada vez más tratando de ofrecer preguntas a las que puedan contestar con mayor facilidad propiciando así su participación.

Hasta este momento, es posible emitir una reflexión más completa y concluyente de lo que sucede en el Aula Piloto observada a partir de un estudio de los episodios cuya interacción entre maestra y alumnos es abundante y que podrá ser desarrollada en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Preguntar, dirigir, repetir y evaluar: Análisis del papel docente en el aula de Telesecundaria.



Figura 6. El maestro del Aula Tradicional

En el presente capítulo se presentan las tendencias de interacción más recurrentes en el aula a partir de una cuantificación de frecuencias de los diferentes datos encontrados a través del análisis cualitativo que de las observaciones se hizo.

Este estudio se complementa con reflexiones y aproximaciones analíticas de corte cualitativo que permiten recuperar los aspectos más importantes y sobresalientes de la interacción social al interior del Aula Piloto.

El flujo de las preguntas y las respuestas

Para los objetivos de este trabajo de investigación ha resultado sumamente útil visualizar el contexto dentro del aula escolar como un flujo dialéctico de intenciones, a partir de las cuales las intervenciones de los participantes (maestra y alumnos) adquieren sentido.

De acuerdo con Lave y Wenger, el maestro, los alumnos, la actividad que se desarrolla y el contexto, entendiéndose no sólo como el espacio físico sino incluso como aquello que se conforma dinámicamente en función de lo demás, son factores

inherentes al proceso de aprendizaje (Lave and Wenger 1991). Así, las acciones de los sujetos se interrelacionan y afectan el quehacer de los otros sujetos compartiendo el sentido de lo que se hace. La actividad toma forma a partir de las acciones de cada uno de los sujetos involucrados y cada una de estas acciones tiene detrás de sí intenciones. Las intenciones por su parte, están sujetas a la interpretación del mismo contexto en el que se ubica el sujeto y nos podemos referir a ellas a partir de sus intervenciones: ya sean acciones físicas, expresiones verbales o silencios.

Así, puede pensarse que las preguntas pertenecen a un contexto (no sólo tiempo y espacio), sino también condiciones y relaciones entre los sujetos o agentes detrás de las cuales hay una intención (Gumperz 1982). Por su parte, las respuestas también pertenecen al contexto, directamente vinculadas con las preguntas y con intenciones propias.

Esto nos permite visualizar el contexto en el aula escolar como una interrelación dinámica entre los diferentes agentes que en ella actúan, y en donde el papel de las preguntas y las respuestas, como de otro tipo de intervenciones, no sólo se conciben como resultado del contexto sino también como formador del mismo. Las intenciones son un retrato del pensamiento materializadas en una intervención⁴⁶.

La interpretación de la intención de la maestra a partir del análisis de sus intervenciones no es cosa sencilla, pero es posible a partir de un minucioso análisis de sus intervenciones y las de los alumnos en un contexto más amplio y no sólo aisladamente; agregando a esto la posibilidad de definir las intenciones a partir de un análisis de los usos y funciones del lenguaje (Dyson 1989). Ejemplos de cómo las intenciones de la maestra pueden ser interpretadas a partir de sus intervenciones son sus llamadas de atención hacia los alumnos, el modo de abordarlos o solicitar su participación. En estos casos, el lenguaje verbal es mucho más claro respecto a la intención. La situación es distinta en otros casos, en donde las intenciones no son tan evidentes, y donde los elementos paralingüísticos

⁴⁶ Es indispensable sin embargo distinguir entre dos tipos diferentes de intenciones cuando se habla de la intención del maestro. Por un lado se encuentran las intenciones pedagógicas que preexisten al contexto del aula determinadas por las concepciones del docente en torno al objeto de aprendizaje, el papel del docente, etc. (que para este trabajo no se analizan) y las intenciones que corresponden a las decisiones que toma la maestra a partir del contexto siempre dinámico del aula. Estas intenciones situadas, actúan en el terreno pedagógico y tienen consecuencias en este mismo terreno y son a las que me refiero cuando se habla de flujo de intenciones en el aula. Sin embargo, más adelante, cuando se habla de las transformaciones que hace el docente a las propuestas didácticas de la RS y de los materiales, se sugiere que ambos tipos de intenciones intervienen de manera definitiva en el quehacer docente.

(Gumperz 1999) (como la entonación, el tono y los gestos) pueden aportar mucha más información al momento de la interpretación. Por ejemplo, cuando la maestra dice: “Silencio por favor Gabino” sabemos que se trata de una llamada de atención simplemente por la información que nos aportan los elementos lingüísticos. Pero podemos tener una expresión como: “¿Ya Joselyn?” la cual podrá determinarse como una llamada de atención, cuando el tono de voz y la descripción del contexto nos aportan suficiente información. Esto puede suceder con cada una de las intervenciones, pero para los fines de este trabajo, quiero enfocarme a aquellas intervenciones que funcionan como detonadoras del diálogo entre maestro y alumnos y que son tan comunes en el salón de clase: las preguntas y las respuestas.

Tanto las preguntas como las respuestas y las evaluaciones (o respuestas de la maestra a las respuestas de los alumnos) son intervenciones que funcionan como la materialización de alguna intención discursiva, que a su vez, se va consolidando a partir del contexto. La dificultad para interpretar la intención detrás de la pregunta o la respuesta, dependerá de los elementos lingüísticos, paralingüísticos y/o contextuales de los que se disponga como ya se ha explicado (Cazden 1988; Dyson 1989).

El interés de enfocar mi atención en las intenciones radica en considerar que las intervenciones de cada uno de los agentes son sólo un vehículo que les permite lograr la intención dependiendo de la competencia discursiva con la que se desenvuelvan. Esto implica conocer lo que sucede con las intenciones comunicativas y pedagógicas a lo largo del intercambio verbal entre maestra y alumnos, los errores, los aciertos y las dudas de interpretación entre los agentes, así como la determinación de algunos patrones de interacción; particularmente cuando interviene en el contexto un elemento más con sus propias intenciones y lenguaje: el material didáctico.

La pregunta (P), su respuesta esperada R(E) y la respuesta del alumno R(A)

Para los objetivos de este trabajo de investigación ha sido indispensable conceptualizar la pregunta (P) como una intervención de la maestra que requiere o busca necesariamente una intervención por parte del alumno; ya sea que en ella se distinga la entonación ascendente característica de las preguntas, o no. Incluso, remitiéndonos a los datos registrados a partir de las observaciones, puede considerarse como pregunta a una expresión como: “Y tú Mitchel?” o “¿Laura?” obviamente, de acuerdo a un análisis preliminar del contexto en que estas expresiones se ubican.

También, ha resultado imprescindible conceptualizar la intención que subyace a la pregunta y definida para fines de este estudio como la respuesta esperada R(E). Esta R(E) obedece en primer término a la intención de la pregunta, ya sea del libro de texto o de la maestra. Sin embargo, en ocasiones una respuesta correcta a la pregunta no necesariamente coincide con la respuesta esperada. Para profundizar en esto es necesario conocer primero la relación que existe por ejemplo entre la R(E) y la clave de respuestas sugerida por el libro de texto cuando la pregunta es formulada por el material. Aquí, la maestra será generalmente quien lea la pregunta y busque como respuesta la que señala el LM como clave de respuesta. En caso de que el libro no señale clave alguna, o que sea la maestra quien formula la pregunta, ella determinará entonces cuál deberá ser la R(E).

A este respecto, vale la pena agregar que una de las características distintivas del Aula Piloto observada es que la maestra es la única con la autoridad de determinar la R(E) y por tanto la única con la facultad de determinar la validez de las respuestas de los alumnos, poniendo en juego la función directiva del lenguaje. Esto es evidencia de lo que para ella es tácito e inherente a su práctica docente; como lo es el control de la disciplina, la estructura y la organización de las actividades realizadas, y en términos discursivos: la designación de las preguntas que orientan la sesión, las respuestas válidas, etc.

Por otra parte, la respuesta del alumno R(A) se define como la intervención del alumno en la que se ofrece una respuesta a una pregunta de la maestra P(A). La R(A) puede coincidir o no con la R(E) y su tipología se rige bajo los mismos descriptores que en el caso de las P(A).

La determinación de estas categorías analíticas fue indispensable para el establecimiento de los criterios de clasificación y la determinación de descriptores que contribuyeran al estudio de la interacción y que se describen en el capítulo introductorio de Metodología. A continuación se muestran los resultados encontrados a partir del análisis completo y minucioso de los veintisiete episodios registrados y que componen el corpus de datos.

Las preguntas de la maestra P(M) en el Aula piloto

De las siete sesiones observadas, aquellas en donde se encontraron intercambios verbales abundantes fueron básicamente cuatro, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

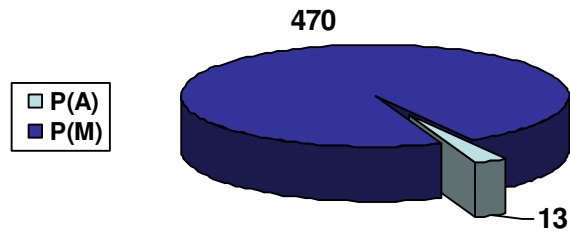
Preguntas registradas		
Evento	No. Preguntas	Observaciones
T01	113	Interacción
T02	101	Interacción
T03	17	Lectura en voz alta de textos
T04	116	Interacción
T05	113	Interacción
T06	4	Lectura en voz alta de textos
T07	19	Lectura y votación
Total	483	

En los eventos T01, T02, T04 y T05 sobresale la presencia de actividades que incluyen ejercicios de comprensión de lectura y ejercicios de reflexión (desarrollados de manera grupal), revisiones grupales de los mismos ejercicios y conversaciones; a diferencia de las otras sesiones (T03, T06 y T07) en donde la práctica de lectura en voz alta es predominante y en cuyo caso, los intercambios verbales entre maestra y alumnos e incluso entre alumnos es casi nula. Esto puede apreciarse fácilmente, al comparar el número de preguntas registradas en cada una de las sesiones.

El total de preguntas registradas y analizadas fue de 483, aunque en las etapas de análisis que siguieron a la primera fue necesario ir segregando y seleccionando aquellas que por sus características aportaban información más relevante para los fines de este estudio.

¿Quién formula las preguntas en el aula?

Del total de preguntas registradas y analizadas (483) se encontró que sólo el tres por ciento de ellas correspondía a las preguntas formuladas en forma auténtica por los alumnos P(A) y por su parte, las preguntas de la maestra P(M) conformaron el noventa y siete por ciento correspondiente.



¿Quién formula las preguntas en el aula?

Esto resulta clara evidencia del papel o rol predominante del docente en comparación con el papel del alumno en cuanto a la dirección, organización y control de los episodios de interacción abundante.

Respecto a las preguntas del alumno P(A) sólo cabe señalar, que nueve de las trece preguntas encontradas, correspondieron a una duda expresa del alumno en torno al procedimiento que debían seguir para llevar a cabo su trabajo individual (actividad del Glosario y tareas). Las otras cuatro preguntas registradas correspondieron a cuestionamiento auténticos en los que solicitan la opinión de la maestra referente al tema del miedo:

A(x): ¿A usted también le dan miedo las arañas?
R(M): Soy aracnofóbica.

Y una sola pregunta en la que un alumno solicita la confirmación para proseguir con una correcta interpretación del texto, en su conversación en torno a la lectura del cuento de *La señorita Superman*:

Ao: ¿Lo mataron?
R(M): Sí claro. Lo mataron.

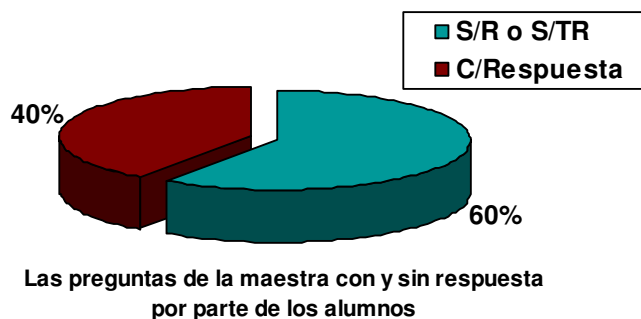
¿Qué significa esto para la relación con el conocimiento? La maestra es la única que formula preguntas y para cada una tiene una respuesta esperada y correcta en mente. En este caso las preguntas no son cuestionamientos auténticos en donde la maestra solicite información que no sabe (sólo en el caso de las de referencia cuya dinámica es diferente), la intención es corroborar que los alumnos manejan la información correspondiente. Además, es posible observar que las preguntas de la maestra se presentan la mayoría de las veces después de la presentación de información o de contenidos y no antes. Lo que permite comprobar que las preguntas de la maestra tienen la función de hacer participar a los alumnos mientras se comprueba su aprendizaje al respecto de los contenidos tratados en clase.

Estos detalles nos hablan de las nociones de aprendizaje e interacción que tiene la maestra en mente, además de la idea de los roles que debe desempeñar cada uno de los agentes al interior del aula. Es fácil comprobar que desde la perspectiva de la maestra, es parte de su papel transmitir la información, y corroborar con preguntas que los alumnos la hayan *aprendido*, con lo que al mismo tiempo se garantiza sus participaciones durante la clase.

Incluso se puede agregar algo al respecto de la barrera presente para que los alumnos hagan preguntas. ¿Cuáles son las razones por las que los alumnos no hacen preguntas? No hay evidencia que demuestre que la maestra no responde a las preguntas de los alumnos o que otros alumnos se burlen de las preguntas de sus compañeros. Lo que sugiere que los alumnos han aprendido que no corresponde a su rol cuestionar y preguntar sino escuchar y responder. Paradise (1997) incluso contempla la posibilidad de que el manejo de los contenidos sea “tan confuso y contradictorio” que los alumnos no cuentan con la capacidad de desenredarlo y poder participar activamente con preguntas. Esto no se descarta para el caso del Aula Piloto, debido a la presencia de un manejo de los contenidos ambiguo y confuso por parte de la maestra. También se sugiere que los alumnos han aprendido que la única diferencia en las participaciones es si su respuesta es correcta o no. Esto puede apreciarse a partir de un fenómeno que se presenta cuando la maestra pide la opinión de los alumnos, en cuyo caso, cualquier respuesta es válida. Aquí los alumnos se muestran mucho más dispuestos a participar que ante preguntas donde es evidente la existencia de respuestas correctas.

Las preguntas de la maestra P(M) con respuesta por parte de los alumnos R(A) y sin respuesta S/R o S/TR

Por otra parte, fue interesante encontrar que las preguntas de la maestra P(M) no siempre tienen una respuesta por parte del alumno R(A). De un total de 470 preguntas de la maestra, sólo ochenta y nueve (40%) de ellas tuvieron una R(A) por parte de al menos uno de los alumnos, independientemente de que las respuestas fueran correctas o no.



La cuestión a este respecto es determinar cuál es entonces la función de las preguntas que quedan en el aire y que nunca son contestadas por los alumnos. Un análisis de los datos demuestra que para el caso de esta maestra, las preguntas sin respuesta (S/R) son en la mayoría de los casos periféricas; es decir, son repeticiones con sutiles modificaciones de otras preguntas (preguntas eje) o extensiones de las mismas; y de acuerdo a la manera en la que se ubican dentro de la estructura del episodio, se sugiere que cumplen con una función muy particular. Este tipo de preguntas se presentaron siguiendo un patrón que consiste en que la maestra formula una pregunta a los alumnos e inmediatamente, sin ofrecer tiempo para su respuesta formula otra y otra pregunta con el fin de ayudar al alumno a responder a la pregunta inicialmente planteada. Todo esto sucede en el lapso de segundos y en ninguna ocasión se registró como una respuesta a la petición del alumno para que la maestra proporcionara más información, sino como una decisión automática de la maestra con el objeto de proporcionar pistas y con ello facilitar la respuesta de los alumnos. La función de estas preguntas puede describirse como de interacción (*interactional language*) (Dyson 1989) porque permite que la participación de los alumnos continúe. Sin embargo, hay algo más implícito en estas preguntas. Los alumnos deben hacer un intento por interpretarlas de tal manera que les permita acercarse a la respuesta que la maestra está esperando. Incluso, como en algunas ocasiones se ha podido observar los alumnos para contestar correctamente tienen que dejar de lado lo que a simple vista parece lógico, y concentrarse en las intervenciones de la maestra tratando de adivinar la respuesta correcta. Paradise lo explica de la siguiente manera:

El alumno habrá aprendido a no intentar buscar la lógica, el sentido, el por qué de su actividad. Se acostumbrará ya a aceptar que no puede encontrar razón alguna en el contenido mismo de que se trata. Ya tendrá práctica en no buscarla, sino en buscar pistas en la interacción de la situación actual, pistas que le dan la estructura o el orden que se sigue (Paradise 1997:35).

Un ejemplo que permite ilustrar esto, se presenta cuando en el Ejemplo 7 del Capítulo 4, se desarrolla una actividad de comprensión de lectura en torno a la interpretación de dos ilustraciones y sus correspondientes textos al pie. Aquí, un resumen de las preguntas y respuestas encontradas en este fragmento episódico se muestra a continuación:

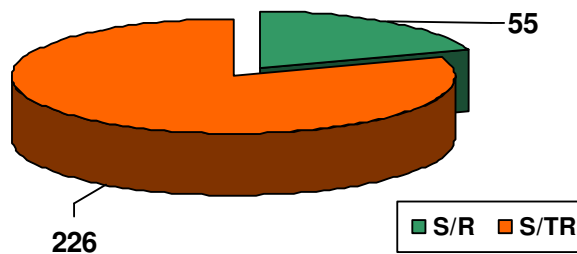
Intercambio verbal			
Intervención	Pregunta	Respuesta	Tipo de pregunta
1	M: Según el mapa, ¿en qué lugar del mundo surgieron?		
2	M: ¿En dónde nos ubica el mito de acuerdo a la ilustración que tenemos ahí?	R(A): En Irak.	
3	M: En Irak. Pero ¿por qué?	S/TR	Pregunta de extensión
4	M: ¿Nos dice / bueno, ¿nos dice que es Irak?	S/TR	Pregunta de extensión
5	M: ¿Dónde?	R(A): En el Edén.	
6	M: ¿Sabemos dónde queda el Edén?	R(A): No.	
7	M: Lo ubican de acuerdo ¿a qué?	S/TR	Pregunta de extensión
8	M: ¿Qué tuvo que investigar el hombre o nosotros?	S/TR	Pregunta de extensión
9	M: ¿Qué nos han transmitido de generación en generación como dice el texto la persona más antigua?	S/TR	Pregunta de extensión
10	M: ¿Qué nos han transmitido?	S/TR	Pregunta repetida
11	M: ¿De dónde nos ha transmitido la creación de Eva y Adán?	R(A): De la Biblia.	

Aquí puede apreciarse que las intervenciones tres, cuatro, siete, ocho, nueve y diez corresponden a preguntas P(M) que se han quedado sin respuesta por parte del alumno, porque la maestra no ha proporcionado tiempo para contestarlas.

La pregunta eje en este fragmento es la primera: “Según el mapa, ¿en qué lugar del mundo surgieron?”, que a su vez es una pregunta del LA; el resto de las preguntas son consideradas periféricas porque se formulan con el objeto de aclarar, repetir, ampliar o dirigir la pregunta eje como puede observarse en este ejemplo. En ellas, su función es proporcionar al alumno una guía que le permita contestar correctamente, ya sea ofreciendo una pista o clave, o tratando de restringir poco a poco cada una de las preguntas para que la respuesta R(A) sea más concreta y precisa (lenguaje directivo). Esto como se ha mencionado, confirma la postura de la maestra en el aula como el agente que decide, dirige, organiza, y controla la intervención de los alumnos en todo momento, además de evidenciar el sentido que

para la maestra tiene la participación de los alumnos, la interacción, el trabajo grupal, la respuesta correcta, y mucho más importante, lo que implica la enseñanza (controlar la interacción verbal, dirigir, propiciar la participación de los alumnos, organizar, evaluar, comprobar) y el aprendizaje (que los alumnos pongan atención, participen y finalmente emitan las respuestas correctas).

Cuando las preguntas de la maestra no tienen respuesta



Como pudo observarse en el ejemplo anterior, la maestra sigue un claro patrón en el que no permite que los alumnos contesten a las respuestas hasta que ella así lo determine. Sin embargo, en otras ocasiones, las P(M) se quedan sin respuesta por que ninguno de los alumnos decide participar. Sin embargo, a comparación con las preguntas sin tiempo para respuestas (S/TR), su número es menor (sólo el veinte por ciento), y ante una situación así, la maestra usualmente recurre a otras preguntas que le ayuden al alumno a contestar o decide intervenir para proporcionar la respuesta correcta; en cuyo caso se habla de una pregunta retórica. Lo que sigue del ejemplo anterior puede mostrarlo:

Intercambio verbal			
Intervención	Pregunta	Respuesta	Tipo de pregunta
10	M: ¿Qué nos ha transmitido?	S/TR	Pregunta repetida
11	M: ¿De dónde nos ha transmitido la creación de Eva y Adán?	R(A): De la Biblia.	
12	M: Pero bueno, ¿tenemos la certeza de que así fue?		
13	M: ¿La tenemos?	R(M): No	Pregunta de confirmación retórica
14	M: ¿Por qué?	S/TR	Pregunta de extensión
15	M: Porque lo consideran un qué?	R(A): Una especie de.... este...	Pregunta retórica
16		R(M): Un mito. Es UN MITO	

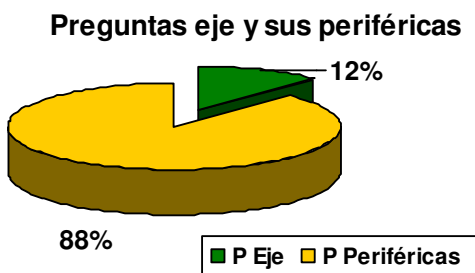
Este tipo de hallazgos están relacionados con la presencia del silencio en el aula y su trascendencia. Para algunos profesores el silencio es visto como una condición deseable en el salón de clases y necesaria para permitir el aprendizaje. Pero algunos autores reconocen en el silencio de los alumnos una representación más de la restricción y control que sobre ellos se ejerce, característico de la escuela como institución (Paradise 1997; Freire 2001).

Lo que sí es claro es que el silencio puede existir en diferentes momentos a lo largo de una sesión y en cada caso, su naturaleza y sus implicaciones pueden ser distintas; por ejemplo, debe distinguirse el silencio presente mientras los alumnos resuelven un examen, del silencio que existe cuando los alumnos trabajan individualmente o mientras alguien lee en voz alta. En el primer caso, el silencio puede ser señal de un trabajo intelectual riguroso y de reflexión, mientras que en el segundo, se trata de un silencio distendido, casi ambiental que es señal del ambiente tenso y autoritario clásico de la escuela (Mir 2007). En el caso del silencio que aparece cuando se espera la respuesta de un alumno que nunca llega su análisis puede revelar aspectos mucho más profundos de lo que sucede en el aula. El silencio puede ser en este caso la expresión de la ausencia de palabras, de ideas, de interés en la participación o ser incluso la respuesta defensiva del alumno por evitar a la maestra (Friszman 2000).

Aunque dentro de los objetivos de este trabajo no se contempla un estudio a profundidad del silencio, es necesario hacer hincapié de la importancia de considerarlo como un elemento valioso cuando se habla de interacción en el aula. El silencio de los alumnos en el caso de una respuesta que nunca llega, se convierte en otro elemento creador del contexto. La muestra de esto, está en la acción o la intervención de la maestra que le sigue al silencio: una explicación, una ejemplificación, una pregunta más acotada o la respuesta correcta inmediata.

Clasificación de la P(M) de acuerdo a su función en la estructura del episodio: preguntas eje y periféricas

Una explicación de la clasificación de las preguntas en función del lugar que ocupan en la estructura del episodio ha sido expuesta en el Capítulo 1 en la Metodología, pero aquí se ofrece un ejemplo que ilustre las funciones de estos dos tipos de preguntas.



Esta clasificación nos ofrece información referente al número de preguntas que guían o estructuran los episodios y las sesiones completas; y en función de esto pueden determinarse, si se conocen las características de las preguntas periféricas, algunas cuestiones como la cantidad de temas que se tratan en una sesión y la profundidad con la que esos temas se abordan; si el desarrollo de la sesión gira en torno a la profundización de un tema o a la continua repetición de conceptos e ideas, como pudo apreciarse que es el caso en esta Aula Piloto.

La tabla que se presenta a continuación muestra la distribución de las

Las preguntas eje y las periféricas			
Evento	P Eje	P Periféricas	Total
T01	17	94	111
T02	5	94	99
T03	5	8	13
T04	6	109	115
T05	17	93	110
T06	1	3	4
T07	6	12	18
Total	57	413	470

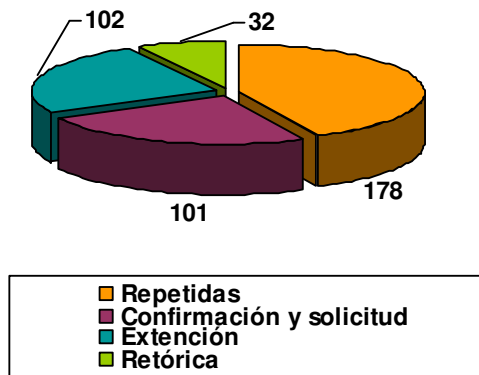
preguntas eje y periféricas para cada una de las sesiones observadas. Aquí se corrobora una vez más, que en las sesiones T01, T02, T04 y T05 se registra el mayor número de preguntas eje y periféricas, lo que coincide con el desarrollo de actividades y ejercicios de comprensión de lectura y reflexión en torno a un tema.

Distribución de las preguntas periféricas

En la siguiente gráfica, se muestra una distribución de las preguntas periféricas de acuerdo a lo encontrado en las sesiones observadas. El cuarenta y tres por ciento de estas preguntas son repeticiones de las preguntas eje (idénticas o con pequeñas variantes), el veinticinco por ciento corresponde a preguntas de extensión, que como su nombre lo indica, se refiere a aquellas preguntas que permiten ampliar, dirigir o profundizar el tema que dicta la pregunta eje. El veinticuatro por ciento lo comprenden las preguntas de confirmación y solicitud, como cuando la maestra dice: “¿No tienen dudas?”, “¿está claro?”, “¿segurísimos?” o solicita la participación

de algún alumno: “¿alguien tiene la respuesta?”. Por último están las preguntas retóricas, ocupando el ocho por ciento restante.

Distribución de las preguntas periféricas



Las preguntas retóricas

Dentro de la categoría de las preguntas periféricas se encuentran las preguntas retóricas, que son aquellas que la maestra formula durante su intervención con dos características distintivas: no ofrece el tiempo necesario para que los alumnos la contesten y siempre es la maestra quien da su respuesta. Dentro de este tipo de pregunta pueden considerarse también aquellas frases con terminación ascendente a las que ella responde inmediatamente. Por ejemplo, cuando en la explicación de la definición de mito dice:

M: (...) ¿Y qué es? es una?... Narración. Y es una transmisión oral que nos habla de qué?... En este caso, de dioses, semidioses, de un tiempo, de un lugar... indefinido. Eso, en este caso es el mito. (...) ¿De qué nos habla? Del origen del hombre.

La intención de este tipo de preguntas no es que sean contestadas, sino enfatizar algún tipo de información al momento en que la maestra ofrece una explicación a sus alumnos, además de sugerirse como una forma de seguir estructurando y dar continuidad a su propio discurso. La maestra en estos momentos, utiliza el lenguaje heurístico para dar a conocer sus propias respuestas, sus comentarios, sus opiniones, y sus interpretaciones, restringiendo la participación de los alumnos a escucharla atentamente.

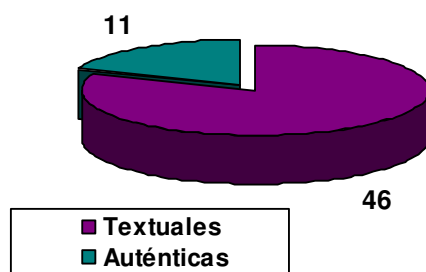
Clasificación de las P(M) de acuerdo a su origen: preguntas textuales y auténticas.

Una clasificación de las P(M) en función de su origen aporta otro tipo de información: la cantidad de actividad desarrollada en el aula que gira en torno a los materiales. Así mismo, se puede demostrar el tipo de prácticas docentes habituales no consideradas en el libro de texto.

La pregunta textual se encuentra estipulada en los materiales en cuyo caso, el docente únicamente la repite o retoma. Las preguntas auténticas, son aquellas formuladas por la maestra y no por los materiales.

La siguiente gráfica muestra la distribución de las preguntas eje en preguntas textuales y auténticas. En ella puede observarse que las preguntas textuales además de ser preguntas eje, predominan en el salón de clase (ochenta y uno por ciento). Por su parte, las preguntas auténticas de la maestra corresponden sólo al veintinueve por ciento del total de preguntas eje que dan estructura a las sesiones.

Distribución de las preguntas eje



A este respecto, vale la pena echar un vistazo a las características que presentan ambos tipos de preguntas. Por ejemplo, algunas de las preguntas eje textuales que se formularon durante las sesiones siguieron ciertos patrones. A partir del análisis realizado, se confirma que en la primera sección de cada una de las secuencias de aprendizaje en el libro de texto, denominada PARA EMPEZAR, se ofrecen por un lado preguntas que permiten a los alumnos adentrarse a la temática de la secuencia propiciando que su participación ofrezca información de referencia (basada en sus experiencias, opiniones y conocimientos previos) y por otro lado, preguntas que favorezcan una participación argumentativa en relación a la problemática que describen en torno al tema de la secuencia.

Como puede observarse en el Ejemplo 5 del Capítulo 2, el inicio de la SECUENCIA 7. ¿EVA ERA AFRICANA? ofrece tres preguntas iniciales que cumplen estas características. Desafortunadamente, en esta ocasión la maestra decidió que los alumnos no respondieran a ninguna de ellas justificando la ausencia del video.

Intercambio verbal		
Intervención	Pregunta	Tipo de pregunta
1	M: ¿Cuál es el origen de su pueblo o de su cultura?	Eje textual de referencia
2	¿Qué les dice la pregunta ¿Eva era Africana?	Eje textual creativa
3	¿Qué relación hay entre esta pregunta y el video?	Eje textual de interpretación

Otro tipo de preguntas eje textuales son las que se manifiestan en las actividades de comprensión de lectura propuestas en el libro de texto. En este caso, una de sus características principales y en contraste con las del ejemplo anterior es que son preguntas de interpretación y de despliegue de información principalmente.

En cuanto a las preguntas auténticas, a continuación se muestran varios ejemplos, en los que puede apreciarse que la maestra (aunque no con mucha frecuencia) aprovecha el momento oportuno para relacionar el tema que se está abordando con preguntas que se relacionan, ya sea para el repaso de información vertida previamente en clase, para profundizar en un tema, para hacer un llamado a una respuesta de referencia a los conocimientos previos, experiencias u opiniones de los alumnos o para propiciar actividades didácticas como la investigación y la producción discursiva.

Intercambio verbal				
No.	Evento	Pregunta	Contexto	Tipo de pregunta
1	T01	M: ¿Qué es un mito?	La maestra solicita la tarea a los alumnos	Abierta de referencia
2		M: Entonces, ¿qué podemos entender por mito?	Después de la revisión de la tarea y la explicación correspondiente	Abierta de interpretación
3	T02	M: ¿Crees que no existe?	Se refiere a la leyenda de La Ilorona cuando un alumno dice que le tiene miedo.	Cerrada de referencia
4		M: ¿Qué significa leyenda?	Después de hablar de la leyenda de La Ilorona	Abierta creativa
5	T03	M: ¿Cómo cambia el cuento con la lectura que hicieron sus compañeros?	Comparación entre el audio cuento y la lectura de los alumnos en clase	Abierta de interpretación

6		M: ¿Qué nos deja esta lectura?	Opinión acerca del cuento de La señorita Superman	Abierta de interpretación
7	T05	M: Y cuando decimos un niño ASESINADO? ¿a qué / a qué nos... puede llevar el texto?	Interpretación del cuento de La señorita Superman de acuerdo a su propia interpretación	Abierta de interpretación
8	T06	M: ¿Cómo se llama esto?	Se refiere a la ficha bibliográfica al final del cuento de El almohadón de plumas	Cerrada de despliegue

Por ejemplo, en la intervención 4 del evento T02 la pregunta “¿qué significa leyenda?” puede ser detonadora de una gran cantidad de información y de intercambio que promueva el aprendizaje entre alumnos, aunque no pertenezca al tema en cuestión. La pregunta surge cuando uno de los alumnos menciona su temor a La llorona, y la maestra aprovecha la intervención para decir que se trata de una leyenda. Inmediatamente después de eso, lanza una pregunta abierta y creativa a los alumnos. La pregunta de la maestra donde solicita la definición de leyenda puede cumplir varias funciones, entre ellas: 1) la construcción de la definición de leyenda en función de otros géneros revisados con anterioridad en el salón de clase (mito, cuento de terror, etc.) 2) la producción discursiva en torno a un tema que ha resultado claramente de interés común a los alumnos.

Como puede observarse, este tipo de preguntas auténticas pueden ser extraordinarias oportunidades para la articulación de conocimientos trabajados con anterioridad en el aula y los nuevos, para articular los conocimientos previos y las experiencias de los alumnos, para propiciar en los alumnos la producción de ejemplos, las explicaciones y los argumentos de temas relacionados al tema en cuestión. Pero para que esto pueda ser así, la maestra deberá poner en juego el conocimiento que tiene de sus alumnos, los objetivos de la sesión, el manejo versátil de los contenidos, su habilidad y su creatividad.

Primer corte y selección para análisis de las P(M)

Para poder continuar con el análisis de las preguntas y las respuestas, fue necesario hacer una selección de las preguntas periféricas que incluyeran sólo a las preguntas extendidas y retóricas, dejando de lado las preguntas que eran sólo repetición o paráfrasis de las preguntas eje. Así, se conforma un nuevo corpus de datos reduciéndose el número de preguntas para analizar a 191 y cuya distribución en las diferentes sesiones observadas puede resumirse en el cuadro siguiente:

Sólo para análisis (191)			
Evento	PEJE	PP (selección*)	Total
T01	17	33	50
T02	5	17	22
T03	5	3	8
T04	6	40	46
T05	17	38	55
T06	1	3	4
T07	6	0	6
Total	57	134	191

* La selección incluye: extendidas y retóricas

A pesar de esta selección y recorte del corpus de datos, se mantiene una clara distinción entre las sesiones que presentaron una abundante interacción y las que no como puede apreciarse en el cuadro anterior.

Clasificación de las P(M) de acuerdo a la producción discursiva de la R(E): Preguntas cerradas y abiertas.

Primeramente se establece en los materiales una diferenciación entre las preguntas abiertas y otras a las que he denominado preguntas cerradas (en oposición) y que de acuerdo con el LM se describen como:

Las preguntas que se responden con “sí” o “no”, o las que buscan respuestas muy delimitadas tienden a restringir las oportunidades de los alumnos para elaborar sus ideas. Las preguntas abiertas, en cambio, pueden provocar una variedad de respuestas que permiten el análisis, la comparación y la profundización en las problemáticas a tratar; también permiten explorar razonamientos diferentes y plantear nuevas interrogantes. Además dan pie a un uso más extenso de la expresión oral (LM: 32)

Sin embargo he decidido ampliar esta clasificación en función de las limitantes que presenta. Una pregunta cerrada es aquella cuya respuesta esperada es la confirmación de cierta información, en cuyo caso las posibilidades se reducen a que el alumno diga *sí* o *no* o *gato negro* o *señorita Superman*, pero que a pesar de ser evidente que no son producciones discursivas extensas, no puede asegurarse que para contestar correctamente a la pregunta, los alumnos no tengan que recurrir a ciertos procesos de interpretación y análisis que normalmente se adjudican sólo a las preguntas abiertas. Por otro lado las preguntas abiertas en

donde la respuesta corresponde a una expresión más compleja y auténtica por parte del alumno pueden ser exploradas con mayor detalle.

En el corpus de datos analizado, se encontraron preguntas cuya respuesta esperada podía considerarse como una intervención corta y concreta, lo que no implicaba necesariamente que para los alumnos su respuesta no estuviera fundamentada en un proceso de análisis previo, una evaluación, un juicio, una argumentación o una comparación y por lo tanto una compleja elaboración de ideas.

Para mostrar esto quiero referirme a un fragmento episódico del Ejemplo 6 del Capítulo 2, en donde la maestra pregunta a uno de los alumnos:

M: ¿Qué (cuál) de los recursos del cuento nos produce esas sensaciones (me sentía paralizado, ansiaba)?

Hay que recordar que la actividad consiste en que los alumnos asignen a cada uno de los fragmentos que se proponen, un recurso de los cuentos de terror definidos previamente. Aunque la respuesta del alumno se limita a que diga a cuál de los recursos ha de referirse el fragmento, su intervención para que sea correcta, implica que deberá comprender los recursos, interpretar la información que se le ofrece y comparar las opciones. Es por esta razón, por la que una clasificación de las preguntas en abiertas y cerradas no garantiza en realidad conocer los procesos inherentes a su respuesta.

La intención con la que se formulan preguntas cerradas, puede variar desde la confirmación de información, la interpretación de datos, hasta la opinión del alumno. Pero se distinguen principalmente por no permitir la posibilidad de mostrar y desarrollar la competencia discursiva de los alumnos. En los casos en que la respuesta obedezca a un análisis profundo por parte del alumno o a una opinión, éste tipo de preguntas se pueden seguir de preguntas abiertas para corroborar el análisis, como cuando la maestra dice:

M: ¿Qué (cuál) de los recursos del cuento nos produce esas sensaciones (me sentía paralizado, ansiaba)?

(...)

R(A): A la e.

M: ¿Por qué a la e? ¿Qué se refiere a atmósfera?

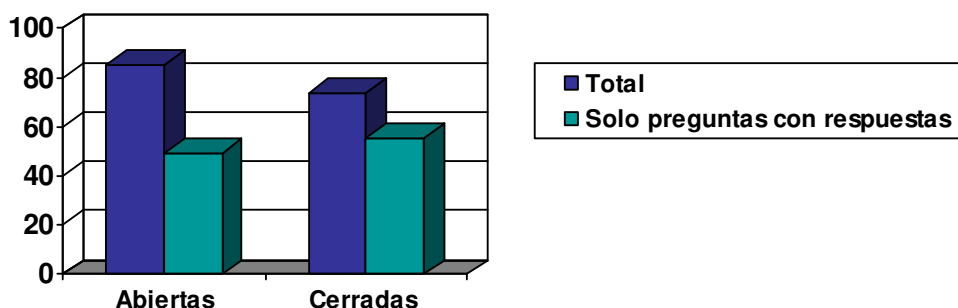
Las preguntas abiertas por su parte, pueden variar de una a otra considerablemente, por lo que para este estudio ha habido la necesidad de establecer otra clasificación que permita distinguirlas. La pauta analítica que se sigue en este sentido es nuevamente la respuesta esperada R(E).

En el caso de estas preguntas, la intención puede ser el desarrollo del lenguaje heurístico (Dyson 1989), la expresión de ideas, el uso del texto escrito, el despliegue de discursos académicos, manejo de información o de ambas, dependiendo del enfoque que en su momento otorgue la maestra a la pregunta.

De acuerdo a lo que se ha observado en las clases de Español en el Aula Piloto con esta maestra, la atención está primordialmente enfocada al tratamiento de la información y la adherencia a prácticas escolares ya conocidas (reproducción de contenidos, preguntas con respuestas conocidas, predominio del espacio interactivo por parte de la maestra, una relación de dependencia en relación con el conocimiento: la maestra es la que pregunta, la que sabe y la que dirige). Sólo en raras ocasiones ésta se enfoca hacia la capacidad discursiva de los alumnos; es decir, al tratarse de una R(E) amplia (como cuando se contesta a una pregunta iniciada con ¿cómo? o ¿por qué?) es necesario que el alumno estructure sus ideas en una expresión con características discursivas deseables como la claridad y la concreción.

La respuesta del alumno R(A) será evidencia del proceso argumentativo, descriptivo o analítico que fue necesario. En el caso de las preguntas cerradas, el proceso seguido por el alumno puede ser el mismo pero en su respuesta R(A) no habrá evidencia de este proceso, no por ello debe considerarse que nunca existió. El proceso al que recurre el alumno en ambos caso puede ser conocido o no, pero en el caso de las preguntas abiertas es posible evaluar la competencia discursiva del alumno.

La siguiente gráfica muestra el total de preguntas abiertas y cerradas encontradas en las sesiones observadas y la cantidad de ellas a las que les correspondió una respuesta por parte de los alumnos.



Preguntas abiertas y cerradas; con y sin respuesta de los alumnos.

Al respecto, reitero la necesidad de una categorización de las preguntas que permita profundizar más en el tipo de respuesta esperada R(E) que no esté únicamente en función de la competencia discursiva del alumno.

Clasificación de las preguntas P(M) de acuerdo al tipo de información requerida R(E): Preguntas de despliegue, de interpretación, de referencia y creativas.

La siguiente clasificación de las preguntas de la maestra P(M) se construyó a partir de una adaptación de una clasificación propuesta por Wajnryb (1992)⁴⁷. En donde se sugieren varios descriptores de preguntas en función de la información que solicitan y de la relación entre la información contenida en la respuesta y el alumno⁴⁸. Esta clasificación resulta útil para este análisis porque ofrece la posibilidad de determinar el origen de la información que se maneja al interior del aula: información que ha sido proporcionada por la maestra y los materiales o que es proporcionada por los propios alumnos. Por otro lado, esta clasificación puede brindar testimonio de los procesos analíticos, argumentativos o de elaboración discursiva a los que el alumno se ve obligado a enfrentar cuando responde a la pregunta⁴⁹.

Las categorías adaptadas a este análisis pueden definirse de acuerdo a la relación que se muestra a continuación:

Clasificación de la P en función de la R(E)		
	Información manejada	Información nueva
Información, opiniones y creencias	Despliegue	Referencia
Argumentación, análisis, inferencia	Interpretación	Creativa

Preguntas de despliegue de información

Las preguntas de despliegue (*display questions*) son aquellas cuya característica principal es que la información de la R(E) ha sido vertida por los

⁴⁷ La clasificación de Wajnryb es una sugerencia para la observación y análisis de interacción al interior de aulas en donde se lleva a cabo la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, es posible rescatar esta clasificación con el fin de adaptarla a este trabajo en función de los objetivos del análisis.

⁴⁸ Incluso en esta clasificación, el autor retoma las nociones de pregunta cerrada y abierta (Yes/No questions and open questions).

⁴⁹ Es preciso mencionar que las preguntas cuya R(E) es *sí* o *no*, no se consideran dentro de esta clasificación.

materiales o por la maestra en los temas tratados con anterioridad en clase. Además, el alumno recurrirá a un proceso de construcción discursiva principalmente, proporcionando información objetiva, opiniones o creencias. Dentro de este rubro se encuentran algunas de las preguntas que constituyen los ejercicios de comprensión de lectura como se observa a continuación.

El ejemplo al que quiero referirme, es una actividad de comprensión de lectura en torno a la lectura de un mito quiché y un artículo de divulgación científica como parte de la SECUENCIA 7, SESIÓN 2 del libro de texto. En este episodio, la maestra da lectura de las preguntas en el libro:

M: Al leer busquen las respuestas a estas preguntas:

a) ¿Cómo surgieron los seres humanos? (...)

b) ¿Hace cuánto tiempo surgieron los primeros humanos? (...)

c) ¿En dónde aparecieron los primeros hombres y mujeres?

Los alumnos tendrán que referirse a los dos textos leídos y buscarán en ellos las respuestas sin necesidad de interpretar la información o procesarla de alguna manera. Sin embargo, la respuesta del alumno puede implicar un proceso de elaboración discursiva importante si no opta por leer el fragmento del texto.

Las preguntas de referencia

Este tipo de preguntas al igual que las de despliegue, implican una producción discursiva de información objetiva, opiniones o creencias, pero a diferencia, la información en juego hace referencia a las experiencias y conocimientos previos de los alumnos (información nueva en el contexto del aula).

Un ejemplo de este tipo de preguntas puede ser aquellas que se ofrecen al inicio de cada secuencia como en el caso de la Secuencia 11 del libro de texto, en donde se solicita que los alumnos recurran a esa información referencial con el objetivo de aportar información de los mismos alumnos que permita abordar el tema de la secuencia.

En esta sesión, el libro de texto sugiere que los alumnos: “Comenten con el grupo: ¿Te paralizan tus miedos o eres capaz de vencerlos?”⁵⁰, y en una de las actividades siguientes se propone que los alumnos hagan un dibujo que represente lo que les causa miedo y otro en donde añadan o cambien elementos para que, en vez de causarles miedo, les provoque risa (LA: 30)

⁵⁰ Esta pregunta es un ejemplo claro de una pregunta que puede considerarse como pregunta cerrada y que cuya respuesta puede no limitarse a un sí o un no, mucho menos cuando se pretende que se comenten las respuestas.

Después de hacer los dibujos que se piden, la maestra pide a los alumnos que expliquen lo que dibujaron, explicando lo que les ocasiona miedo y lo que les da risa. La información que se vierte en las respuestas de los alumnos aporta elementos que hacen referencia a información personal y por ende, información desconocida para los demás agentes en el aula.

Las preguntas de interpretación

La R(E) de este tipo de preguntas, se caracteriza por contener información manejada con anterioridad en el aula pero que implica procesos como los de argumentación, análisis, juicios, comparaciones, entre otros, en la construcción de la respuesta. Estas preguntas no son tan comunes en las actividades de comprensión de lectura pero pueden estar presentes en las actividades de reflexión. Además, los procesos implicados son más complejos en comparación con aquellos que se presentan en las preguntas de despliegue.

Dos de los ejercicios de comprensión de lectura propuestos por el libro de texto para la SECUENCIA 11 cuyos episodios se describen en los Ejemplos 9 y 10 del Capítulo 3, muestran claros ejemplos de este tipo de preguntas.

Las preguntas creativas

Este tipo de preguntas se define como aquellas cuya R(E) implica procesos complejos de elaboración de ideas como en el caso de las preguntas de interpretación, pero en torno a la información aportada por los propios alumnos (sus experiencias y conocimientos previos). Este tipo de preguntas no son abundantes, pero pueden ser detonadoras de ambientes propicios de aprendizaje si se orientan de tal modo que generen espacio de interacción entre alumnos. Como pudo observarse en el caso de la elaboración de proyectos.

M: Algunas personas sienten mucho miedo al ver películas y leer historias de terror. Otros se asustan más con lo que pasa en el mundo que en los cuentos. ¿de cuáles te consideras tú? Escribe tu respuesta sobre lo que te causa miedo y por qué. (Hernández Zamora et al. 2006: 38)

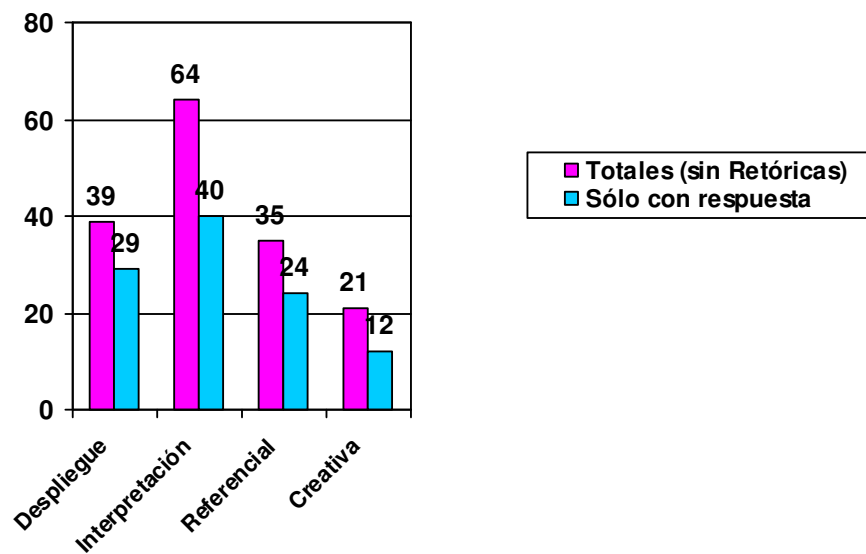
M: ¿Cómo van a estructurar su guión? (...) ¿qué sonidos le van a meter a su audio cuento? (...)

La primera pregunta, corresponde a una actividad propuesta por el libro de texto en una sección denominada Y TÚ QUÉ DICES?... cuyo objetivo, descrito en el libro de maestro, es:

- Interpretación personal: relación que el lector establece entre lo que el texto dice y sus ideas, emociones, vivencias y experiencias anteriores de lectura.
- Análisis crítico: cuestionamiento de las ideas del texto que se lee; reinterpretación, a partir de lo que se lee, de otros textos o de la realidad fuera de los textos (lectura del mundo) (LM: 16).

De lo que puede esperarse que para este tipo de actividades, se propondrán preguntas de tipo referencial, interpretativo o creativo como en el ejemplo que nos ocupa.

Los resultados arrojados a partir del análisis de las preguntas en función de esta clasificación se revelan en la siguiente gráfica; de donde es posible observar que las preguntas interpretativas son las más frecuentes en el Aula Piloto observada, siguiendo las preguntas de despliegue y las preguntas de referencia. Por último se encuentran las preguntas creativas.



Clasificación y características de las respuestas de los alumnos R(A)

La clasificación y análisis de las respuestas de los alumnos, resultó ser una tarea menos abrumadora debido al tipo de datos registrados. Aquí, la primera clasificación se diseñó en función del formato en el que se presentan estas respuestas, encontrándose que las respuestas verbales son las más comunes, debido a que las respuestas escritas registradas siempre fueron acompañadas por su versión oral cuando la maestra revisaba los ejercicios correspondientes. Incluso en algunas ocasiones, las respuestas escritas quedaron plasmadas en sus libros de

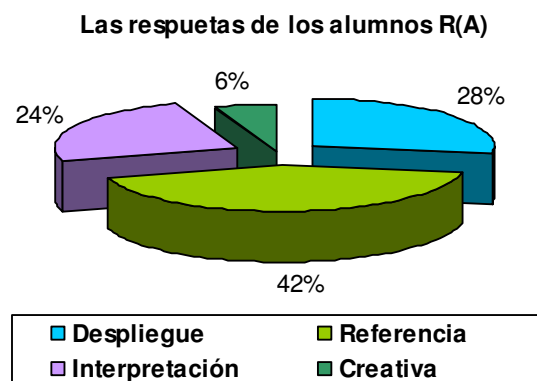
texto sin ser revisadas. También se encontró en un solo caso que las respuestas de los alumnos se representaron gráficamente. En este caso, la actividad consistió en que los alumnos dibujaran aquello que les provocaba miedo y posteriormente le hicieran cambios a su dibujo para que lo mismo les provocara risa. Nuevamente, la maestra revisó el ejercicio pidiendo a los alumnos que comentaran sus miedos (sólo en una ocasión pidió que se describiera el dibujo).

Para profundizar un poco más en las características de las R(A), se instó a clasificarlas siguiendo el mismo enfoque que en el caso de las preguntas y su R(E), particularmente, una clasificación en función del tipo de información que se expresa en la respuesta:

- Respuesta de despliegue
- Respuesta de referencia
- Respuesta de interpretación y
- Respuesta creativa

La distribución de las respuestas de los alumnos demostró que el cuarenta y dos por ciento de ellas correspondía a respuestas de referencia, en donde los alumnos recurrían a información adquirida fuera del aula y en la mayoría de los casos, proporcionaron información respecto a sus opiniones, creencias y experiencias.

Las respuestas de despliegue ocuparon el veintiocho por ciento del total de R(A) registrado, lo que significa que las respuestas de los alumnos en este caso, se limitan a ser un despliegue de la información que ha sido proporcionada por los materiales, la maestra u otros alumnos.



El veinticuatro por ciento corresponde a las respuestas interpretativas que hacen los alumnos del material utilizado durante la sesión, y como se ha visto, este tipo de preguntas implica que los alumnos recurran a procesos analíticos y

argumentativos que no se presentan en las respuestas de despliegue o de referencia. Con sólo el seis por ciento, se presentan las respuestas creativas de los alumnos, distribuidas básicamente en sólo tres sesiones de las siete observadas.

Este tipo de análisis puede ofrecer otro tipo de información también relevante: cuando se suman las respuestas de despliegue (28%) y las respuestas de interpretación (24%), el total compuesto por el 52% de las respuestas nos muestra que los alumnos repiten o reutilizan la información que se dijo (o se leyó) en clase para participar, y en grado similar (48%) los alumnos recurren a información que corresponde a sus opiniones, creencias, e ideas que se considera como material nuevo en el contexto del aula.

Sin embargo, ante otra lectura de los datos en donde se estructura una combinación de las preguntas de despliegue y referencia (28% y 42% respectivamente) es posible apreciar que el 70% de las respuestas de los alumnos implican en el mejor de los casos sólo un trabajo de producción discursiva en la que es necesario la presentación de información⁵¹ y que no implica la articulación de lo que ya se sabe con lo desconocido y por ende una transformación en los conocimientos del alumno (aprendizaje). En contraparte, sólo 30% de las respuestas de los alumnos (respuestas de interpretación y creativas) implican un proceso de análisis y argumentación: de construcción de conocimientos.

Por otro lado, quiero referirme a otras características de las respuestas de los alumnos dentro de las que destacan:

- La entonación ascendente. Esta característica es recurrente en las respuestas de los alumnos, y consiste en agregar a la respuesta un tono de pregunta. Puede sugerirse que este tipo de respuestas puede mostrar la incertidumbre en cuanto a la validez de la respuesta que ofrecen o el temor de los alumnos al momento de enunciar su respuesta ante la evaluación de la maestra. Se sugiere asimismo que este tipo de respuestas solicitan una confirmación por parte de la maestra.
- La repetición. Otra característica de las R(A) es la repetición de las respuestas de los alumnos. Esta característica se presenta principalmente cuando la maestra formula la misma pregunta a varios alumnos y las respuestas de los alumnos parecen irse agotando poco a poco.

⁵¹ En la mayoría de los casos sin embargo, los alumnos responderán a las preguntas de la maestra recurriendo únicamente a la repetición de la información.

- La lectura. En algunas ocasiones, las respuestas de despliegue se representan a través de la lectura de citas textuales, en donde para el alumno no es necesario poner en juego sus habilidades discursivas.

La relación entre la respuesta esperada, las preguntas y las respuestas de los alumnos.

Una vez clasificadas y caracterizadas las preguntas de la maestra y las respuestas de los alumnos, es preciso profundizar en la relación que existe entre la R(E), la formulación de la pregunta (P) y la R(A).

Aunque la relación entre la R(E) y la pregunta no se contempla dentro del marco de este trabajo por falta de instrumentos que permitan determinar de manera clara la intención de las preguntas de la maestra, quiero referirme a un fragmento episódico en donde se encontró una ausencia de correlación entre ambas.

Este fragmento corresponde al episodio revisado en el Ejemplo 9 del Capítulo 3, en donde la maestra pide a los alumnos que interpreten una cita del cuento de *La señorita Superman* en donde se lee: “¿Dónde guardo al niño asesinado madre. No al niño muerto. Al asesinado?”.

Aquí es fácil apreciar como las primeras siete preguntas de la maestra obedecen a un respuesta esperada que se hace evidente hasta llegar a la última pregunta, y que durante este fragmento la maestra ha tratado de dirigir la conversación, y ayudar al alumno a través de las múltiples preguntas que formula a proporcionar la respuesta correcta (en este caso la R(E) que además es una interpretación no argumentada de la maestra en torno al texto):

Intercambio verbal			
No.	Pregunta	Respuesta	Observaciones sobre las preguntas
1	M: Y cuando decimos un niño ASESINADO? ¿a qué nos puede llevar el texto?	S/TR	Parece una pregunta que solicita la interpretación y opinión del alumno
2	M: ¿Cómo sería ese tipo de asesinato?	S/TR	Es una pregunta más concreta y ya no requiere de la interpretación del texto
3	M: ¿Cómo piensan que fue muerto ese niño?	R(A): De un balazo.	Reformulación de la pregunta anterior

4	M: Pero ¿por qué lo mataron?	S/TR	Dado que la respuesta a esta pregunta no se encuentra en el texto no puede denominarse como una pregunta de interpretación
5	M: O ¿cómo fue muerto ese niño?	R(A): ¿Por violencia?	Repetición de la pregunta
6	M: Pero ¿qué tipo de violencia? Yo ahí tomaría ese tipo de violencia muy, muy entre comillas porque está... ASESINADO.	R1(A): ¿Por un choque? R2(A): O que alguien lo ahorcó? R3(A): Le dieron un plomazo	Determinar el tipo de violencia es ambiguo, la intención de la pregunta no es clara.
7	M: Pero ¿qué pasa ahora con la juventud, con las chicas?	R1(A): Se drogan. R2(A): Abuso sexual	La pregunta se extiende a una respuesta de referencia por parte de los alumnos.
8	M: ¿No creen que se refiere a un aborto?		Se declara expresamente la intención de todas las preguntas anteriores: es decir, la R(E)

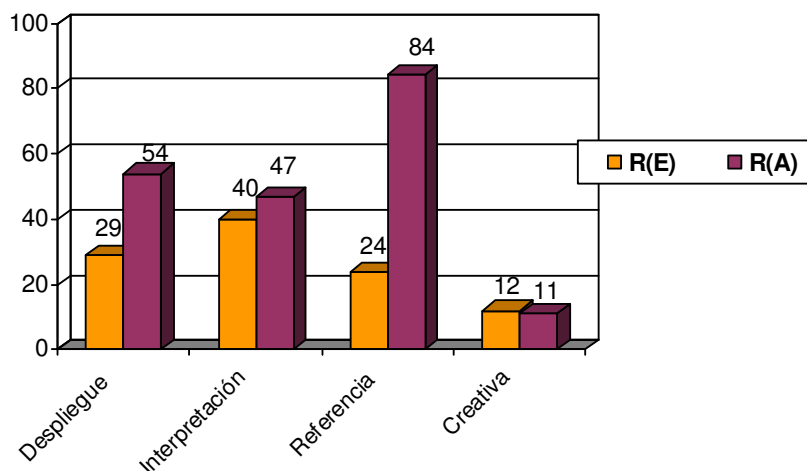
En este cuadro pueden apreciarse las preguntas formuladas por la maestra en la primera columna, las correspondientes respuestas de los alumnos (siempre tratando de seguir las pistas de la maestra) y la intención detrás de sus preguntas en la última columna. Al leer y contrastar las respuestas esperadas y las preguntas de la maestra es fácil advertir que la intención de la maestra sigue un camino diferente al que sus preguntas van marcando a sus alumnos. Esto obviamente crea ambigüedad, confusión y como consecuencia dificultad en los alumnos para seguir la línea de pensamiento de la maestra y proporcionar una respuesta correcta (la respuesta esperada). La confirmación de esto se encuentra en la última intervención de la maestra cuando hace explícita su intención a lo largo de estos intercambios con los alumnos; en donde los dirige a una interpretación personal del texto.

Este tipo de análisis en el que se busca la correlación entre R(E) y la pregunta de la maestra implicaría comprender con mayor detalle los problemas de comunicación que surgen en el aula y que pueden incidir de manera determinante en las oportunidades de aprendizaje durante los intercambios verbales entre maestra y alumnos.

Por otro lado, se encuentra la relación entre la R(E) y la respuesta del alumno R(A), que para este estudio y como se había previsto, no siempre se

correlacionan. La siguiente gráfica muestra los resultados arrojados cuando se compararon las R(E) con las R(A) correspondientes.

La respuesta esperada vs la respuesta del alumno



Aunque se espera que las respuestas de los alumnos superen las preguntas puesto que siempre está presente la posibilidad de que más de un alumno responda a la pregunta, hay un cambio significativo en la distribución de las R(A) con respecto a la distribución de las R(E).

Las preguntas de interpretación (asociadas con la R(E)) son las que se presentan con mayor frecuencia en el aula, pero curiosamente, las respuestas de los alumnos más comunes son las de referencia. En segundo lugar, se presentan las preguntas y las respuestas de despliegue y posteriormente se aprecia el correspondiente cambio entre las preguntas de referencia que se encontraron, contra las respuestas de interpretación por parte de los alumnos. Por último, las preguntas y las respuestas creativas.

Una explicación de estos cambios puede resultar reveladora. Por un lado, se observó que algunas de las preguntas de interpretación, y hasta algunas preguntas creativas, fueron respondidas por los alumnos recurriendo a un proceso de despliegue de la información vertida en el aula; es decir, la R(A) se redujo a una respuesta de despliegue.

En el siguiente cuadro puede apreciarse lo anterior a partir de tres ejemplos seleccionados del corpus de datos, en donde las primeras dos columnas hacen referencia a los eventos y al contexto en donde se ubican estos ejemplos, la siguiente columna muestra la pregunta formulada por la maestra y en la siguiente la

correspondiente respuesta del alumno. En las últimas dos columnas se muestran la intención de la pregunta R(E) y las características de la respuesta del alumno R(A). A partir de la comparación entre ellas, es posible observar la falta de correlación en este nivel.

En el segundo ejemplo que se muestra, la maestra lee del LA una pregunta cuya respuesta esperada puede describirse como creativa y abierta, pues implica que en su respuesta, el alumno sea capaz de articular en una expresión la información que se ha vertido en clase hasta el momento en torno al tema del origen del ser humano, junto con sus ideas y opiniones al respecto. Para ello además tendrá que trabajar en la producción discursiva que de forma, claridad y congruencia a lo que quiera expresar. Sin embargo, las respuestas de los alumnos que participan no sólo son una réplica de lo que se ha dicho a lo largo de la sesión innumerables veces, sino que incluso ni siquiera logran contestar la pregunta desde ninguna perspectiva.

Evento	Contexto	Pregunta	Respuesta	R(E)	R(A)
T01	Actividad detonadora de la Secuencia 7.	M: <u>¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según estas ilustraciones?</u>	R(A): Que... de los monos de... los descendientes del mono. Que el hombre es descendiente del mono.	Abierta de interpretación de las imágenes	Respuesta de despliegue de la información que dio la maestra.
	Ejercicio de reflexión	M: <u>¿Por qué creen que hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos?</u>	R(A): Una es un mito y la otra es una explicación científica. R2(A): Porque todavía este, no saben si creer si somos descendientes de los monos. Aunque más o menos dicen que sí. Y del mito de que este, de que nos creó dios.	Abierta creativa	Respuesta de despliegue de la información que se manejó durante la sesión completa.
T04	ECL La maestra pide que el alumno argumente su respuesta	M: ¿Por qué la c?	R(A): (Lee el fragmento correspondiente)	Abierta de interpretación	Respuesta de despliegue (cita textual)

Otro tipo de cambio ocurre entre las preguntas de la maestra, en donde la primera pregunta formulada tiene ciertas características, pero mientras avanza el fragmento, la maestra formula otro tipo de preguntas cuyas características están en función de otro tipo de respuesta esperada que no es la de la pregunta inicial:

Contexto	Pregunta	Respuesta	R(E)
ECL La maestra pide que el alumno argumente su respuesta	M: ¿Por qué el ambiente?	S/TR	Solicita que el alumno argumente su respuesta (pregunta abierta de interpretación)
	M: ¿Qué nos dice el recurso de ambiente?	R(A): (Lee el fragmento correspondiente)	Pide al alumno que lea la definición que el libro de texto ofrece (pregunta cerrada de despliegue)
	M: Claro. El sótano es un lugar y cumple con ese requisito. Ya ves?	S/R	

En este cuadro, se muestra un solo ejemplo en donde la maestra comienza el intercambio con una pregunta que solicita del alumno su intervención para argumentar su respuesta en función de una apropiada interpretación del concepto del recurso de *ambiente* y del texto que leyeron. Su respuesta además se espera que sea resultado de un trabajo de construcción discursiva. Sin embargo, la maestra no da suficiente tiempo al alumno para contestar y cambia la pregunta por otra en la que le solicita al alumno expresamente que lea la definición de *ambiente* que aparece en el LA. Con la lectura de este fragmento, la maestra da por respondida la primera pregunta y el trabajo de interpretación, argumentación, y expresión oral queda completamente anulada.

Un análisis general sobre todo lo vertido en este estudio cuantitativo, debe definirse en función del análisis cualitativo de la interacción. A este respecto, se pueden concluir los hallazgos de este análisis de la siguiente manera:

- Existe en el Aula Piloto observada una gran tendencia a la repetición, demostrado a partir de las características presentes en las intervenciones de la maestra y de los alumnos: gran cantidad de preguntas periféricas (entre ellas varias preguntas repetidas), preguntas de despliegue (repetición de la información vertida en clase), preguntas de confirmación, abundantes respuestas de despliegue y repetición en las respuestas de los alumnos. Lo que sugiere que el papel de la repetición es relevante en la práctica docente y en la concepción que la maestra tiene respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

- El ambiente al interior del Aula Piloto no puede caracterizarse como un ambiente permisivo y creativo, en el sentido en que los alumnos no participan tomando riesgos, contestando con confianza a las respuestas de la maestra, haciendo preguntas, interviniendo para hacer aportaciones al desarrollo de los contenidos (en el caso de las tareas esto no se explota) y compartiendo algunas de las responsabilidades de la maestra en torno a la organización de la clase. Cuando se solicita la opinión de los alumnos (preguntas de referencia), se incrementan las posibilidades de que mayor número de alumnos participe ofreciendo una respuesta (aunque después se repitan algunas de estas respuestas), pero en este caso, es importante considerar que existe mucho menor riesgo de intervenir con una respuesta incorrecta.
- La presencia de lenguaje heurístico en las sesiones (no en todas) es evidencia de la existencia de la interacción al interior del aula, pero no demuestra que la interacción con esas características propicie el aprendizaje a partir del trabajo individual e interpersonal de los alumnos. Muchas de las oportunidades para la expresión de conocimientos, experiencias e ideas, así como su posible extensión y co-construcción de nuevos conocimientos se pierden debido a las decisiones y transformaciones que se llevan a cabo principalmente por el docente. Aquí sólo quiero mencionar algunos de los fenómenos identificados en los intercambios verbales registrados y analizados para esta sección:
 - 1) Algunas preguntas abiertas y creativas que ofrece el LA son omitidas por completo.
 - 2) Se confirma la presencia de respuestas cerradas a preguntas abiertas en las que además no se profundiza, respuestas de despliegue a preguntas de interpretación, etc.
 - 3) Restricción en las intervenciones de los alumnos a partir del desarrollo y formulación de preguntas por parte de la maestra (las preguntas abiertas se van acotando a preguntas cerradas o las creativas en preguntas de despliegue).
 - 4) Restricción del reconocimiento, validación y explotación de lo que los alumnos expresan, hacen o saben y por ende su débil impacto en el desarrollo de la sesión en función de los mecanismos de validez instaurados por la maestra.
 - 5) La sustitución de diálogos grupales por intercambios de uno a uno entre maestra y alumnos. La interacción grupal entre alumnos queda descartada por completo.

La importancia de este análisis, radica en la posibilidad de haber identificado características en las preguntas y las respuestas que permitan comprender de mejor manera el fenómeno de la interacción, pues una clasificación de las preguntas en abiertas y cerradas como la que se señala en los nuevos materiales no es suficiente para dar cuenta de procesos más sutiles pero a la vez más relevantes en la creación de espacios de interacción en los que se promueva el aprendizaje. En muchas ocasiones, se da por hecho que una pregunta abierta con ciertas características en su intención, viene siempre acompañada de una respuesta en el mismo sentido, pero en este trabajo se ha demostrado que esto no siempre es así.

Para concluir con esta sección, es importante mencionar que una clasificación de las preguntas y las respuestas como la que se implementó para este trabajo, no es infalible y está siempre sujeta a variantes y sutilezas que hacen difícil su clasificación y análisis. Sin embargo, se someten a este tipo de procesos analíticos con la intención de lograr descubrir patrones y características que arrojen luz sobre cuestiones más generales. Además, es importante recordar que este análisis corresponde a un estudio de caso a partir del cual no es posible construir generalizaciones de la práctica docente.

Las transformaciones didácticas que hace la maestra de las actividades sugeridas por los materiales y sus consecuencias.

Como puede observarse en los diferentes ejemplos proporcionados en los capítulos anteriores, la maestra lleva a cabo cambios y adaptaciones en las actividades sugeridas por el libro de texto. Estos cambios pueden ser:

- Cambios en la organización

La maestra en varias ocasiones, hace transformaciones a la manera en que se propone que las actividades se desarrollan. En una de las actividades de lectura en donde se sugiere que se conformen equipos, que se lean diferentes textos y se transmita la información de los mismos (Ejemplo 1), la maestra interviene modificando la organización y pidiendo que se lleve a cabo una lectura en voz alta de manera grupal de los dos diferentes textos. Esto implica que la actividad se lleve a cabo requiriendo de más tiempo pero también que se anule por completo el trabajo en equipos, que para este caso implicaba: una lectura del texto dirigida por las preguntas y comentada por los equipos, colaboración para dar respuesta a las

preguntas planteadas, y una breve actividad de presentación de las respuestas obtenidas.

En otros casos, la maestra decide que los alumnos trabajen individualmente en las actividades sugeridas en parejas, como en el caso de algunos ejercicios de comprensión de lectura. Lo mismo sucede cuando el libro sugiere que se lleven a cabo revisiones en pares de las respuestas de los alumnos, con el objetivo propiciar la corrección entre ellos. Aunque este tipo de procedimientos definitivamente consume más tiempo que el que sugiere la maestra, es importante considerar las oportunidades que se pierden cuando no se consideran.

Por un lado, el trabajo en pares y en equipos, permite que los alumnos se desenvuelvan y participen de manera más natural que cuando tienen que contestar a una de las preguntas de la maestra. Además, en un trabajo con estas características puede propiciarse que los alumnos intercambien ideas.

- Cambios en el procedimiento

Cuando la maestra decide el material que se utiliza para las diferentes actividades, y la manera en que éstas se desarrollan, hay cambios de acuerdo a lo sugerido por el libro de texto. Un ejemplo claro es cuando la maestra en vez de utilizar el audio cuento para acompañar la lectura del cuento de *El gato negro*, decide que los alumnos den lectura en voz alta del mismo y posteriormente escuchen el audio cuento. Esto obviamente requiere de mucho más tiempo, pero no conforme con esto, la maestra en la siguiente sesión, decide que se vuelva a escuchar el mismo audio cuento ahora en la versión de un alumno como narrador. Este tipo de decisión provoca que los recursos disponibles en los materiales resulte una carga para el desarrollo de las sesiones en vez de proporcionar variedad y dinamismo.

Las razones por las que la maestra toma este tipo de decisiones pueden ser varias, aunque ninguna concluyente. Es difícil argumentar que en ocasiones la maestra no disponga del tiempo suficiente para la planeación de sus clases por falta de evidencia. En algunas ocasiones, se observó que las decisiones de la maestra iban encaminadas a preservar la disciplina y mantener el control sobre el grupo, evitando el trabajo en pares y en equipos por el ruido y desorden que esto ocasiona. En otra ocasión, la maestra declaró ante una entrevista, la falta de tiempo y ausencia de capacitación para conocer y familiarizarse con el nuevo modelo pedagógico y los nuevos materiales (Anexo C), lo que sugiere que la maestra se ubica en una etapa de exploración de los mismos.

Por último, es posible sugerir que la maestra toma decisiones en función de cómo percibe su práctica docente y el papel de los alumnos, cómo interpreta el

enfoque educativo propuesto, los contenidos, y el objetivo de los materiales, además de considerar las características del contexto en el momento en que las decisiones se presentan. Esto se infiere a partir del tipo de transformaciones que hace de los procedimientos y en función también de lo demostrado en entrevista con ella:

Depende mucho también del maestro, que el maestro este, pues, sin ser inductivo, los conduzca a que vayan ellos investigando, en su interior el conocimiento que ya tienen, pero como que lo traigan al, al presente. Y si vemos que no lo tienen por alguna circunstancia ajena al programa de secundaria y que no fue adquirido ese conocimiento en primaria, entonces nosotros, bueno su servidora a través de razonamiento, de que vayan razonando y descubrir...quiero que aprendan, descubriendo ellos mismos el aprendizaje. Eso es lo que intento en este nuevo programa. Ya no ser la maestra tradicionalista como lo marcaban los programas anteriores, sino tratar de cumplir con el nuevo programa en donde el alumno adquiera, su propio conocimiento, a través de sus propias capacidades. Entonces, los voy como guiando, cuando veo que no... que no hay el conocimiento o que por alguna circunstancia no lo adquirieron en primaria, yo se los voy... a través del razonamiento y de una lógica, sin que ellos se den cuenta, vayan adquiriendo el conocimiento. Porque lo que adquieran y descubran por sí solos pues nunca lo van a olvidar. Eso es lo que he tratado... de acuerdo con este nuevo, programa de educación secundaria. (Entrevista con la maestra del Aula Piloto TS2007)⁵²

Esto puede comprobarse no sólo en los ejemplos descritos a lo largo de este trabajo, sino también echando un vistazo a aquellos ejercicios que desarrolla durante algunas sesiones y que no se encuentran sugeridos en el libro de texto como se muestra más adelante.

Una consecuencia de los cambios a nivel de organización y de procedimiento en las actividades resulta en cambios en el tiempo destinado para las actividades como es de esperarse. Hay que recordar que el tiempo designado para cada una de las sesiones correspondientes a cada asignatura es de cincuenta minutos (aunque en la modalidad de TS exista cierta flexibilidad pues es una misma maestra designada para todas las asignaturas) y que la maestra debe tomar decisiones continuamente a este respecto, pues en una de la sesiones observadas, la actividad de lectura en voz alta se extendió rebasando el tiempo de la sesión por veinte minutos.

⁵² Ver Anexo C: Transcripción de la entrevista con la maestra.

Un punto relevante a ser tratado en esta sección son las iniciativas de la maestra para llevar a cabo actividades que no están contempladas en los nuevos materiales, como la que he denominado Glosario y algunas tareas de investigación y conversaciones espontáneas que ella inicia y dirige.

El Glosario es un ejercicio recurrente que consiste en que los alumnos copien textualmente los recuadros que aparecen al margen de los textos en el libro de texto. En estos recuadros se proporciona el significado de palabras cuya definición se sugiere que los alumnos desconocen. El procedimiento de este ejercicio, implica que el alumno copie las palabras y su significado en una tarjeta para ficha bibliográfica y que la engrape en una sección especial en su cuaderno de Español. Aunque no puede corroborarse, el objetivo de esta actividad parece que es repetir la definición de las palabras para memorizarlas, similar a como se presentaban varios de los ejercicios de copia textual en la *Guía de Aprendizaje* (materiales utilizados anteriores a la reforma) (SEP 1994).

Otro ejercicio propiciado por la maestra y también recurrente es pedir a los alumnos de tarea la investigación de conceptos que serán abordados en sesiones subsecuentes. Los alumnos en este caso llevan a cabo una copia textual de los conceptos investigados. Pudo apreciarse a este respecto, que las tareas varían en cuanto a la extensión y profundidad en que los conceptos se tratan; incluso no todos los alumnos hacen la tarea.

No hay que olvidar, que los materiales ofrecen una variedad de actividades y materiales con el fin de que no todas ellas sean empleadas en el desarrollo de las sesiones, sino que la maestra tenga a bien decidir cuáles de ellas podrán aportar un beneficio a sus clases.

Finalmente, es importante señalar que las transformaciones que hace la maestra a las propuestas de la reforma y los materiales, fomentan un cambio sustancial en el enfoque educativo previsto. Un enfoque de transformación del conocimiento reducido a una transmisión del conocimiento, un enfoque centrado en el alumno y en el aprendizaje, sustituido por un enfoque centrado en el maestro y la enseñanza.

Las prácticas docentes habituales

Uno de los objetivos más importantes en este análisis consiste en comprender por qué los objetivos de algunas de las actividades sugeridas por el libro no se logran; si esto es debido a un error en la claridad con la que se estipulan los

procedimientos, si es una influencia de las prácticas docentes anteriores a la reforma o ambas. Para dar respuesta a esta pregunta, es necesario advertir que parece existir una falta de atención en la manera en que la maestra toma decisiones de qué hacer y cómo utilizar las herramientas que los materiales le proporcionan, pero también es necesario echar un vistazo a aquellos procesos que ya han sido identificados en la literatura de la investigación educativa.

El juego de adivinanzas

Como se mencionó en varias ocasiones a lo largo de la descripción de las sesiones observadas, las estrategias de la maestra se identifican claramente como patrones bien definidos. Este es el caso del juego de adivinanzas que de acuerdo con autores como Kalman y Paradise han sido definidos y encontrados en la experiencia de la Telesecundaria anterior a la reforma y a nivel primaria desde hace más de diez años (Kalman and Fraser 1992; Paradise 1997).

Estos episodios se distinguen porque en ellos, la maestra es quien dirige el rumbo de la sesión en términos de organización y procedimientos. Ella les ofrece pistas a los alumnos para señalarles lo que quiere que hagan o contesten y ellos se limitan a interpretar muchas de las instrucciones y respuestas esperadas en cada una de las preguntas que formula; los alumnos tienen que estar atentos no a la lógica del contenido mismo, sino a interpretar lo que dice la maestra o incluso a lo que pretende decir. Paradise lo expresa detalladamente en el siguiente fragmento:

La maestra dirige la clase en todo momento. Les da las pistas a los alumnos para señalarles lo que quiere que hagan o contesten; ellos tienen que estar atentos no a la lógica del contenido mismo, sino a lo que dice la maestra (...) los alumnos recuerdan la definición para poder decirla o aplicarla en cualquier instancia independientemente de las características de la situación particular. Hay que adaptarse a la estructura que da la maestra a cada momento y así estar listos para ajustarse a cualquier cambio en las reglas (aquí se aplica la definición, acá no). Todo esto tienen que hacerlo estando alertas a las señales o las pistas que da la maestra, mediante el tono de voz, el tipo de pregunta, la interacción entre ella y un solo alumno, etc. A veces tienen que adivinar las respuestas, otras evadir ciertas respuestas obvias, pero siempre tiene que responder (Paradise 1997).

Por su parte, la maestra acostumbra acotar poco a poco las preguntas y con ello solicitar respuestas cada vez más concretas y precisas que sigan la línea de pensamiento de la maestra y no la de los propios alumnos. Además utiliza una serie

de estrategias entre las que se distinguen las frases con entonación ascendente, las preguntas retóricas y de confirmación. Todas estas estrategias tienen la función de aportar pistas al alumno; una ayuda que le permita acercarse a la respuesta correcta, o mejor aún, a la respuesta esperada (que no siempre es la correcta o la única correcta). En otras palabras la función heurística original de las preguntas, se modifica por una función de interacción o directiva del lenguaje en términos de lo que Dyson (1989) sugiere, con el fin de controlar y dirigir el curso de la interacción.

La adivinanza implícita en las respuestas de los alumnos se evidencia en la particular entonación ascendente, en las repeticiones y en el continuo despliegue de información ya proporcionada.

El uso de las TIC en el Aula Piloto

Los usos de las tecnologías de información y comunicación instalados en el Aula Piloto fueron los siguientes:

- Uso de un programa de selección aleatoria de alumnos para solicitar su participación (ruleta).
- Lectura de textos desplegados en el pizarrón electrónico; lectura de dos cuentos de la secuencia once: *El almohadón de plumas* y *La cafetera*.
- Exploración de los recursos de audio del CD interactivo (sonidos para la elaboración del audio cuento)
- Despliegue en el pizarrón electrónico de un formato para la elaboración del guión del audio cuento.

Estos cuatro usos de las TIC en el Aula Piloto pueden definirse como prácticas habituales que sustituyen materiales y recursos tradicionales como el libro de texto, las copias, la grabadora, el pizarrón de tiza y la televisión, pero que no aportan ningún tipo de actividad innovadora que permita promover la interacción entre maestra y alumnos o entre alumnos con las características que proponen los materiales y el nuevo modelo pedagógico.

El problema de la subutilización de los recursos tecnológicos prevalece como una realidad en el Aula Piloto, a pesar de la variedad de materiales en diferentes formatos y las actividades que se proponen. Mucho de esto, es resultado

de algunas de las transformaciones o decisiones que toma la maestra con respecto al uso de los materiales.

Por otro lado, quisiera referirme aquí al uso del pizarrón tradicional, pues en el Aula Piloto, se encuentran dos pizarrones de tiza ubicados en las paredes laterales utilizados para poner en ellos material que ha sido producido por los alumnos como si se tratara de pizarrones de corcho. En la parte de enfrente, se encuentra el pizarrón electrónico cuyo uso se limitó al despliegue de información.

En las otras dos aulas tradicionales, pudo observarse que el pizarrón tradicional cumple con varias funciones:

- ✚ Despliega información que se va construyendo a partir de la intervención conjunta del maestro con los alumnos, como si funcionara como un gran libreto en donde se reúnen las ideas.
- ✚ En él se escriben textos y frases que son analizadas y explicadas por el profesor y que en ocasiones solicita a los alumnos que copien en sus cuadernos.
- ✚ Los alumnos participan expresando sus respuestas escritas en el pizarrón. Esto permite que se lleva a cabo una revisión grupal de lo que los alumnos escriben.

De lo que se puede suponer que el pizarrón tradicional (como el pizarrón electrónico) puede ser utilizado también para actividades que propicien la participación colaborativa, el intercambio de ideas y la interacción abundante y con fines didácticos como lo sugiere el LM.

El concepto de aprendizaje que subyace a la práctica docente

Se puede concluir que a partir de los procedimientos empleados por la maestra para llevar a cabo las actividades, la utilización de los recursos materiales impresos y tecnológicos, la organización de las sesiones y las estrategias de la maestra, se va tejiendo una didáctica basada en la idea de reproducción y transmisión de información, cuando no es necesariamente la intención de la maestra.

El papel de la repetición parece ser relevante al sentido que se le asigna a todo lo que se hace en clase: repetición de preguntas, repetición de respuestas, repetición de contenidos, de despliegues de información, etc. Esto da la impresión de que la redundancia es considerada por la maestra como un elemento

fundamental en el proceso de aprendizaje en los alumnos; mientras más veces se repita la información en la sesión más certeza hay que los alumnos comprendan y aprendan o que sus habilidades se desarrollen.

Por otro lado, también es posible apreciar que la acción de la maestra al interior del aula está determinada por aquello que considera como las implicaciones tácitas en la práctica docente: es decir, su papel como maestra queda determinado por lo que ella concibe como tal, y estas nociones quedan a su vez reveladas por sus acciones. Para ejemplificar esto, basta echar una mirada a algunas de las cuestiones en torno a la interacción que se produce al interior del Aula Piloto.

La maestra considera necesaria su intervención cada vez que los alumnos proponen algo, en lugar de fomentar que comenten entre sí, esto ocasiona que las actividades que proponen una conversación o discusión se tornen bloques de preguntas y respuestas a las que la maestra siempre asigna un comentario y/o evaluación; ella decide qué preguntas eje textuales serán respondidas y cuáles no, y en cuanto a las preguntas periféricas (siempre formuladas por ella) siempre determina la dirección en las que van encaminadas, su correspondiente R(E), y por ende la validez o invalidez de las R(A). Los procedimientos, los tiempos y la organización de actividades, así como el control de la disciplina, y la selección de materiales y temas son cuestiones sobre las que la maestra tiene sino la única, sí la última decisión. Pero además, la maestra interviene llevando a cabo algunas de las acciones destinadas para los alumnos: interpreta los textos, argumenta sus respuestas, ofrece ejemplos, elabora definiciones, comenta sus experiencias, sus creencias y sus opiniones, sugiere, conforma juicios y produce. En pocas palabras, la sesión gira en torno a ella con el material, relegando a los alumnos el papel de espectadores de la manera en la que ella orquesta la sesión.

Antes de pasar a las conclusiones, considero conveniente hacer una pausa para revisar lo expuesto al inicio de este trabajo en relación con los problemas de la TS anteriores a la reforma y los nuevos materiales, registrados por Kalman y Carvajal (2007). Esto es necesario, pues llegando a este punto del análisis es posible distinguir los posibles avances en la educación, a partir de la implementación de este nuevo modelo pedagógico, y de la incorporación de las TIC y nuevos materiales en el aula.

Los avances que se han identificado, están relacionados con la flexibilidad que a la organización didáctica puede ofrecer la amplia variedad de materiales y sus formatos, así como la repetición de los programas de televisión. Por su parte los materiales resultan mucho más atractivos en su diseño, temas y manejo de contenidos que los materiales anteriores (SEP 1994). Además, se comprueba la

existencia de un mayor número de actividades sugeridas por los materiales en donde es posible conformar espacios que propicien el aprendizaje a partir de un trabajo colaborativo y reflexivo.

Por el contrario, lo que prevalece del aula de TS después de la Reforma de Secundaria (con la correspondiente incorporación de un nuevo modelo pedagógico, la inserción de TIC en el aula y de nuevos materiales) de acuerdo con lo registrado en las investigaciones de Kalman y Carvajal se resume en la siguiente lista:

- ✚ El papel protagónico de la maestra en el desarrollo de las sesiones (enfocado a dirigir, controlar, organizar y evaluar todo lo que en el aula se dice o se hace).
- ✚ El enfoque de transmisión del conocimiento sobre el enfoque de un conocimiento transformado.
- ✚ Interacción irrelevante o insuficiente para la generación de espacios destinados a promover la creatividad, la participación activa, reflexiva y responsable de los alumnos.
- ✚ Subutilización de la tecnología y otros recursos materiales

De lo que puede desprenderse que los cambios encontrados no son suficientes para hablar de una apropiación exitosa de la reforma al menos por el momento.

Cabe señalar, que todo lo anterior es de hecho resultado del desempeño docente, es decir, a partir de las transformaciones que hace la maestra de lo propuesto en el modelo y en los materiales. Es fácil suponer que para lograr un cambio significativo en la modalidad TS de la Educación Secundaria en México, no es suficiente un cambio de enfoque en el planteamiento de la reforma, su estructuración y su instrumentación, ni es suficiente con asegurar la incorporación de las TIC al aula. Tampoco es suficiente la incorporación de nuevos materiales con propuestas de actividades que se diseñan de acuerdo con la propuesta pedagógica. El docente es quien interpreta, se apropia, contempla las modificaciones y define el propósito y el uso que se le dará a la tecnología, a los materiales y al enfoque educativo. Es por ello que resulte indispensable y trascendental no sólo la actualización sino también la capacitación del docente ante la implementación de una propuesta de tal envergadura.

Capítulo 5. Conclusiones: “... para nosotros fue pues... entrar a un nuevo programa sin conocerlo...”



Figura 7. La interacción en el Aula Piloto

Cuando se habla de interacción en los discursos oficiales y en los materiales, se da por hecho que se trata de un elemento necesario en el salón de clase para poder garantizar el aprendizaje en los alumnos. Pero habría que admitir que hay de interacción a interacción. Profundizar y entender estas diferencias permitir mejorar la comprensión de lo que puede lograrse ante la propuesta de un nuevo modelo pedagógico y nuevos materiales cuyos enfoques están puestos en ella.

La propuesta del nuevo modelo pedagógico y en particular de los nuevos materiales pretende resolver algunos de los problemas a los que la Educación Telesecundaria se enfrentaba (la rigidez en la organización, el uso del tiempo, las restricciones en la interacción, etc. (Quiroz 2003; Kalman and Carvajal 2007). Esto se ha logrado parcialmente atendiendo al desarrollo de actividades y materiales que propicien la interacción en el aula a través de la propuesta de los materiales. Desafortunadamente estas propuestas quedan plasmadas muchas veces sólo en el orden de lo escrito, pues el docente toma siempre las últimas decisiones en torno a su desarrollo. Esto nos obliga a no perder de vista que cambiar los materiales, incorporar TIC en el aula, modificar los contenidos e incluir otro tipo de recursos, no garantiza un cambio relevante en la forma de enseñar y mucho menos, una participación diferente de los alumnos ni un aprendizaje más significativo.

Una conclusión contundente de este trabajo es que la profesora hace cambios en la propuesta del modelo renovado, como puede suponerse considerando los efectos de la transposición didáctica inevitablemente presente. Sin embargo, es importante agregar que estas transformaciones no resultan sólo en adaptaciones de la propuesta curricular y de los materiales, sino que se trata de cambios profundos que afectan el cumplimiento de los objetivos últimos y enfoque de la misma. Además, puede asumirse que estas transformaciones no son aleatorias y obedecen a una serie de factores que determinan la práctica docente, entre las que pueden destacarse: las ideas de la maestra en torno al rol que debe desempeñar en el aula, el rol de los alumnos, la idea de lo que implica la enseñanza y el aprendizaje del Español, el conocimiento de sus alumnos, el contexto cambiante del aula y su experiencia docente entre otros (Fuenlabrada 2000; Fullan and Hargreaves 2000). A esto, se puede agregar que mucho de la práctica docente caracterizada en este trabajo encuentra similitud con la práctica docente descrita en un estudio dirigido por Kalman y Carvajal (2007) en las aulas de TS anteriores al nuevo modelo pedagógico propuesto por la RS.

La maestra parece recurrir a las prácticas conocidas y familiares que durante varios años desarrolló como parte de la puesta en marcha de un currículo, materiales e incluso un enfoque educativo diferente.

El enfoque centrado en el alumno y el aprendizaje versus el enfoque centrado en el maestro y la enseñanza.

Una idea importante y que se ha puesto en juego de manera recurrente a lo largo de este trabajo, es el contraste que existe entre un enfoque centrado en el alumno y un enfoque centrado en el maestro (tradicional). Para aclarar estas ideas, quiero recurrir a algunas nociones que se contemplan en la literatura en torno a este tema.

Brandes y Ginnis al referirse a los diversos estilos de enseñanza de los maestros, hacen uso de una línea a la que denominan un *continuum* que facilite su explicación. Esta línea está compuesta en sus extremos por un estilo tradicional al que denominan didáctico y en el otro extremo, un estilo centrado en el alumno o participativo (Brandes and Ginnis 1986). Ver los estilos de enseñanza desde la perspectiva de un *continuum* permite que puedan ser apreciados no desde la idea dicotómica de lo tradicional o innovador, sino como una línea en que cada estilo de enseñanza, puede ser en todo caso, colocado en un punto sobre esa línea. Así, en vez de hablar de estilos de enseñanza tradicional e innovadora, participativa, o

centrada en el alumno, se hablaría de tantos estilos entre uno y otro extremo como puntos pueden existir en esa línea o como tantos maestros existen.



Lo mismo sucede con los enfoques educativos, al no poderse catalogar como uno u otro en términos absolutos, pues una serie de factores intervienen para que pueda caracterizarse dentro de carácter tradicional o innovador. Los factores que intervienen son bien conocidos: el modelo curricular, los materiales, las actividades propuestas, las características de los alumnos, las normas institucionales, y por supuesto la práctica docente, entre los más importantes.

Este método, estilo o enfoque denominado *tradicional*, ha sido descrito a partir de muchas de sus características tales como: la transmisión del conocimiento del maestro experimentado al pupilo aprendiz, la presencia de obediencia, recompensas y castigos. Por su parte, los estilos de enseñanza denominados Participativo (Brandes and Ginnis 1986), Experiencial (Dewey 1938), Humanístico (Weinstein 1970), Progresivo (Bennet 1976), Centrado en el alumno (Rogers 1969), etc., comparten varias características que se oponen de manera franca a lo denominado tradicional.

Bennet (1976) ofrece al respecto una lista de características que definen el enfoque tradicional que sirve de punto de partida para comentar a la par de un contraste con los hallazgos en el Aula Piloto:

- ✚ Maestro como distribuidor y transmisor del conocimiento y no como guía de la experiencia educativa.

El rol del maestro en este sentido es muy claro en la evidencia mostrada en este trabajo, principalmente demostrado a partir de las decisiones que toma respecto a la organización y procedimientos a seguir, así como de las características de los intercambios verbales entre ella y los alumnos.

A partir del análisis de los datos registrados, puede sugerirse de las transformaciones que hace de la propuesta, que aquello que se plantea en el libro de texto como actividad dialógica se transforma en un ejercicio de reproducción de contenidos basado no en una conversación grupal, sino en varios intercambios uno a uno con la maestra; lo que pretende sea construido a partir del intercambio de ideas entre los alumnos en una actividad organizada en pares o en equipos, se convierte en ejercicio de trabajo individual que no siempre se comparte con el resto

del grupo y cuando eso sucede sólo permitirá la participación de algunos alumnos; aquello que se pretende como una actividad de exploración de los conocimientos, experiencias y opiniones de los alumnos con el fin de construir y relacionar conceptos en torno a un tema y plantear problemáticas, se convierte en una fuente de información que no es analizada ni comentada y que no cumple ningún objetivo didáctico y sólo es relevante en función del valor de la participación asignada por la maestra, lo que pretende promover la participación de los alumnos para fomentar la articulación y expresión de ideas (debate, reflexión) se convierte en episodios de interacción caracterizados por contener un sinnúmero de preguntas y respuestas; las actividades diseñadas para interpretar los textos y otros recursos como las imágenes, las gráficas y los videos con su correspondiente argumentación se convierten en un ejercicio de despliegue de toda la información que contienen con repeticiones continuas.

✚ Rol pasivo del alumno

Los datos presentados ilustran que los alumnos prácticamente no hacen preguntas, no responden con confianza, en algunos casos ni siquiera responden, no participan activamente con propuestas o sugerencias o simplemente evitan participar, y mucho menos comparten las responsabilidades de la maestra. Así mismo, en el aula estudiada la repetición tienen un papel central en el trabajo colectivo y se pide continuamente el despliegue de información vertida en el contexto del aula.

Por otro lado, se comprueba que los alumnos no intervienen en la planeación, dirección, organización ni control de las actividades, proyectos o tareas que se realizan. Esto permitiría no solamente que los alumnos se involucraran y se comprometieran con los objetivos de aprendizaje, sino también se ofrece la posibilidad de atribuir significado al quehacer dentro del aula y en contexto.

✚ Recompensas externas y castigos

Aunque no se llevó a cabo una investigación profunda en torno a la evaluación, fue sin embargo posible apreciar el valor que la maestra asignaba a las aportaciones de los alumnos, sujeta siempre a puntos en la calificación, como se registró en el caso de las tareas.

✚ Énfasis en el trabajo individual y no en el trabajo cooperativo en grupo.

No existe evidencia del trabajo en pares, y el trabajo en equipos estuvo confinado a los proyectos. Con respecto al trabajo en grupo, cabe destacar que las características de la interacción registrada durante esos momentos demuestran que las intervenciones de los alumnos no están dirigidas y puestas a consideración del resto del grupo sino hacia la maestra, constatándose un intercambio entre maestra y alumno y no grupal.

- ✚ Enseñanza confinada al salón de clase.

La propuesta contempla poner a disposición una gran variedad de recursos materiales y de formatos, así como la incorporación de las TIC y de actividades que consideran el uso recurrente de los mismos.

- ✚ Poco énfasis en la expresión creativa de los alumnos.

No hubo evidencia alguna de la expresión creativa de los alumnos, más allá de algún ejemplo o comentario como respuesta a una de las preguntas de la maestra y la organización para la elaboración de un proyecto.

- ✚ Atención puesta en los resultados más que en el proceso.

La validez que la maestra asignó a cada una de las intervenciones de los alumnos demuestra que su atención está puesta en los resultados y no en el proceso.

Brandes y Ginnis argumentan que las razones por las cuales prevalecen los enfoques tradicionales están en “el legado del didactismo, y en un modelo donde existe la necesidad de verter información en recipientes vacíos” (Brandes and Ginnis 1986: 9). Incluso un maestro tradicional creativo, puede hacer uso efectivo de una variada fuente de información y de múltiples recursos de información y comunicación: programas de video, diapositivas, contacto con la comunidad, recursos multimedia, pero sin embargo seguirán siendo controlados por el maestro, quien decide cuándo y cómo deben ser utilizados en el marco de un currículo preestablecido y normativo. “Vivimos en una sociedad jerárquica, organizada de tal modo que aquellos que saben dicen a los que no saben, y así, aquellos que saben mantienen y refuerzan su estatus mientras son capaces de transmitir su sabiduría y experiencia” (Brandes and Ginnis 1986: 10).

De lo anterior se desprende que:

1. Los maestros tendrán prácticas siempre diferentes, como diferentes son las lecciones, las escuelas, los grupos, y el propio desarrollo profesional del maestro. Las prácticas educativas son irrepetibles, son dinámicas y se construyen a partir de otros elementos como son: los agentes, la actividad y el contexto (Lave and Wenger 1991).
2. Pueden reconocerse en estas prácticas características tradicionales o innovadoras y evaluarse pero no a partir de un parámetro dicotómico de lo tradicional y lo innovador, pues lo tradicional y lo innovador o alternativo no son las dos caras de la moneda. Son extremos de un *continuum*, donde las prácticas educativas son tan variadas como puntos en esa línea.
3. El proceso de transposición didáctica es inherente a la práctica docente, y en este último eslabón del proceso se pone en juego el problema de la replicabilidad del enfoque educativo y las propuestas didácticas de cualquier

modelo pedagógico. Para ejemplo de lo anterior basta una cita de la entrevista con la maestra:

Queremos cumplir con lo que viene programado en el libro del maestro, pero como no tenemos los medios, pues tenemos que buscar los remedios para poder complementar eso y entonces siento que ahí sí ya fracasa un poquito el nuevo programa ¿no? de autoaprendizaje. Ya tendríamos, a veces lo tenemos que hacer un poco más, conductivo ¿no? Pero, es por la falta de los recursos (Entrevista con la maestra del Aula Piloto Anexo C).

4. Para que el trabajo docente pueda adecuarse a las pretensiones del modelo pedagógico propuesto y a los materiales recientemente incorporados es necesario conformar un plan de acción en términos de formación, actualización y capacitación docente que permita comprender los alcances de la propuesta al mismo tiempo que permita al docente desarrollar sus habilidades para la determinación de estrategias didácticas en concordancia. A este respecto, Fuenlabrada sugiere dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuáles pueden ser las estrategias de una formación eficaz que no tuviera como propósito formar investigadores en didáctica para garantizar en lo que le compete el problema de calidad de la educación, sino formar profesores capaces de utilizar de manera pertinente los aportes de la didáctica?, ¿cómo controlar las transposiciones que necesariamente se harán de los conocimientos didácticos en el proceso de formación docente y cómo asegurarse que ellos no sufrirán transformaciones que minimicen o eliminen sus elementos sustantivos? (Fuenlabrada 2000: 32-33).

La generación de espacios de reflexión: creatividad y competencia discursiva de los alumnos

Es momento sin embargo de hacer un esfuerzo por determinar la manera como es posible mejorar la interacción al interior del aula TS y con las características necesarias para que pueda fungir como un aliado de los agentes, un elemento de las actividades y generador del contexto en el que se promueva el aprendizaje.

Considérese al aprendizaje de un lenguaje (alfabetización) como una actividad social debido a la naturaleza social del lenguaje en su origen y su propósito; es decir, el lenguaje se aprende a través de las personas y con el fin de comunicarse con ellas, y es por esta razón por la cual la interacción social en el aula es un factor de particular importancia, ya que puede potenciar el desarrollo de las habilidades

discursivas de los alumnos convirtiéndolas en un instrumento de comunicación tanto en su base oral como para el desempeño de actividades de lectura y escritura (Moffett and Wagner 1983).

Para Moffett y Wagner, la interacción social dentro del aula contribuye a la creación de espacios de aprendizaje del lenguaje cuando a partir de ella se presentan: 1) la recolección del conocimiento de los pares o agentes que en ella participan 2) la estimulación y el soporte entre ellos, 3) la cooperación para la operación de actividades a partir de lo cual se promueva la internalización, 4) la retroalimentación y las prácticas inmersas en procesos de prueba y error, 5) la disminución del egocentrismo a través de la comparación de sus ideas y trabajos y 6) el desarrollo y progreso del trabajo coordinado en grupos pequeños (Moffett and Wagner 1983: 31-38).

A partir de estas consideraciones, se presentan una serie de sugerencias prácticas enfocadas al desarrollo de espacios de interacción en el aula.

La asignación de tareas en donde se solicita a los alumnos que investiguen, puede resultar muy útil, particularmente cuando su intención no sólo es la búsqueda de información y el uso de otros materiales bibliográficos, sino cuando puede involucrarse con otros objetivos; por ejemplo: ofrecer a los alumnos la posibilidad de explorar temas y conceptos nuevos, a partir de cuya investigación podrán compartir los nuevos conocimientos adquiridos al resto del grupo, creando así un espacio de interacción a partir de la expresión oral o escrita de su investigación. También puede ofrecerse una oportunidad para la elaboración de resúmenes, en donde pueda desarrollarse su capacidad de análisis y de síntesis y fomentarse el desarrollo de sus habilidades discursivas. Así mismo, la información recopilada puede utilizarse como material para hacer una lluvia de ideas en donde pueda nuevamente, propiciarse la interacción en el aula.

Los temas, el tipo de textos, las actividades y el diseño de los nuevos materiales son a simple vista mucho más atractivos que en el caso de los materiales anteriores. Sin embargo, la manera en la que estos nuevos materiales y en general cualquier recurso (material o tecnológico) sea utilizado, determina el grado de aportación del recurso a la actividad. Es verdad que los nuevos materiales ofrecen una gran variedad de material didáctico y material auténtico en una amplia gama de formatos, pero sin una cuidadosa selección y una apropiada adaptación de los recursos a los objetivos de la actividad programada, su utilización puede derivar en

actividades aburridas, complejas, irrelevantes y consumidoras de tiempo valioso de clase.

Las actividades de interpretación de textos deben dirigirse de tal forma que pongan en juego una serie de procesos en el alumno, tales como: la comprensión del material, así como el procedimiento y el objetivo de la actividad, la elaboración de ideas tanto a nivel individual como a nivel grupal, el despliegue cuidadoso de las ideas elaboradas, y el seguimiento de normas básicas que permitan y propicien la comunicación sin que se pierda el objetivo de la actividad. Esto mismo puede aplicarse no sólo a los textos, sino también a los videos e imágenes, cuando se trata de actividades detonadoras, en cuyo caso será preciso prescindir de información escrita, con el fin de que la atención y la interpretación esté sólo en función de la imagen que se provee.

El uso de otros recursos impresos como el diccionario y libro de lecturas y de nuevos recursos tecnológicos no garantiza por sí mismo ni el desarrollo de habilidades de investigación o de asimilación de la información ni mucho menos la variedad, innovación o eficacia didáctica de la actividad propuesta. Es necesario prestar suma atención a la manera en la que actividad será conformada (en su objetivo, sus procedimientos y su organización), dirigida y revisada o evaluada. Es preciso resaltar que la innovación, la efectividad didáctica y la generación de espacios de expresión e interacción serán determinadas primordialmente (sino absolutamente) por la actividad y no por el material utilizado.

En cuanto a la participación de los alumnos, creo que es necesario reconsiderar el valor de las aportaciones y en general del quehacer de los alumnos. Esto implica responder a una larga lista de preguntas: ¿cómo propiciar su participación?, ¿cómo encaminar las intervenciones sin perturbar ni controlar sus participaciones?, ¿cómo fomentar la toma de decisiones de los alumnos?, ¿cómo obtener el mayor provecho de la investigación de los alumnos, incorporando la información a la construcción de conocimiento en la clase? y muchas otras. Las respuestas no son sencillas, pero evidentemente la posibilidad de desarrollar cualquier actividad potencialmente creativa y analítica, queda anulada cuando la maestra tiene el control absoluto de lo que se dice y se hace en el aula.

Reconsiderar el valor del quehacer del alumno me gusta para que sea una cuestión que comience a reflexionarse a partir de lo que el alumno ofrece a la clase y la manera en que esto se valora. Para aclarar esta idea puedo recuperar uno de los episodios expuestos en este trabajo: la lectura de las tareas de los alumnos.

¿Qué proporciona? Un cúmulo de información referente a un tema, para ser precisos, cinco o seis definiciones diferentes del concepto de mito obtenidas de diferentes fuentes bibliográficas. ¿Cómo se valora este trabajo? Con medio punto agregado a la calificación final, igual si copiaron una oración que tres hojas de definición. Reflexionar en torno a estas dos preguntas permite repensar el quehacer del alumno y por consecuencia concebir la actividad de manera distinta.

¿Qué puede proporcionar? Un análisis y una síntesis de la información consultada, un ejercicio de producción discursiva en formato escrito, material para abordar, desarrollar, ampliar o profundizar en el tema de la sesión, material para propiciar actividades en las cuales los alumnos puedan compartir sus trabajos, compararlos, corregirlos y mejorarlos. ¿Cómo se valora ese trabajo? Asignándole significado; es decir, especificando el objetivo de la actividad, utilizando los productos para desarrollar la sesión, y enfocando la atención de la revisión y de la evaluación por parte de la maestra, no sólo en el producto, sino principalmente en el procedimiento. Entonces la participación de los alumnos será relevante, necesaria, oportuna, válida, significativa y abundante.

Evidentemente no se puede esperar que la maestra asigne esta actividad y se lleve a cabo con éxito en un primer intento. Se deberá proporcionar a los alumnos los elementos indispensables para que logren desempeñar con éxito y confianza este tipo de actividades paulatinamente y por supuesto, deberá proporcionarse a la maestra no sólo la actualización correspondiente, pero también la capacitación, apoyo colegiado y ayuda para la determinación de estrategias adecuadas al modelo propuesto.

Como se ha podido observar y argumentar, las preguntas creativas que pudieran propiciar la interacción entre los agentes en el aula para conformar complejos procesos de aprendizaje, son casi inexistentes en las observaciones registradas. Y como ha podido observarse también, la concepción que tiene la maestra de su papel como docente, contribuye a que estos espacios sean nulificados.

¿Cómo propiciar la creatividad y dar cabida al individuo creativo en el aula sin que eso resulte en una amenaza para el maestro? Rogers y Freiberg sugieren que en todo programa de formación de profesores se contemple un curso sobre “cuidado y alimentación de ideas recién nacidas”:

Los pensamientos y acciones creativos son como los bebés: insignificantes, (fáciles) de derribar. Una idea

nueva siempre resulta inadecuada en comparación con una noción establecida. Los niños están llenos de pensamientos y percepciones extravagantes e insólitas, pero muchos de ellos son destrozados por la rutina de la vida escolar (Rogers and Freiberg 1996).

Finalmente, creo que sería útil concluir ante estas consideraciones, que no es posible caracterizar las aulas en opuestos dicotómicos en función de si en ellas se propicia la creatividad o no. Existe una inmensa variedad de situaciones en el aula en donde la creatividad aparece de diferentes maneras, a diferentes niveles e incitada por diferentes factores, pero el conocimiento de este tipo de procesos, y los elementos en él implicados aportarán luz sobre cualquier intento por mejorar las condiciones y las posibilidades del aprendizaje.

En este sentido, mi propuesta se resume en un cambio de enfoque a partir de un sólido programa de formación, actualización y capacitación docente; no un cambio de materiales, ni de recursos, y mucho menos de maestra. Es necesario repensar el quehacer de la maestra, y el uso de los materiales y recursos en función del alumno y considero que a este respecto es importante señalar que tanto los materiales como la maestra ocupan el papel estelar en el aula, relegando al alumno a un lugar donde no fomenta la posibilidad de ser un agente propositivo.

Por su parte, los materiales están cargados no sólo de material didáctico y de información, sino también de consignas, que aunque sean consideradas como opcionales por no querer restringir la labor del docente, no dejan de restringir el papel del alumno. El libro ofrece textos, ejemplos, definiciones, actividades, ejercicios, preguntas, procedimientos, imágenes, gráficos, programas, videos, formatos, y hasta respuestas a las posibles dudas de los alumnos (como es el caso de los recuadros con el léxico de la lectura). Por su parte, la maestra decide sobre lo único que resta por decidir en el aula: cómo se utilizará el material y para qué. La actitud propositiva y creativa de los alumnos y su participación, queda restringida a las actividades, si es que éstas están bien dirigidas.

Por último, quisiera mencionar en este espacio, que dentro de las posibles aportaciones de este trabajo se puede considerar el desarrollo de un retrato detallado de lo que sucede en el aula de TS, particularmente en un Aula Piloto, a partir de la implementación de un nuevo modelo pedagógico y la incorporación de nuevos materiales y tecnologías de información y comunicación, a raíz del cual es posible profundizar en el análisis de patrones de interacción anteriormente definidos

como: las secuencias IRE, los juegos de adivinanzas, frases inconclusas, preguntas retóricas, patrón de múltiples preguntas, etc.

En términos más amplios, este estudio permite apreciar lo que hasta este momento puede considerarse como logros de los materiales y el nuevo modelo pedagógico, pero a su vez, permite también apreciar los problemas a los que se enfrentan para su transmisión y replicabilidad en el aula a través de la práctica docente. Aunque cabe aclarar que este trabajo de investigación, por tratarse de un estudio de caso, no puede pretender construir generalizaciones de la práctica docente en ningún sentido.

En cuanto al procedimiento metodológico, este trabajo ha pretendido ofrecer una propuesta de análisis y caracterización de la interacción a partir de un estudio a detalle de los intercambios verbales que se producen entre el maestro y los alumnos, particularmente entre las preguntas y las respuestas, y de la incorporación de conceptos como en el caso de la respuesta esperada y sus relación con las preguntas del maestro y las respuestas de los alumnos.

Por otro lado, a partir de los hallazgos de este trabajo, es posible plantear algunos de los temas de investigación que se pueden orientar en un futuro cercano: un estudio de la interacción entre alumnos (pares y equipos), los espacios de creatividad y aprendizaje en la realización de los proyectos, el uso de la tecnología fuera del aula, las perspectivas del alumno respecto al Español como objeto de estudio, el uso de los nuevos materiales, las tecnologías, las actividades, su desempeño, el aprendizaje, etc., el desarrollo de pautas para la formación y capacitación docentes y la profundización en el estudio de patrones encontrados como en la relación Información → Pregunta → Respuesta → Confirmación característico de la interacción en donde intervienen preguntas y respuestas de despliegue.

Referencias bibliográficas

- Bennet, N. (1976). Teaching Styles and Pupil Progress. London, Open Books.
- Brandes, D. and P. Ginnis (1986). A Guide to Student-Centred Learning. Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Carvajal, C. E. (2006). Proyecto del Nuevo Modelo Pedagógico de la Telesecundaria. México, ILCE.
- Cazden, C. B. (1988). Classroom Discourse Portsmouth, NH Heinemann.
- Coates, J. (1996). We talk about everything and anything!: An Overview of the Conversations. Women talk. Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers Inc: 68-93.
- Chevallard, Y. (2000). Qué es la transposición didáctica? La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.: 45-50.
- Dewey, J. (1938). Education and Experience New York Collier Macmillan
- Dyson, A. H. (1989). Appendix A. Data Work Sheets. Multiple Worlds of Child Writers. Friends Learning to Write New York & London Teachers College Press & Columbia University Press: 281-290.
- Dyson, A. H. (1989). Multiple Worlds of Child Writers. Friends Learning to Write New York Teachers College Press & Columbia University Press.
- Dyson, A. H. (1997). Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy. New York, Teachers College Press.
- Dyson, A. H. and C. Genishi (2005). On the Case. Approaches to Language and Literacy Research. New York & London, Teachers College, Columbia University
- Fleck, L. (1979). Genesis and development of a scientific fact. . Chicago., University of Chicago Press. .
- Freire, P. (2001). Política y educación. México Siglo Veintiuno editores.
- Frigerio, G. (1991). Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Buenos Aires
- Frizman, A. (2000) "Interação e silencio na sala de aula." Cadernos CEDES **Volume**, DOI: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Fuenlabrada, I. (2000). Problemas de enseñanza de las ciencias. El caso de la matemática en la primaria. . Identidades. Revista de educación y cultura: 22-35.

- Fullan, M. and A. Hargreaves (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México SEP.
- Gumperz, J. (1982). The Sociolinguistics of Interpersonal Communication. Discourse Strategies. C. U. Press. United States of America: 9-37.
- Gumperz, J. J. (1999). Sociocultural Knowledge in Conversational Inference. The Discourse Reader. J. N. Coupland. London: 98-106.
- Heath, S. (1983). Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms, Cambridge University Press.
- Hernández Zamora, G., Ana Rosa Díaz, et al. (2006). Español I. Libro del maestro. México, ILCE-SEP.
- Hymes, D. (2003). Models of the Interaction of Language and Social Life. Sociolinguistics. The Essential Readings C. Bratt and G. R. Tucker. London, Blackwell Publishing.
- John-Steiner, V. P. and T. M. Meehan (2000). Creativity and Collaboration in Knowledge Construction. Vygotskian Perspectives on Literacy Research. C. D. Lee and P. Smagorinsky. New York Cambridge University Press: 31-48.
- Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra Ciudad de México Siglo XXI
- Kalman, J. (2005). Mothers to Daughters, pueblo to ciudad: Women's identity shifts in the construction of a literate self. Literacy Communication. Identity and Learning in Development Contexts. A. Rogers. Frankfurt, UNESCO Institute of Education: 183-210.
- Kalman, J. and E. Carvajal (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XXXVII: 69-106.
- Kalman, J., E. Carvajal, et al. (2004). Un retrato de las aulas de Telesecundaria en México. Reporte de investigación preparado para la Subsecretaría de Educación Básica y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación educativa: 39 - 74 pp.
- Kalman, J. and K. L. Fraser (1992). Opportunities Lost and Lessons Learned: Inside a Workplace Literacy Program. . Berkeley, California, National Center for Research in Vocational Education. University of California.
- Kress, G. (2000). Multimodality. Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures. B. Cope and M. Kalantzis. New York Routledge: 182-202.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press.
- McFarlane, A. (2001). El aprendizaje y las tecnologías de la información. Ciudad de México Siglo XXI
- Mir, B. (2007) "Feliz Año 2008 y comentario off-topic." La mirada pedagógica **Volume,** DOI: <http://lamiradapedagogica.blogspot.com/2007/12/feliz-ao-2008-y-comentario-off-topic.html>

- Moffett, J. and B. Wagner (1983). Student-Centered Language Arts and Reading, K-13: A Handbook for Teachers. Boston, Houghton Mifflin Co.
- Ochs, E. (1999). Transcription as Theory. The Discourse Reader A. Jaworski and N. Coupland. London Routledge 167-182.
- Paradise, R. (1997). Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumnos en la escuela primaria. . Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. México DF Instituto Politécnico Nacional **Maestría**
- Penagos, J. C. and R. Aluni (2000) "Creatividad, una aproximación " Revista Psicología **Volume**, 1-8 DOI: http://www2.udec.cl/~hbrinkma/creatividad_definicion.doc
- Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. Revista Mexicana de Investigación Educativa **8**: 221-243.
- Rogers, C. (1969). Freedom to Learn. Ohio Merrill.
- Rogers, C. and H. J. Freiberg (1996). Libertad y creatividad en la educación. México, Paidós Educador.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York Oxford University Press
- Searle, J. (1969). Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language London and New York, Cambridge University Press.
- SEP (1994). Asignaturas Académicas. Conceptos básicos. México, SEP.
- SEP (1994). Asignaturas Académicas. Guía de aprendizaje. México, SEP.
- SEP (2002) "Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria." **Volume**, 1-36 DOI: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>
- SEP (2006). SEP. Acuerdo 384. SEP, Diario Oficial
- SEP, b. (2006) "Taller Breve: Un acercamiento al Modelo Renovado de Telesecundaria." **Volume**, 1-54 DOI: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/tallerbreve.pdf>
- van der Veer, R. and J. Valsiner (1991). Understanding Vygotsky: A quest for synthesis, Oxford Blackwell.
- Wajnryb, R. (1992). Classroom Observation Tasks United Kingdom, Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (2002) "Reconceptualizing the Digital Divide." A Peer Reviewed Journal on the Internet. **Volume**, DOI:
- Weinstein, G. a. F., Mario (1970). Toward Humanistic Education: A curriculum of Affect. New York, Praeger.

Anexo A. Código de transcripción

- ∂** **Inicio y final de la transcripción**
Con este símbolo es posible identificar el inicio y fin de las transcripciones.
- ↑** **Más rápido**
El hablante comienza a hablar más rápido.
- ↓** **Más lento**
La rapidez del habla disminuye. Este fenómeno puede demostrar que el hablante está tratando de estructurar sus ideas mientras habla.
- **Segmentación del texto**
En ocasiones, es necesario segmentar la transcripción con el fin de mostrar los traslapes en los turnos de los interlocutores.
- MAYS.** **Énfasis**
Con el uso de mayúsculas se denota el énfasis que el interlocutor agrega a ciertas palabras y sílabas.
- %** **Voz tenue**
Por el contrario, el símbolo de porcentaje señala los momentos en los que la voz del interlocutor disminuye en volumen.
- ◆** **Suposición del investigador (al inicio y al final)**
Se señalan entre este símbolo de diamante las reflexiones del investigador, que pudieran ser relevantes para un análisis posterior de los datos.
- []** **Añadidos para aclaraciones**
Entre corchetes se muestran las aclaraciones convenientes y necesarias para la comprensión de ciertos episodios. Incluye especialmente información del contexto.
- ()** **Comentarios relativos a acciones y formas especiales de hablar**
Entre paréntesis se encuentran la información relevante en torno a algunos modos especiales en el habla: entonación, prosodia, etc. pero principalmente de las acciones de los agentes que acompañan al habla.
- Subrayado** **Lectura en voz alta**
Con el subrayado se muestra todo lo que los interlocutores leen, ya sea del LM o del LA.
- /** **Interrupciones; palabra o frase incompleta**
La diagonal muestra las interrupciones frecuentes que se suceden entre los turnos de los diferentes interlocutores. A veces las interrupciones se pueden presentar dentro del mismo hablante, cortando una idea para introducir otra.
- ...** **Pausa**
Tres puntos suspensivos denotan una pausa breve en el habla.
-** **Silencio (dependiendo del tiempo)**
Más de tres puntos suspensivos muestran una pausa más prolongada cuya duración se calcula en función del número de puntos que se marcan (cada punto equivale a un segundo).

- .** **Entonación descendente**
 Al finalizar las oraciones, el habla puede presentar esta opción. Una entonación descendente característica de las oraciones afirmativas y negativas.
- ?** **Entonación ascendente**
 Otro tipo de final en las oraciones es la entonación ascendente, denotada por un signo de interrogación al final. Esta entonación es características de las oraciones interrogativas o que demuestran la duda del interlocutor.
- =** **Emisiones continuas, sin intervalo entre los turnos**
 El signo de igual, denota la continuación de la idea o de la frase de un interlocutor, con la intervención de otro interlocutor.
- ::** **Sonido alargado de sílabas**
 La prolongación del sonido de las vocales es característico en los momentos en los que el hablante piensa mientras articula palabras.
- (())** **Sensible guess**
 Entre doble paréntesis se asigna aquello que no pudo escucharse con claridad pero que es posible rescatar a partir del contexto.
- .hh** **Suspiro**
 Los suspiros pueden denotar cansancio o aburrimiento en los interlocutores y se identifican con este símbolo.

Anexo B. La transcripción de los eventos T01 y T05.

Transcripción: Observación No. 1

Fecha: 19 de enero de 2007

Grupo de TS2007

Salón: Enciclomedia

Asignatura: Español I

Material: Libro de texto

Secuencia: 7 Pp. 140-145

Hora: 9:55-11:00

No. de alumnos: 18

Maestra: A

Inicio de Transcripción

Lectura introducción a la secuencia 7

(B)M: ¿Cuál es el origen de su pueblo o de su cultura? ¿Qué les dice la pregunta ¿Eva era africana?? ¿Qué relación hay entre esta pregunta y el video? Vemos que no podemos contestarnos eso porque no tenemos el video. Si nos tenemos el video tampoco tenemos el audio texto. Entonces esas dos preguntas nos van a quedar, inconclusas? pero vamos a ver cual es el origen del hombre ¿Cuál crees que es tu origen? Les doy 2 minutos para que podamos contestar las preguntas... La pregunta 4 con sus cuatro incisos. Vamos a observar perfectamente bien... A ver empezamos a leer este:... Ximena por favor empieza a leer...

(01:00-02:37)

(B)Ximena: (lee) ¿Cuál crees que es tu origen? El más anciano del pueblo más antiguo del mundo cuenta con su vieja voz que algunos de sus antepasados dijeron que al principio de los tiempos reinó la oscuridad, el silencio, la nada. Hasta que la vida y, con ella, los hombres y las mujeres vistieron de colores y sonidos la tierra. Cuenta que uno dijeron que su raíz estaba hecha de barro y que la de otros era de maíz; que algunos más se dijeron hechos de la misma carne de sus dioses. (y) Que otros tantos se pensaron creados a imagen y semejanza de un ser divino. Cuenta también que a lo largo de sus largos años? ha escuchado repetirse como un eco infinito las / las preguntas de esos hombres y de esas mujeres: ¿de dónde venimos?, ¿cómo llegamos hasta aquí?

M: Gracias. Continúa Eduardo por favor.

(02:37- 4:23)

Eduardo: El más anciano del pueblo más antiguo del mundo cuenta con su vieja voz que también ha oído que muchos hombres y muchas mujeres han buscado la respuesta a esas preguntas en lo que ellos mismos llaman explicaciones científicas del origen de la especie humana. Y que en medio de ese mar de voces queriendo hallar la raíz, se escucha una teoría de la evaluación de las especies, la cual asegura que los seres vivos evolucionaron con el paso de millones de años, desde que un simple...

/ aminoácido logró asociarse con otros hasta que llegó a adquirir forma, ya de micro

M: / Aminoácido.

Eduardo: organismo, ya de planta, ya de animal, ya de ser racional y humano.

Cuenta también que algunas de esas voces afirman que todos los hombres y todas las mujeres tienen una raíz única, proviene de África. /

M: / PROVENIENTE de África.

Eduardo: proveniente de África. El más anciano, del pueblo más antiguo del mundo cuenta con su vieja voz que todavía hoy y aquí, sigue escuchando las mismas

preguntas, y que en este canto universal tu voz también unta: ¿A ti, qué te han contado? ¿Cuál crees que es tu origen? ¿De qué, está hecha tu raíz?

(04:23- 6:23)

(B)M: Muy bien. Entonces el proyecto de esta sesión es:: un mito. Dice: Proyecto de ésta sesión / SECUENCIA es presentar una historieta realizada a partir de un mito sobre el origen del hombre. Para ello, conocerás las diferencias entre una narración y una exposición, investigarás los relatos míticos de distintos pueblos y seleccionarás uno para escribir una historieta que presentarás ante el grupo. Ese va a ser nuestro producto final. ¿Sí? Después de todas estas lecturas y contestar estas preguntas lo que vamos a hacer es un mito. Un mito que yo les encargué de tarea. Se recordarán? Vamos a contestar primero la pregunta No. 4. Dice:

Observen atentamente las ilustraciones y lean los textos al pie de cada una. Vamos a leer primero... la:: ilustración que tenemos donde aparece el mapa... de África y aparecen unas fotografías del ser humano de acuerdo a la teoría de Darwin?... cómo el hombre... se cree que desciende...del mono ¿Sí? Pasando por las etapas que hoy en día ya conocemos. ¿Sí? Entonces vamos a leer primero? A ver Lilia. Leemos en la parte inferior derecha del libro? a donde dice, A partir...

(B)Lilia: A partir del hallazgo y reconstrucción de restos fósiles, los científicos han elaborado teorías que explican el origen de los seres humanos como resultado de un largo proceso de evolución de las especies. Los fósiles humanos más antiguos se han encontrado en África.

M: Muy bien. Gracias. A ver... este... Mitchel.

Mitchel: La mayoría de los pueblos han creado mitos que explican el origen de los seres humanos. Entre los más conocidos está el de Adán y Eva según el cual Dios creó al primer hombre Adán y de una costilla de él hizo a la primera mujer Eva. Adán y Eva vivieron en el Edén. Lugar que algunos ubican en el actual territorio de Irak.

Ejercicio de comprensión de lectura 1.

(07:10- 08:20)

M: Muy bien... Ahora vamos a contestar entonces? los cuatro incisos que corresponden a la pregunta cuatro. Lo vamos a hacer en forma de parejas. Pero como tenemos ahorita una visita ps lo vamos a contestar individualmente (Los alumnos parecen decepcionarse). Lo vamos a contestar individualmente para no este... desorganizar mucho la sesión y avanzar un poquito más sobre lo que ya tenemos trabajado... Observen atentamente las ilustraciones y lean los textos al pie de cada una. ¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según éstas ilustraciones? ¿Cómo creen? Les voy a ir preguntando saltadamente cuál es la opinión de cada uno de ustedes. A ver... este... Carmen ¿Qué sugieres tú como respuesta?

(Ximena levanta la mano)

Carmen: Que... de los monos de... los descendientes de... (x) los descendientes del mono. Que el hombre es descendiente del mono. Esa es la respuesta. Que venimos a través de los monos.

M: Esa sería... ¿y del mito?... este... a ver.... Ernesto. ¿Qué nos dirías del mito? (Eduardo levanta la mano)

Ernesto: Que al hombre lo hizo primero y que del hombre hizo a la mujer, de una costilla.

M: Perfecto. Así es... es correcto. Ahora vamos con la segunda. Según el mapa, ¿en qué lugar del mundo surgieron? De acuerdo al este... texto científico que tenemos ahí. A ver este...

(Ximena, y Lidia? Mantienen levantadas sus manos)

Ax: En África (en voz baja, algún alumno de atrás)

Ay: Ya lo dijo.

M: Mmm... Bueno. Hay que preguntar. A ver Ángel, ¿en qué lugar crees que surgió?

Ángel: En África.

M: ¿Por qué en África? ¿Qué nos dice el relato que tenemos ahí? ...En África pero ¿por qué? (espera la respuesta de Ángel, el cual no contesta) A ver Ximena...

Ximena: En África, porque aquí hay un cuadrante que nos muestra un mapa en África y el mito está en el Edén y el Edén está en Irak.

M: Muy bien pero bueno... de acuerdo a las ilustraciones. A parte de que nos dice que fue en África. ¿por qué en África? ¿Qué paso ahí que nos da a entender que fue en África? Y que están seguros científicamente de que fue en África. A ver... este::... Mitchel.

Mitchel: Porque encontraron fósiles.

M: ¡Claro! ¡Claro! Hay pruebas fehacientes de que, los primeros indicios del hombre, de acuerdo a una investigación CIENTÍFICA, se hallaron en África.

Mitchel: Hallaron fósiles.

M: Fósiles. Exactamente. Perfecto. A ver ahora con el mito. ¿En dónde nos ubica el mito de acuerdo a la ilustración que tenemos ahí?
(Ximena y Lilia? Mantienen levantadas sus manos)

Aos: En Irak.

M: En Irak. Pero ¿por qué? ¿Nos dice / bueno, ¿nos dice que es Irak? Irak es ahora como que la ubicación que le dan pero realmente la narración de esa ilustración no nos dice eso.

M: ¿Dónde?

Aos: En el Edén.

M: En el Edén. ¿Sabemos dónde queda el Edén?

Aos: No.

M: Lo ubican de acuerdo ¿a que? ¿Qué tuvo que investigar el hombre? o nosotros? ¿Qué nos han transmitido de generación en generación como dice el texto la persona más antigua? ¿Qué nos ha transmitido? ¿De dónde nos ha transmitido la creación de Eva y Adán?

Mitchel: De la Biblia.

M: Claro. De la Biblia. Entonces la Biblia nos plantea eso. Y de acuerdo a descripciones que da la Biblia lo ubican como ahora Irak. Pero bueno, ¿tenemos la certeza de que así fue?

Aa: No.

M: ¿La tenemos? No verdad. ¿Por qué? Por que lo consideran un qué...

A: Una especie de... este...

M: Un mito. Es UN MITO. Así nos ubica nuestro texto. ¿Quedó entendido qué es un mito? ¿Alguien tiene la duda qué es un mito? A ver este... Ernesto. ¿Investigaste qué es un mito? Yo les dejé que investigaran qué es la narración, qué es un mito, qué era exposición, qué es la historieta. A ver... este... ¿alguien investigó qué es un mito? A ver... Carmen.
(Ximena levanta su mano)

Creando una definición de mito. Tareas
(12:50)

(B)Carmen: (lee su tarea) Mito, relato de los tiempos fabulosos y heroicos, de sentido generalmente simbólico / simbólico. Mitos griegos. Figura o cosa que no tiene realidad. Completa personaje fabuloso.

M: Muy bien. Esa, quiero entender que esa explicación de mito la tomaste del diccionario, porque nos habla de varios conceptos. A ver Ximena ¿qué investigaste como mito?

Ximena: (lee su tarea) (la alumna lee por aproximadamente dos minutos la definición de mito, mientras que el resto de la clase escucha. Al parecer la atención

sobre la alumna no es la adecuada por parte de sus compañeros, e incluso, ni siquiera por parte de la profesora)

M: Muy bien ¿Alguien tiene más? ¿Quién más investigó lo que es un mito? ¿Aldo? No hicimos la tarea. Que bien!

Aldo: No. Sí. Pero puse lo mismo.

M: A ver qué pusiste. Léeme.

Aldo: Relato de los tiempos de una cosa que es fabuloso. No más puse eso.

M: Bueno. A ver Pedro ¿encontraste lo que es un mito?

Pedro: (lee su definición)

(16:00- 18:15)

M: Mmm... pero generalmente se tiene... cuando hablamos del mito normalmente nos ubicamos en la historia y nos vamos mucho... tendemos mucho a irnos / se generaliza los mitos a la mitología griega y a la mitología romana. ¿Qué fueron esos dioses? De acuerdo a la historia. Habrán visto ustedes... Como aquí también en...en... Ya vimos que esta clase tiene enlace con Geografía. Porque nos da un lugar que nos ubica en África y en Irak. Tiene enlace con Ciencias Naturales ¿por qué nos ubica también que encontramos fósiles, con la teoría de Darwin, que es un hecho científico. Y ahora lo vamos a? correlacionar también con historia ¿por qué? Por que bueno, cuando nos hablan de Historia en sexto año, nos dicen, cuando vemos Grecia, que tuvieron dioses. Cuando vemos Roma Italia, también nos dicen que sus dioses eran muy similares. Los romanos adoptaron mucho la similitud entre los dioses griegos y los dioses romanos. Claro, lo único que hicieron fue cambiarle el nombre. Pero casi tienen los mismos dioses. Pero la mitología no nada más responde a la cultura griega o romana. También nosotros tenemos mucha mitología. Tenemos mitología maya, tenemos mitología olmeca, tenemos mitología azteca, quiché. Más adelante vamos a ver un mito quiché. ¿Sí? Todos los pueblos tienen sus mitos. Entonces ¿qué podemos entender por mito? Bueno... a ver Eduardo... ¿qué podemos entender por mito?

Eduardo: (piensa) ¿Es personal? No sé.

M: Puede ser un mito personal. A ver Mitchel.

Mitchel: El mito es una narración de lo que creen que ellos pasó. Que les pasó.

(18:20 - 20:00)

M: ¡Claro! es una narración de alguien de describió en ese caso, el origen de nosotros, de los seres humanos. ¿Y qué es? Es una? Narración. Y es una transmisión oral que nos habla de ¿que? En este caso, de dioses, semidioses, de un tiempo, de un lugar... indefinido. Eso, en este caso es el mito. No nada más para este momento, sino en general. Nos habla siempre.../ es una transmisión oral, eso es muy claro ¿sí? Es una expresión del ser humano oral, que va de generación en generación. ¿De qué nos habla? Del origen del hombre. Normalmente nos habla del origen del hombre ¿en forma de qué? De dioses y semidioses. A quienes se les rindió determinado tiempo un culto ¿sí? Eso vendría a ser un mito. ¿Tienen alguna duda respecto a eso? A ver.... (se dirige a un alumno) ¿Segurísimo? Bueno, entonces a ver. En sus palabras defínanmelo. Después de que has escuchado todo lo que nuestros compañeros dijeron, más o menos la introducción que nos dieron... ¿Cómo te quedaría la definición?... (espera la respuesta del alumno) Si tenemos alguna duda, ahorita la aclaramos. Lo importante es que sepan definir exactamente cuando es un mito. ¿Cómo definirías tú cuando es un mito en una lectura? ¿por qué lo definirías? Estamos hablando de un mito. Sin necesidad de que te digan mito azteca, mito, si tu tuvieras que leer cualquier lectura... ¿sabrías si estás leyendo un mito? ¿Cómo sabrías si estás leyendo un mito? ¿Que datos tendrías que RECOPIRAR para saber que es un mito?... (sigue esperando la respuesta del alumno) ¿No nos queda claro? ¿Eli?... ¿Cómo sabrías tú que estás viendo un mito? ¿Cómo definirías tú un mito?...

Eric: Algo que pasó.... Algo que fuera.... (inaudible)

M: Tienes la idea... vas bien. ¿Cómo lo expresarías?

Eric: ¿Cómo se llama eso? (algunos alumnos ríen tímidamente)

M: ¿Cuál? A ver... pues es que el mito tiene varias características. Una es... a ver... (señala a un alumno con la mirada)

(Ximena levanta la mano)

Ximena: (da una respuesta inaudible a la pregunta de la maestra) Como un relato.

M: pero, ¿cómo se da ese relato?... ¿cómo lo escuchaste tú ese relato?

Ximena: (inaudible)

(23:00-25:35)

M: A través de una? TRANSMISIÓN ORAL. Acuérdense. Nos lo van platicando y ahora tenemos la ventaja de que lo podemos leer. Ahorita por ejemplo en esas dos ilustraciones que nos ponen, en forma muy sin/ sintetizada nos dicen científicamente qué es lo que Darwin piensa ¿no? Y científicamente lo comprobó. La otra forma es... a través? de una explicación del origen del hombre mítico. Lo que Darwin nos da es un HECHO. Ese es un hecho científico ¿sí? Algo que se puede comprobar... y el mito no. El mito es una transmisión oral que nos habla en este caso de la creación del ser humano. Normalmente siempre un mito nos habla de dioses, semidioses que se refiere a la creación del hombre, que se le rinde un culto... y que sucedió en determinado tiempo. Nunca nos dice en la época tal. Jamás nos ubica en un lugar como lo hace... científicamente Darwin. Ese es un texto científico. Ese se puede consultar. Ese lo podemos investigar. Yo les pedí de tarea que investigaran el:: origen del hombre.

Sigue la comprensión de lectura

M: Pero vamos a continuar con nuestra pregunta?... 4 en donde dice ¿Cómo surgieron los primeros seres humanos según las ilustraciones? Ya vimos... que Darwin nos ubica científicamente, que nos da unos fósiles. Comprobó con fósiles que así aparecieron. Y en el mito, bueno, ¿los primeros seres humanos quienes fueron? Adán y Eva (algunos alumnos contestan a la par) ¿en dónde surgieron? Pues en el Edén. Vamos con la pregunta 2. Según el mapa ¿en qué lugar del mundo surgieron? (se escuchan murmullos con la respuesta) En África científicamente lo comprueba Darwin. Y el mito cuando dice que... bueno... CREEMOS... pero nos dice que fue en Edén. El texto nos habla muy claro que es el Edén. A ver... la número... c. ¿En qué tipo de libros se encuentra cada una de estas expresiones? A ver... a ver este, Leonardo?

Leonardo: El de Adán y Eva en la Biblia...

(varios alumnos levantan su mano, entre ellos Ximena, Lidia y Carmen)

M: Muy bien...

Leonardo: la de evolución en la biblioteca.

M: Sí puede ser.

Ax: En el libro de ciencias.

M: En el libro de ciencias... A ver... Mitchel (quien tiene levantada la mano)

Mitchel: En geografía.

M: También en geografía. Muy bien.

Ax: En biología.

M: En biología. Muy bien,... Carmen?

Carmen: En... ¿cómo se llama? En enciclopedia.

M: En enciclopedia. A ver este,... Eduardo?

Eduardo: En los libros científicos.

M: Muy bien. Perfecto. Vamos con la d. ¿Por qué creen que hay distintas explicaciones sobre el origen de los seres humanos? (Ximena levanta la mano) A ver... este... Ximena

Ximena: Una es un mito y la otra es una explicación científica.

M: Muy bien. A ver Carmen?

Carmen: Este porque... porque todavía este, no saben si creer si somos descendientes de los monos. Aunque más o menos dicen que sí. Y del mito de que... este, de que nos creó dios.

Lectura de un mito quiché.

(B)M: Bueno. Entonces ahora vamos a pasar a nuestra página 142. En la sesión 2. Dice, Los siguientes textos son un mito quiché y un artículo de divulgación científica. 1. Antes de leerlos, el grupo se divide en dos equipos: el equipo A lee el mito y el equipo B lee el artículo de divulgación. Vamos a ver... vamos a dividir sin movernos? De Lidia para acá. Lidia, Leonardo, así...van leyendo este... el mito. El origen de los primeros seres. Que es un mito quiché. Y, en cuanto terminemos con el mito, de Moisés hacia acá con... hasta Abel. Vamos a ver Darwin y la teoría de la evolución. ¿Sí? Empezamos con Lidia

Lidia: El origen de los primeros seres. Relato tradicional Quiché. Fue aquél un tiempo en el que todo estaba en calma y silencio, en el que no existía movimiento, en el que la inmensidad del firmamento estaba vacía. No había hombres ni animales. No había pájaros, ni peces, ni cangrejos, ni árboles, ni piedras, ni cavernas, ni cañadas, ni hierba. Sólo existían el cielo inmenso y el mar tranquilo. No había tierra, nada que se moviera o que hiciese ruido, nada que sobresaliese rompiendo la línea del horizonte entre el cielo y el agua. La noche estaba siempre sobre la superficie del mar, pero en sus profundidades vivían Tepeu, el creador, y Gucumaz, el Hacedor de Formas. Como dioses se dedicaban a meditar sobre los misterios de la vida y a charlar sobre el Corazón del Cielo. Que era un gran dios compuesto por tres deidades: Ca-cul-há Huracán /

M:

/ Caculhá Huracán.

Lidia: Caculhá Huracán, el relámpago, Chips Caculhá el rayo, y Raxa Caculhá el trueno. Y así siguieron conversando y dieron en hablar de la luz y de la vida, y decidieron convertir la oscuridad de la noche en luz del día, para que el mundo conociera la luz. Hágase la luz dijeron. Que el día resplandezca sobre el mar y sobre las tierras que vamos a crear. Y que sea el hombre la primera gloria de la tierra. Todo sucedió como ellos habían ordenado. Los mares encontraron sus nuevos límites, y las montañas emergieron de entre las aguas, conformando tierras secas. Con las montañas aparecieron los cipreses y los pinos, a la vez que los ríos descendían de las zonas rocosas hasta los / las planicies. Todo aquello fue obra del Creador y del Hacedor de Formas. Con la ayuda de las tres divinidades que formaban el Corazón del Cielo. Una vez creados los árboles y las montañas, los dioses hicieron los pequeños animales de los bosques, los guardianes de la vegetación y los espíritus de las montañas. Ciervos, jaguares, hienas, pájaros y serpientes. El Creador y el Hacedor de Formas dieron a cada animal un lugar en el que vivir. Así pues, el ciervo se fue a las proximidades de los ríos, y los felinos marcharon a lo más espeso del bosque. Los pájaros treparon a los árboles y las serpientes a las colinas rocosas.

M: Gracias. Continúa Leonardo?

(31:40)

Leonardo: Ahora pronunciad nuestros nombres dijeron el Creador y el Hacedor de Formas y también los tres dioses del Corazón del Cielo. Nuestra gloria no será completa mientras haya un solo ser que no sepa adorarnos. Pero los animales no pudieron satisfacer el deseo de los dioses. Todo lo que sabían / todo lo que sabían hacer era chillar, aullar, rugir, ladrar o emitir cualquier otro sonido, de acuerdo con la naturaleza de cada uno. Es inútil dijeron los dioses. Si estos animales no saben siquiera pronunciar nuestros nombres. ¿Cómo van a ser capaces de adorarnos? En consecuencia, los dioses hicieron un hombre de (con) barro extraído del fondo de los mares, ero quedaron /

M:

/NO

quedaron.

Leonardo: = pero no quedaron satisfechos... Su cuerpo era muy blando y deforme, la cabeza se le caía hacia un lado y le resultaba imposible torcer el cuello para mirar hacia atrás. Además, no tenía fuerza ni en las piernas ni en los brazos. Era capaz, de hablar, pero no tenía entendimiento y cuando lo pusieron en el agua, su cuerpo de barro se disolvió para des- desper-

M: / desperdigarse.

Leonardo: = desperdigarse en la corriente. El Creador y el Hacedor de Formas se per / se percataron de que tal hombre no serviría a sus propósitos y decidieron consultar a otros dioses llamaron a la Abuela del Día y a la Abuela del Amanecer. Los /

M: / DOS.

Leonardo: = dos divinidades ancianas que podían leer el futuro de las cosas. Juntas, hicieron hombres y mujeres de madera. Aquellos seres se parecían al hombre de barro, pero eran fuertes y vigorosos. Poco después comenzaron a tener hijos, que se desparramaron por toda la faz de la Tierra. Pero no tenían la facultad del entendimiento y nada sabían sobre el Creador ni el Hacedor de Formas. A duras penas caminaban erguidos, con, los ojos fijos en la tierra. (La maestra es interrumpida unos segundos por una alumna que entra al salón y le solicita algo)

M: Sigue.

Leonardo: Al descubrir que las criaturas creadas tampoco podían servirles, los dioses decidieron destruirlas. Para lo cual desataron una gran inundación y enviaron cuatro pájaros de tamaño descomunal para que atacaras a los seres que habían creado. Hasta las piedras de las chimeneas caían sobre los hombros de madera y les golpeaban la cabeza muchos fueron destruidos en sus propias chozas, otros intentaron huir a los árboles se alejaban /

M: / Los árboles se alejaban.

Leonardo: = al verlos llegar, y las cuevas cerraban sus puertas con peñas gigantescas, para que tampoco en su interior pudieran hallar la calma. Algunos lograron refugiarse en la selva y sus descendientes se convirtieron en monos, que son animales desprovistos de sentido común, y que parlotean incesantemente. Los dioses se reunieron en consulta una vez más y antes de que rompiera el amanecer crearon los primeros humanos, haciendo su carne con maíz blanco y maíz amarillo y sus brazos y piernas con masa de maíz. Con un caldo especial dieron fuerza y energía a los huesos y músculos. Aquellos primeros seres así creados fueron del género masculino y recibieron los nombres de Balam-Quizé, Balam Acab, Manucutah e Iqui-Balam. Eran cuatro hombres sabios y buenos, capaces de ver cosas que ignoran los hombres de hoy. Los dioses entonces decidieron someterlos a prueba. Escuchad dijeron a los cuatro hombres. ¿Acaso no es la tierra un hermoso lugar? Mirad qué bellas son las montañas y los valles. ¿No es un gozo sentirse vivo y ser capaces de comprender, de hablar y de moverse? Los cuatro hombre miraron a su alrededor y convinieron en que el mundo era un lugar realmente maravilloso. Nos habéis concedido el sentido común y el movimiento les respondieron. Podemos hablar y entender, podemos pensar y caminar. Desde donde nos encontramos podemos divisar cualquier cosa esté lejos o cerca, tan claramente como podemos vernos a cada uno de nosotros. Alabado sea el Creador y alabado sea el Hacedor de Formas. Durante algún tiempo los dioses quedaron planamente satisfechos de los humanos que habían creado, pero más temprano que tarde temieron que los cuatro hombres llegaran a saber demasiado. Para evitar que esto sucediera, el Corazón del Cielo echó un aliento sobre sus ojos para que no pudieran ver con tanta claridad y vislumbraran el mundo como a través de un cristal empañado. Al retirarles tan aguda visión, los dioses los privaron de sabiduría y de la percepción que tenían de las cosas secretas, y les dejaron sólo un sentido. De no haberlo hecho, pensaron los dioses, los cuatro hombres podrían haberse convertido en dioses. A la par los dioses les otorgaron

un don: el del sueño. Mientras dormían, cuatro hermosas mujeres llegaron junto a ellos para convertirse en sus esposas; y, con el tiempo, hombres y mujeres procrearon y se extendieron por toda la faz de la Tierra. Vivían juntos, pacíficamente. Todos hablaban la misma lengua y oraban a los mismo dioses, al Creador y al Hacedor de Formas, al Corazón del Cielo y al Corazón de la Tierra. Oraban para pedir hijos y luz, y que aun no existía el sol, y la tierra estaba oscura y húmeda por las inundaciones y los humanos no conocían el fuego.

(36:30)

Ángel: Después de que transcurriera un largo tiempo, los cuatro hermanos marcharon a Talan-Zuiva, el lugar de las Siete Cuevas y los Siete Valles. Allí había un dios para cada clan. El dios del clan de Balam-Quizé fue llamado Tohil, y la primera dádiva que de él recibieron fue la del fuego. Los hermanos se llevaron cuidadosamente la llama y cuando llegaron las lluvias y apagaron el fuego, Tohil hizo que brotara otra chispa de sus zapatos. La buena nueva del fuego se propagó con rapidez y muchos hombres de otras tribus acudieron a calentarse y a llevarse una tea encendida a sus hogares. El sol seguía sin aparecer. Desalentados, se dijeron que jamás verían el sol desde aquellas tierras que habitaban y se pusieron en camino hasta llegar a las montañas de Hacavitz. Mientras quemaban incienso al pie de una montaña vieron cómo la Estrella de la Mañana se elevaba lentamente por encima de la cumbre.

M: Gracias. Continúas este, Andrés?

(37:20)

Andrés: Poco a poco el cielo fue iluminándose, hasta que apareció el gran disco redondo del sol. El mundo se había transformado en un lugar placentero para los humanos y los ancestros de la tribu de los quiché fundaron en aquellas tierras montañosas su hogar donde han vivido hasta hoy.

M: Fuente?

Andrés: Guillermo López...

M: Compilación?

Andrés: 2003. El libro de los cuentos del mundo. Las historias y leyendas mágicas que se encuentran /

M: / se cuentan.

Andrés: = que se cuentan todos los días en los cinco continentes.

M: / en los cinco continentes. México. SEP. Océano.

Andrés: = Libros del rincón.

M: Página? De las 69 a la? 73. Bien. Bueno, escuchamos ya un mito. Esto es un mito sobre el origen? de la tribu quiché. ¿Dónde se encuentra la tribu quiché?

Ax: ¿En África?

M: No. Ahí está. Ahí está en su página 142. Tienen un... en la aparte inferior izquierda...

Aos: En Guatemala.

M: Es un mito guatemalteco. En donde? la tribu o la raza es quiché. Ahora vamos a leer el grupo B... Vamos a leer el artículo de divulgación CIENTÍFICA. Darwin y la teoría de la evolución. Empezamos con Eduardo. No con Moi. Empezamos Moi perdón.

Lectura de un artículo de divulgación científica.

(39:30)

(B)Moisés: Darwin y la teoría de la evolución. 1. ¿De dónde venimos?

(Corte de grabación. Continúa la lectura)

Durante miles de años, los mitos, los cuentos y las religiones ofrecieron las únicas respuestas a la pregunta más importante de todos los tiempos. ¿De dónde venimos? Hasta principios del siglo XIX, en casi todo el mundo dominó la idea de

que tanto la naturaleza como las especies vivas fueron creadas. Se pensaba que los seres vivos fueron creados y existen hoy tal y como fueron diseñados desde el comienzo. Esta idea del origen se conoce como creacionismo o fijismo, pues se basa en la idea de que la vida es fija e inalterable. Por otro lado, los antiguos sabios griegos habían planteado ya la idea de que los seres vivos no fueron creados, sino que evolucionan. Pero no fue sino hasta el siglo XIX que las ciencias naturales realizaron descubrimientos que cuestionaban la concepción fijista y apoyaban la idea de la evolución. El hallazgo de fósiles de animales nunca vistos, y las semejanzas entre los organismos vivos actuales y algunas especies extinguidas, hacían que los científicos de entonces dudaran de la concepción fijista.

2. La teoría de la evaluación de Darwin. Por esos mismo años, un científico inglés, Charles Darwin, 1809-1882, reflexionaba sobre la gran cantidad de observaciones que había realizado en los viajes que hizo por el mundo a bordo del barco Beagle. Lo que observó y anotó en su diario de viaje le hacía pensar que existían pruebas de que la vida evoluciona y que unas especies se originan de otras. Darwin publicó sus ideas en un libro llamado El origen de las especies, que se publicó en 1859 y es posiblemente el libro científico más influyente de todos los que se han escrito. En este libro, Darwin propuso su teoría de la evolución que explicaba cómo y por qué las especies de plantas y animales cambian tras largos periodos de tiempo y cómo surgen nuevas especies. La teoría evolutiva o darwinismo propone cuatro ideas centrales.

1. Las formas de vida no son estáticas sino que evolucionan. Las especies cambian continuamente, unas se originan y otras se extinguen.
2. El proceso de la evolución es gradual, lento y continuo, sin saltos o cambios súbitos.
3. Los organismos parecidos se hallan emparentados y descienden de un antepasado común.
4. La selección natural es el mecanismo principal que explica la evolución. Selección natural es la sobrevivencia de los organismos que están mejor adaptados para sobrevivir y reproducirse en su ambiente. Después de millones de años, este proceso de adaptación produce no sólo variaciones dentro de las especies, sino también especies totalmente nuevas. En resumen, la teoría de la evolución de Darwin explica que los seres vivos están en continua competencia entre sí, para ganar espacio, alimento, y parejas. Y que sólo los mejor adaptados o más aptos sobreviven para reproducirse y transmitir sus genes.

3. La evaluación de los seres humanos. Charles Darwin planteó también que el ser humano no es un ser especial y diferente, sino, como el resto de los seres vivos, resultado de un proceso de evolución que pasó por varias etapas. En la primera, algunas especies de monos antropoides se adaptaron al medio. En la segunda, aparece el Homo erectus, una especie que camina en forma erguida y comienza a fabricar herramientas.

(Reinicia la grabación).

Finalmente, en la tercera etapa se desarrolla el Homo sapiens, que llega a dominar el resto de las especies gracias a un / a su capacidad intelectual. Los fósiles de los primeros seres humanos que vivieron hace unos seis millones de años, se han encontrado en África, por la que se conside /

M: / considera.

Ao: = Que el ser humano comenzó su evolución en África.

M: Gracias. Continúa Mitchel por favor?

(40:07)

Mitchel: 4. La grandeza de Darwin. Cuando Darwin propuso su teoría de la evolución, hace 150 años, causó una gran controversia. Mucha gente, incluyendo otros científicos, reaccionó en forma hostil a la idea de la evolución. Para muchos, era un insulto intolerable a la raza humana, pues la teoría de la evolución de las especies contradecía las creencias religiosas la idea de que Dios había creado la tierra y todo lo que hay en ella. Asimismo, la idea de que las especies habían evolucionado de especies más tempranas, contradecía la de que los organismos

habían sido siempre como son ahora. Y en especial la idea de que os humanos no fueron creados, sino que descienden de especies inferiores resultaba desagradable para algunos y era considerada blasfemia para (por) otros. La /

M: GRACIAS. Continúa este, Aldo?

(41:07)

Aldo: La grandeza de Charles Darwin está en haber explicado el largo proceso de la vida que comenzó con unos primitivos seres vivos unicelulares y evolución / evolucionó a lo largo de millones de años en formas cada vez más complejas hasta llegar a su estado actual. Su teo / su teoría ha sido discutida por gente de todos lados. Unos dudan de las ideas científicas y otros de las creencias religiosas. Pero hoy en día la teoría de / de la evolución es aceptada y se enseña en las escuelas de todo el mundo.

Revisión del léxico de las lecturas.

(41:55)

M: Gracias. Bueno, nos faltaron 3 ó 4 personas, pero el texto era más chico. Ok. Ya vieron que en esa misma hoja? en la página 145, en la parte SUPERIOR derecha, tienen unas palabras ahí. A ver... este... Abel. ¿Nos lees las palabras por favor? en el recuadro que tiene amarillo en la parte superior derecha..... ¿qué significa fósiles?... A ver... (Abel comienza a leer la definición de fósiles pero la maestra no escucha entonces interrumpe para preguntarle) ¿Ya lo localizaste Abel?

Abel: Sí.

(B)M: FÓSILES.

Abel: Restos o huellas petrificados de organismos pre-históricos.

M: Pedro? Estáticas. ¿Qué significa estáticas?

Pedro: Inmóviles, fijas.

M: Continúa Pedro.

Pedro: Continuo. Sin interrupciones.

M: Enrique? Descienden?

Enrique: Proviene de /, se originan.

M: Ajá... Variaciones?

Enrique: Diferencias ligeras.

M: Eric? Controversia?

Eric: Debate, discusión.

M: Blasfemia?

Eric: Sacrilegio /

M: / SACRILEGIO?

Eric: = Ofensa a Dios.

(43:48- 52:35)

M: Muy bien. A ver... me sacan una ficha bibliográfica de su... de su material que tienen y van a copiar, van a hacer EL GLOSARIO. Son palabras nuevas que las van a anotar en una ficha bibliográfica. ¿Sí? Y vamos a reunir en este mes el glosario de este bloque. Así como el tienen del primer bloque y del segundo. Van a hacerlo. Una pluma para Eduardo.

A: ¿Me presta una pluma negra Miss?

M: Sólo hay azul.

A: Sí.

M: Van a copiar. Van a poner, ya saben, GLOSARIO, diagonal, bloque tres ¿sí? y lo van a copiar y lo van a guardar por favor. Lo van a juntar. Exactamente en su cuaderno de español. Ya saben que en la primera hoja la van a dejar... vacía, el bloque tres, la van a dejar vacía y ahí van a ir engrapando o pegando nuestras / nuestro glosario de el bloque tres. A ver, rápido muchachos para que continuemos con la actividad. Glosario diagonal bloque tres. Glosario diagonal bloque tres.

(Los alumnos se levantan y se acercan a la maestra buscando asesoría, y haciéndole preguntas para confirmar que lo que escriben es correcto).

M: Sin errores de ortografía.

(La maestra les proporciona el material que ellos van requiriendo como engrapadora, pegamento, plumas, y fichas. Los alumnos comienzan a platicar entre ellos y la maestra monitorea el trabajo de los alumnos corrigiendo los errores de ortografía, a pesar de que los alumnos están copiando. La maestra monitorea los trabajos de algunos de los alumnos ubicados en el centro y adelante en el salón.)

Aa: ¿Así?

M: Sí. Más arriba tiene que ir pegado.

M: Está bien... (Revisa el trabajo de una alumna sentada al frente) Le falta el acento. (Refiriéndose a todo el grupo) Sin errores de ortografía. Siéntate ¿Qué hacemos parados ahí? (Toma el cuaderno de otro alumno y revisa su trabajo) Prehistórico. Acento?

Ao: En la O.

M: (Refiriéndose a todo el grupo) SIN errores de ortografía porque ps ¿qué chiste tiene entonces? Acuérdense que el glosario? es un pequeño diccionario de palabras científicas o ilustrativas DESCONOCIDAS. ¿Sí? Entonces lo vamos a poner. (Se traslada al fondo del salón donde monitorea el trabajo de otros alumnos) A ver Moi ¿cómo vamos?... Bien. Falta el (inaudible) glosario (inaudible).

Ao: MAESTRA! (inaudible)

M: = En la parte de atrás. En la parte de atrás lo pegas y lo puedes voltear.

(Revisa el trabajo de otra alumna)

Ao: ¿Así maestra?

M: (La maestra ve el cuaderno del alumno desde su escritorio) Muy bien.... (Parece que la maestra escucha que alguien pregunta por la fecha y ella contesta) Hoy estamos a 15 de enero de 2007..... ¿No tienes pluma? Ten. Aquí hay una azul. No hay negras. Pero hay una azul. Ten. Aquí hay. Rápido Eric ¿qué falta?, venimos paseando... Rápido porque no podemos entretener mucho a la maestra (la maestra recuerda a los alumnos de la presencia del observador. Ocasionalmente, algunos de los alumnos pasean por el salón mientras la maestra sigue monitoreando el trabajo de la mayoría de los alumnos. La maestra repite ocasionalmente las instrucciones) (Se acerca a uno de los alumnos al fondo del salón y toma en sus manos la ficha del alumno) A ver..... ¿Te equivocaste? ¿No traes ficha? O ¿no?... EsTÁTicas. (Sigue leyendo la ficha y se la devuelve al alumno, da un paso hacia delante y toma en sus manos la ficha que le da otro alumno y la lee.) Falta el título Enrique. Glosario bloque tres. (Revisa la ficha de otra alumna) Acento en la O. Acento en la O. EsTÁTica.... Controversia es con s. Es la ÚNICA palabra que terminada en CIA se escribe con s y no con c. (Se lo dice mirándola a los ojos y se desplaza hacia delante del salón. Revisa otra ficha) Es con s. (Refiriéndose de nuevo a la palabra controversia) Es la única / una de las excepciones de la regla que terminado en CIA se escribe con s. (Se le acerca otro alumno y le muestra su ficha) Muy bien. Ok. Perfecto. Muy bien. Ya Pedro ¿terminamos? Bueno. Vamos a continuar por favor ya. A ver Abel ¿Qué hacemos afuera de tu lugar hijo?... En la primer página donde empezamos Español bloque tres? Ahí lo pegan. En la parte de arriba para que las demás que vayamos encontrando la sigan.... A ver. Préstame tu cuaderno. (Toma el cuaderno de un alumno y lo levanta como muestra de lo que se debe hacer) Así.

Ejercicio de comprensión de lectura 2.

(52:30)

M: Bueno, vamos a continuar con nuestra sesión porque ya, tenemos tiempo limitado. A ver, nos regresamos entonces? a las preguntas que están en la página 142. En donde ya hicimos la lectura de mito, y la lectura del artículo de divulgación que fue la pregunta número 1. Ahora vamos a contestar la pregunta número 2 con sus tres incisos. AL LEER, busquen las respuestas a estas preguntas: ¿cómo

surgieron los seres humanos? (Varios alumnos levantan sus manos para participar)
A ver... en el mito. ¿Qué nos dice el mito?

Ao: = De maíz.

Ao: = Primero los hicieron / Primero los hicieron así de madera? Y:: /

M: / Bueno, eso ya es cuando ya fueron creados, pero ¿cómo surgieron?

Ao: De maíz.

Ao: De masa y de un especial (inaudible)

M: Bueno, pero ¿quienes los crearon?

Aos: Los dioses.

M: LOS DIOSES. Pero ¿Cómo surgieron? Los seres humanos? fueron creados en el mito por los dioses. ¿Ok? Bueno a ver ¿en el artículo de divulgación científica? Este... (Dirige su mirada a Ximena)

Ximena: Fue por este... ¿cómo se dice?... / fueron evolucionando.

M: Muy bien. Es un resultado de la evolución. Muy bien. Ahora vamos con la pregunta: / ¿Alguien tiene dudas? A ver... José Luis ¿vas en tiempo con nosotros?

¿Están de acuerdo con esa respuesta? ¿Hay alguna otra respuesta?... ¿Enrique?

¿alguna duda? Con la respuesta ¿Angel, alguna duda? ¿Andrés? ¿No? ¿Alguien

tiene duda con esa respuesta? Bueno. Vamos a la b. ¿Qué nos dice la b? ¿Hace

cuánto tiempo surgieron los primeros humanos? ¿En el mito quiché?

Aa: = No dice.

M: No dice, exactamente. No nos ubica en un tiempo específico. ¿O sí? ¿Alguien encontró en qué tiempo específico? en lo que leímos?

Ximena: = En el científico dice que hace 6 millones de años.

M: Muy bien. En el artículo de divulgación ¿hace cuánto que surgió aproximadamente el ser humano?

Aos: 6 millones de años.

M: Ahí si nos dice ¿verdad? Que hace aproximadamente 6 millones de años se cree que surgió, el ser humano.

A: Porque se encontraron fósiles.

M: Claro, exactamente. Porque... porque estudiaron los fósiles a través de un proceso CIENTÍFICO que se llama carbón. A través de una sustancia que se llama carbono que nos da la antigüedad o ubica la época... no precisa pero un poco... no EXACTA pero sí nos puede dar precisamente en alguna época. Con el carbono 14.

A VER LA C. ¿Qué nos dice la c?

Ximena: ¿En dónde aparecieron los primeros hombres y mujeres?

M: ¿Dónde aparecieron según el mito quiché?

Ximena: = (inaudible)

M: .../ dónde aparecieron ¿verdad? No nos dice AQUÍ en este lugar de este::, GUATEMALA surgieron..... Nos relata, cómo los crean pero no nos dice CUÁNDO o en DÓNDE ¿no? Bueno. En el artículo de divulgación ¿en dónde nos ubica?

Ao: En África.

M: En África. Sí, efectivamente. Ahí en África. Ahí están los fósiles más antiguos, fueron encontrados en África. Ahí sí nos da ubicación. No nos dice un lugar pero sí nos ubica en el continente de África. Bueno eso es... terminamos nuestra sesión 1 y 2.

Revisión de tarea. Un mito.

(57:20)

M: Eh:: Yo les había encargado tarea sobre ese aspecto. Les había dicho que me hicieran? un mito. ¿Alguien hizo un mito? para que lo lean y este... nos lo diga... A ver... este... Mitchel.

Mitchel: = De la mitología griega.

M: A ver de la mitología griega. Mitchel nos va a leer lo que encontró de un mito.

(B) Mitchel: (Comienza a leer su tarea escrita en computadora sobre hojas sueltas) Orígenes. La mitología griega en su periodo más importante se desarrolló en el siglo... /

M: / Shh. Prestamos atención ¿por favor?

Mitchel: en el siglo ocho antes de Cristo. Tiene varios rasgos distintivos como por ejemplo, los dioses se parecen exteriormente a los seres humanos y tienen al igual que ellos sentimientos. Los griegos creían que los dioses habían elegido el monte Olimpo, en una región de Grecia llamada (inaudible) su residencia. En el Olimpo, los dioses formaban organizada en términos de autoridad y poderes, se movían con total libertad y formaban tres grupos que controlaban sendos (inaudible) o firmamento, el mar y la tierra. Fueron tres las colecciones de mitos: La Teogonía de Hesíodo y la Iliada y la Odisea de Homero. Este material se basa en la Teogonía de Hesíodo. La Teogonía de Hesíodo es una especie de sistematización de las confusas el mito es el tema dominante. Pero ¿qué escrito tratando de dar una exacta definición. Lo único cierto es... (continúa la lectura de modo inaudible).

M: Muy bien. A ver... ¿Quién más hizo un mito? Un mito sobre la creación. ¿Trajiste un mito? Sí, a ver léemelo.

Ximena: (lee un mito pero es inaudible)

∂

TRANSCRIPCIÓN: OBSERVACIÓN No. 5

Fecha: 27 de marzo de 2007

Grupo de TS2007

Salón: Enciclomedia

Asignatura: Español I

Material: Libro de texto y TV

Secuencia: 11

Hora: 08:55 – 10:00

No. de alumnos: 19

Maestra: A

∂ Inicio de transcripción

(La profesora inicia la sesión con la lectura en voz alta, primero Joselyn y luego otra chica. Ambas tienen una buena lectura en voz alta)

Lectura de un cuento: La señorita Superman

(B)M: (Comienza a leer página 41-43 del libro de texto de Español Vol. II) El cuento que leerás ahora no es de terror, pero también trata de miedos. Los miedos ocasionados por los problemas y retos a los que se enfrenta una joven común y actual. / Michel. Lean en voz alta y por turnos el siguiente cuento. A ver empezamos este:... Joselyn por favor?

(B)Joselyn: (comienza la lectura) La señorita Superman y la generación de las sopas instantáneas. Baño apresurado a las siete? / a las siete. Desnuda y a punto de entrar en la pequeña cámara lava-cuerpos, se lleva la primera sorpresa, no hay agua caliente creo escuchar risitas y enseguida piensa: Debo estar dormida aún. Café, un café sería muy bueno.

Joselyn: Conseguiría con ello abrir los ojos. A tien/ a tientas busca un cerillo.

Scratch

M:

/ Scratch

Joselyn: Lo prende y gira la mani- la mani-

M:

/ manivela.

Joselyn:

= manivela para encender la

-
Joselyn: hornilla. Segunda sorpresa. No hay gas. Nuevas risas bailan al son. De una modorra manera / mañanera que no, cede. No hay agua caliente. No hay gas. Que no / que no cunda el pánico agua. Agua sí. Un vaso de agua sería bueno. El garrafón la con / la contem -/ la cotempla impávido y muy muy vacío. Ella se resigna. Hay que consen / consecuentar estas mañanas como a niños caprichosos la primera decisión del día sería. Baño con agua fría sobre el pie caliente / sobre la piel caliente o piel caliente y adormi / adormilada bajo la ropa.

M: Gracias. Continúa este:: Nayeli por favor?

(02:15)

Nayeli: Gana piel caliente y adormilada. El estómago se hace presente como espíritu

-
Nayeli: chocarrero y ella piensa en las consecuencias que traería? engu /

M:

/ engullir.

Nayeli:

= engullir un

-
Nayeli: pan con mermelada. Al diablo las consecuencias. Gracias a Dios por el pan de cada día, aunque no haya mermelada. Piensa en la hora. Piensa en qué ponerse. Piensa que le han salido / piensa que le han salido arrugas en el alma. Piensa. Afuera, el sol le recuerda insensiblemente su calidad de criatura nocturna. Le hiere los ojos y parece preguntarle. ¿Te acuerdas niña de las copas? / de las copas de anoche y el joven de los ojos grandes? Ella recuerda más el tequila que los ojos grandes. De pronto como en las películas. Podemos apreciar... una escena retros...

M:

/ retrospectiva.

Nayeli:

= retrospectiva en

la que una ella más niña, aunque igual de despeinada observa el cuidado con el que su madre se maquilla mientras le dice con la gracias de una reina. Ya sabes, preciosa. Las niñas buenas no toman tequila, sino....

M:

= Shirley Temple.

Nayeli: (Se queda callada, la maestra pronuncia la palabra y la alumna continúa sin pronunciar la frase) Termina la escena y de vuelta al rostro de ella. Ahora con ojos rojos e inyectados. Se encuentra en una casa a oscuras. Llena de humo jipis y greñudos. Por doquier. Sentados en flor de loto tan inmóviles que parecen estar jugando a las estatuas de marfil. Una dos y tres así ríe ella. Una risa estridente mientras enciende de nuevo la pipa verde que contiene una hierba verde para que sus ojos verdes se pongan rojos. He aquí nuestro primer error cromático.

M: Gracias. Continúa Lidia.

(04:31)

Lidia: (continúa Lidia, su lectura es fluida) Las niñas buenas no fuman y tampoco hablan mucho. Comen como pajaritos y nunca llegan a su casa. Después de las diez de la noche. ¿Lo entiendes nena? ¿lo entiendes? Continúa una ... ma-dre-reina desde su trono hermoso y perfumado. Y la niña contesta. Pero y las sopas instantáneas, madre y las ca-rre-ras de perro por conseguir trabajo? ¿Y las ideas a-la- peniten-

M:

/

penitenciaría.

Lidia: = penitenciaría a recabar información, dónde meto / meto todo eso. ¿Dónde lo coloco? ¿A un lado de los os/...

M:

/ osos.

Lidia: = de los osos de peluche? Y de las sábanas blancas. Donde guardo / donde las prostitutas de la zona. Mamá? ¿dónde pongo las angustias. Donde el miedo de no ser lo suficiente y la sarta de palabras agregable a su- / a suficiente? (Cuando en la lectura se menciona la palabra prostituta dos o tres alumnos sonríen y dejan escapar una risa en susurro) Suficientemente linda, suficientemente buena, suficientemente seria, alta, bella, fuerte, brava o experimentada. Como viven hoy las niñas buenas entre gritos y conflictos bélicos. Entre azul y buenas noches entre listas de amores frustrados líneas de coca y uno que otro arponazo a la conciencia. Entre nubes/ (La maestra interrumpe súbitamente para pedir que alguien más continúe)

M: / Gracias. Continúa Iván por favor.

(06:06)

(La lectura de Iván es un poco menos fluida, su voz es más débil)

Iván: nubes de humo que se burlan. La madre la mira largamente. Ay niña no preguntes tonterías. Y la amenaza del SIDA, madre, y los condones de colores y el borracho de la esquina dónde dónde colocarlos. (Hay una expresión semejante a la anterior cuando los alumnos escuchan las palabras “condones de colores” en el texto) ¿Dónde guardo al niño asesinado. Madre no al niño muerto. Al ase-si-na-do. ¿Dónde guardo los ... quehaceres ... innumerables mientras explicas a las amigas del cafecito que a tu niña le ha dado por jugar a Luisa Lane y ser moderna cuando yo me siento sólo una Clark Kent fracasada. Dónde guardo la presión del trabajo, las muertes de migrantes, la mujer de la maquilla. Ya no caben con las Barbis. Y es de que / y es de que vivimos en una generación de sopas instantáneas y amores instantáneos, que no duran más de cuatro copas. Madre. Andamos por la vida con mascarera antigases y nos brotan trincheras en el alma y bombas en el cuerpo. Una generación de quítate o te como. Como me estorbabas te mato, donde el Com-pact.../

M: / Compact Disk.

Iván: (continúa la lectura sin repetir) Sustituyo disco de pasta como las computadoras nos sustituyen a nosotros. Donde ahora las llamadas por teléfono son de máquina contestadota y contestadora, madre, y la soledad es absoluta. ¿Dónde estamos? fragmentados, diluidos, reciclados, mientras los que se dicen profetas defensores ecológicos pululan por las / por las calles pronosticando el último desastre y el número ganador de la lote- / lotería y los clubes de intelectual / de intelectuales te juzgan por la cantidad de hogas-gas-ta-das-tin-ta-derra-mada y se han asocia-do ya con tiendas y papelerías y se respetan / y se reparten sus ropas madres mientras uno se enamora del apóstol reacio y renegado /

M: / Y renegado. Del apóstol reacio y renegado.

Iván: Madre y se lanza a vivir un amor látex a fuerza de sexo enlatado/

M: / Gracias (vuelve a interrumpir la maestra). Continúa Eduardo (la profesora ha estado eligiendo a los alumnos al azar).

(09:30)

Eduardo: Madre. Donde estamos solos. Las ocho... se acabó la reflexión de la mañana. Es hora es hora es hora de ir al trabajo. Tercera sorpresa. No hay dinero en el bolsillo. Claro. Ella se aleja silbando una extraña tonada.

Opinión acerca del cuento: La señorita Superman...

(09:50)

M: Muy bien. ¿Qué nos deja esta lectura? A ver ¿Quién nos da su opinión? A ver Eduardo?

Eduardo: Que no hay agua, no hay gas...

M: ¿Tú crees que se deba a la mala suerte?

Ao: No.

M: A ver?..... ¿Sería mala suerte no tener gas? no tener agua? No tener el garrafón lleno?

Aos: No.

Aa: Es que no se pone al pendiente de comprar y de hacer las cosas. Tiene mucho trabajo o que se va a tours así.

M: ¿Cómo vive la persona del cuento? A ver Ricardo.

Ricardo: Mal.

M: Mal.

Ricardo: Su mamá no es responsable.

M: Pudiera ser. A ver Michel?

Michel: Porque este... no tiene trabajo. ¿Cómo se llama? No / no se hace cargo de ella, de ella en su personalidad. No compra agua, ni gas...

M: ¿Y por qué creen que/ a qué creen que se deba eso?

Aa: ¿A la:: irresponsabilidad?

M: En parte a irresponsabilidad si. Una de las partes que podemos observar en el cuento. Pero otra de las partes importantes... que nos:: relata el cuento ¿cuál es?

Aa: ¿La necesidad del tiempo?

M: Sí también. Y ¿a qué se debe todo eso?

Aa: A que no se organiza.

M: Uno, no se organiza. ¿Dos? (espera respuesta) ¿Cómo vive?... Cuéntenme ¿cómo es que vive esta chica? Esta chica superman?

Ao: = Vive mal

Ao: = Desordenada

M: Desordenada. Pero sobre todo ¿ese desorden a qué se debe?

Ao: A::....

M: Veamos ¿A qué se debe ese desorden?

Ao: A su irresponsabilidad.

M: En parte a su irresponsabilidad.... ¿Qué otra cosa nos dice en ese cuento? Ahí nos platica muchas cosas... que ustedes están viviendo actualmente. A una aceleración de vida... que ahora en este tiempo todos llevamos prisa. (inaudible)

Aa: A la necesidad de tiempo. Porque como dice que se va a trabajar...

M: Se desvela. La vida moderna. De la chica moderna.

Ao: Se va a los antros.

M: Se va a los antros. CLARO. Es una chica moderna. ¿Y dentro de esos antros que pasa?

Ao: Toma

M: Toma.

Ao: Fuma marihuana.

M: También.

Ao: Dice que sus ojos verdes se le convierten en rojos.

M: Exacto. Esta viviendo una vida súper acelerada, que ahora... es muy fácil... en estos tiempos?... ser presa de ello. Uno por la irresponsabilidad, otra por la falta de atención. Otra como ella dice: ¿dónde deja todo lo que hay? ¿Dónde lo pone? Ya no tiene donde colocarlo. No tiene seguridad en ella misma. Si ustedes ven? se deja llevar por... ese rol de vida que se lleva actualmente.

//

Observaciones:

La mayoría de las respuestas, aunque son a preguntas abiertas, parecen estar limitadas por la sencillez. La mayoría de ellas son respuestas de dos o tres palabras, o frases cortas. Sólo una intervención por parte de los alumnos fue una oración completa. La profesora lee las instrucciones del ejercicio que continúa a la lectura y pide a los alumnos que contesten de manera individual. "Todos tienen su libro. Contestamos por favor".

//

Ejercicio de comprensión de lectura (ECL)

(14:10)

(B)M: Bueno, pues vamos a continuar con nuestra clase. Dice. El texto dice. En la sección 2. Escribe en tu cuaderno entre comillas las preguntas que hace la señorita Superman a su madre, relacionada con los siguientes miedos: A no tener trabajo. A las adicciones. A la violencia. Al fracaso. Traten de contestarlas por favor. Vamos a contestarlas...

(Algunos alumnos parecen no hacer ninguna actividad y sólo esperar. Otros parecen muy ocupados) Todos en su libro. Contestamos por favor? (varios minutos) Lidia trabaja por favor..... Guarda silencio y te pones a trabajar (se refiere a una niña) (Se escucha mucho ruido en el pasillo, y varios de los alumnos voltean por varios minutos distraídos hacia el pasillo)

M: Jonathan qué no estás trabajando?..... El primero en leer su trabajo vas a ser tú.

Jonathan: Todavía no termino (entonces tanto él como su compañero simulan trabajar en el ejercicio)

M: Lo que encuentren del texto? de la señorita. Superman? la instrucción es que lo deben de poner entre comillas. Poner entre comillas, ya saben que significa TRASCRIBIR / el poner entre comillas significa TRASCRIBIR del texto TAL Y CUAL en su cuaderno... Entonces van a escribir lo que se relaciona "A no tener trabajo" y lo van a poner entre comillas:, TAL CUAL aparece en el texto. Eso significa poner ENTRE COMILLAS:.. Que lo vamos a transcribir TAL CUAL aparece en nuestro libro de texto. Lo referente a "no tener trabajo" ¿en qué parte del texto ella relaciona el "no tener trabajo"? Lo transcriben tal cual. "A las adicciones", "a la violencia" y "al fracaso". ¿Ya terminaron? (sólo uno que otro alumno contesta) (Después de 10 minutos, algunos alumnos parecen ya haber terminado, otros siguen simulando que trabajan, otros más siguen trabajando)

//

En ninguna de las sesiones anteriores, aunque los alumnos han trabajado en equipo, no ha existido la oportunidad de que los alumnos plantean lo que previamente han discutido en grupos. Es decir, aún a pesar del trabajo colaborativo, cuando la profesora pide la respuesta a las preguntas, los alumnos responden dando su propia respuesta.

He podido apreciar que la profesora suele revisar continuamente con un marcador rojo, los ejercicios que se encuentran en su libro de texto. También asigna calificaciones a los ejercicios. Hoy vi uno de ellos, el ejercicio contaba de 5 preguntas, el alumno tuvo equivocadas tres de ellas y un enorme 4 de color rojo ocupaba toda la página del libro del alumno.

//

M: ¿Ya terminaron?

Aos: =/No

Otros aos: =/Ya

M: Bueno, tres minutos más por favor.

(siguen trabajando. El tiempo total para esta actividad fue de un poco más de 20 minutos)

Revisión del ECL (1ª parte)

(36:00)

M: Bueno comenzamos... Vamos a llamar a nuestra ruleta.

Ao: Espérenos tantito.

M: Lo prometido es deuda este:.... Jonathan. Vamos a comenzar contigo.

Jonathan: Todavía no termino.

(La maestra da clic a la ruleta y aparece el nombre de Joselyn)

M: No le hace. Joselyn.

Joselyn: Es que todavía no termino:::

M: La primera se supone que ya debe de estar...

Joselyn: No. Mire (le muestra su libro)

M: ¿Por qué?

Joselyn: Es que (inaudible)

M: Pero ¿que tal estamos platicando las dos verdad?

(La maestra espera la respuesta por un momento y vuelve a la ruleta. Aparece el nombre de José)

José: Todavía no acabo.

(B)M: La primera ya la debes de tener.... Estamos sobre el tiempo ya. A no tener trabajo.

¿En que parte del texto la chica superman?... nos demuestra? su miedo a no tener trabajo?

(37:48)

José: (comienza a leer el fragmento) ¿Cómo vive? Hoy? las niñas buenas entre gritos....

M: ¿En qué parte del texto? A ver. Ubíquense en el texto? Y en que parte donde ella nos hace mención anótenle a tener miedo A NO TENER TRABAJO. Hay una parte del texto que es clara, en donde ella nos dice a no tener / A ver Luis.

Luis: (comienza a leer el fragmento) ¿y las sopas instantáneas, madre, y las carreras de perro por conseguir trabajo?

M: Muy bien. Exactamente. Esa es la parte del texto ¿cómo lo escribiste este: Luis? Préstame tu cuaderno.

Luis: Lo tengo en el libro, todavía no lo tengo en el cuaderno.

M: A bueno, a ver en el libro?

(Luis se levanta y lleva al escritorio de la maestra su libro para que lo revise)

M: Muy bien... Ok. Entre comillas, perfecto. Pero aquí nos faltó? el signo de? admiración. Hay que ponérselo. Sí está bien entre comillas, pero nos faltan los signos de admiración ok? Abierto y cerrado. Tal y como está en nuestro texto. A ver... La segunda respuesta ¿quién la tiene? A las adicciones. ¿En qué parte del texto hace referencia a las adicciones Eduardo? (espera respuesta)

Eduardo: (comienza a leer) Ella una risa estridente mientras enciende de nuevo la pipa verde que contiene una hierba verde, para que sus ojos verdes se pongan rojos.

M: Bueno, ahí? es una descripción de lo que está pasando. ¿Ese sería el ambiente no? Pero dónde ella? platicando con su mamá? Le dice, su temor o sus miedos a las adicciones? Hay una parte del texto muy clara..... Donde hace referencia a un:./ a una droga.....

//

Parece que la profesora está esperando la respuesta sugerida por el libro, aunque en el libro se menciona que varias pueden ser las respuestas.

//

(La maestra espera la respuesta durante algunos instantes)

M: ¿No has encontrado la parte?... donde nos trata sobre alguna... tipo de estupefaciente, o droga?... Eso es lo que produce la adicción no? Una droga, un estupefaciente.... ¿En qué parte del texto? ella platicando con su mamá? le hace referencia a eso? / Ya Joselyn? (le llama la atención)... Gabino?... No contestamos? ¿Dónde está esa lectura de comprensión? En la cual ahorita les voy a hacer examen eh? Ya están aquí los exámenes. A ver....

Ao: / Maestra. (Un alumno interrumpe para leer el fragmento de la lectura que considera es la respuesta) Donde dice, ¿Dónde guardo las prostitutas de la Zona, mamá dónde pongo las angustias?

M: ¿Dónde guardo?

Ao: (vuelve a leer el mismo fragmento) ¿Dónde guardo las prostitutas de la Zona, mamá, dónde guardo las angustias?

M: Mmm no. Eso más bien se referi / Yo creo que eso se referiría más a:.. otro tipo de angustia no? Una angustia... de otro tipo.... Por ahí cerquita andamos, pero más abajito.

Ao: (comienza a leer) En donde dice, la amenaza del sida madre, y los condones de colores, y el borracho de la esquina...

M: / Bueno....eh::: eso... drogas. Eso es alcoholismo. Claro, el alcoholismo es una adicción relativamente. Pudiera ser que el alcoholismo entrara ahí. Pero no queda muy /

Michel: / MAESTRA!

M: no queda muy este::: tipificado el alcohol en una adicción.

Michel: / MAESTRA! No es la de:

¿Cómo viven hoy las niñas buenas, entre gritos y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches, entre listas de amores frustrados, líneas de coca y uno que otro arponazo a la conciencia, entre nubes de humo que se burlan?

//

Nuevamente la maestra espera la respuesta que viene sugerida como ejemplo en el libro del maestro, aunque se sugiere que pueden ser varias las respuestas.

//

M: Muy bien. PERFECTAMENTE bien. Muy bien. Michel. Exactamente. ¿La coca no es una droga?

Aos: Sí!

M: ¿No produce una adicción? En los temas no lo hemos platicado con / con la psicóloga? y en los temas de salud que estamos viendo? aparece como una adicción no? Entonces este, esa es la parte más acertada del texto?... A ver ¿Cómo lo pusistes? ¿Le pusiste las comillas este, Michel? A ver tráeme el texto para revisártelo. Tu libro (la maestra revisa su libro) Muy bien. Comillas... perfecto Mitchel. A ver. Ahora busquemos la parte donde dice, A la violencia. ¿Dónde creen que el texto nos indique VIOLENCIA. A ver este:::... (Lidia levanta la mano) Vamos a darle oportunidad a Lidia...

Lidia: (comienza a leer la cita correspondiente) Y es que vivimos en una generación de sopas instantáneas, de amores instantáneos que no duran mas de cuatro copas. Madre, andamos por la vida con máscaras antigases y nos brotan trincheras en el alma y bombas en el cuerpo una generación de quitate o te como, me estorbas y te mato. Y... ya.

M: No. No ahí ya no corresponde prácticamente, ya es una generalidad, del texto. A ver Eduardo?

Eduardo: Es donde dice, ¿Dónde guardo al niño asesinado madre. No al niño muerto. Al asesinado.

M: Perfecto. PERFECTO Nos está hablando de una violencia que ya no llega? / que da al MÁXIMO de la violencia no? Al asesinato. A un niño A S E S I N A D O. Hasta lo silabea no? para que nosotros nos demos cuenta de esa situación... y cuando decimos un niño ASESINADO? ¿a qué / a qué nos:.. puede llevar el texto? ¿Cómo sería ese tipo de asesinato?... ¿Cómo piensan que fue muerto ese niño?

Ao: De un balazo.

M: No dice, no al niño muerto. A S E S I N A D O.

Ao: ¿Lo mataron?

M: Sí CLARO. Lo mataron. Pero ¿por qué lo mataron? A ver. O ¿cómo fue muerto ese niño?

Ao: / = ¿Por violencia?

M: Por violencia, claro. Pero ¿qué tipo de violencia? Yo ahí tomaría esa violencia MUY MUY entre comillas? por que está:::... ASESINADO. (Vuelve a citar del texto)

¿Dónde guardo al niño asesinado madre? No al niño muerto. Porque un niño puede morirse de enfermedad ps de algo/. A S E S I N A D O.

Ao: ¿Por un choque?

M: Pudiera darse...

Ao: ¿O que alguien lo ahorcó?

Ao: Le dieron un plomazo.

M: Si es un tipo de violencia. Pero ¿qué pasa ahora con la juventud? Con las chicas?

(un chico levanta la mano y la maestra le da la palabra con la mirada)

Ao: Se drogan.

M: Se drogan claro. Pero...

Ao: Abuso sexual.

M: Por abuso sexual. Más bien se refiere a un aborto no? ¿No creen que se refiere a un aborto?

(Hay un pequeño bullicio en el salón)

Ao: Estaba embarazada y como estaba con la droga...

M: / Ahora es muy común.... Claro. Todo eso / ven como?... la violencia nos va llevando de una a otra acción, a otra y a otra. Y se hace una cadenita como la que vimos en "El gato negro" no? Que la falta de... conciencia y su inconciencia lo llevó a cometer... muchos:... delitos no? Entre ellos hasta el asesinado a su propia esposa. Bien. Ahora vamos a buscar en la parte que dice: "Al fracaso". ¿En dónde creen que la chica?... Superman, menciona... que le tiene miedo al fracaso?

Luis: YO!

M: A ver Luis.

Luis: (comienza a leer la cita correspondiente) ¿Dónde guardo los quehaceres innumerables mientras explicas a las amigas del cafecito que a tu niña le ha dado por jugar a Luisa Lane y ser moderna, cuando yo me siento sólo una Clark Kent fracasada?

M: Muy bien. Exactamente. Ella? no se siente una Luisa Lane. Al contrario. Se siente fracasada no? Muy bien.... ¿Checaron sus respuestas? ¿Están entre comillas? Luis, pásame tu cuaderno. (Luis se acerca al escritorio de la maestra para que revise su libro. Ella lo observa) Muy bien.

Revisión del ECL (2ª parte)

(50:00)

(B)M: Ahora vamos con el inciso tres. Escribe en tu cuaderno GN, Gato negro o SS Señorita Superman, según el tipo de miedos que enfrentan los protagonistas de estos relatos. Vamos con la número uno. Miedo a lo desconocido.

Ao: Señorita Superman.

Aos: No. Gato negro (varios alumnos aprox. 3)

M: Muy bien. Los que tienen Gato negro?... Miedo a hechos conocidos?

Aos: La señorita Superman (varios alumnos aprox. 4 o 5)

M: CLARO porque está hablando de cosas que pasan. Exactamente. Miedo a situaciones sobrenaturales?

Aos: Gato negro.

M: Muy bien. Miedo a situaciones reales?

Aos: Señorita Superman.

M: CLARO. Todo lo que ella está viviendo es real. Miedo a sucesos misteriosos y extraordinarios?

Aos: Gato negro.

M: El gato negro. Miedo a sucesos comunes y cotidianos?

Aos: =Señorita Superman.

M: Muy bien. Miedo a una experiencia rara, insólita, diabólica?

Aos: / = El gato negro.

M: El gato negro. Exacto. Miedo a una experiencia frecuente y contemporánea?

Aos: / = Señorita Superman

Revisión del ECL (3ª parte)

(51:30)

(B)M: Muy bien. Ok... Vamos a con la.... El inciso cuatro. Comenten las siguientes preguntas. ¿Qué les parece más estremecedor, el miedo a un gato negro o el miedo frente a la realidad que tienen que afrontar día a día?, ¿por qué?

Ao: El miedo a la realidad

Aos: El miedo al enfrentar día a día (varios alumnos)

M: A ver... este:... Leonardo te escuchamos. ¿Por qué tienes / por qué tienes miedo al enfren / al afrontar día a día?

Leonardo: No sé.

M: ¿Cómo entonces... si te causa un miedo es porque sabes. A ver contesta. Sí sabes. (La maestra espera la respuesta del alumno. Una chica levanta la mano para participar) ¿Por qué?

Leonardo:

M: ¿No sabes? ¿Y entonces por qué dijistes que te da miedo al día a día? ¿Qué pasó por tu mente cuando:... hicimos esa pregunta? A ver. Tú puedes Leonardo...

A ver. Así cómo va DILLO. ¿Qué sentiste cuando dijiste al fracaso día a día? ¿por qué?

Leonardo: Por miedo.

M: Sientes miedo pero ¿por qué? ¿qué te da miedo? Sientes miedo pero ¿a qué? (inaudible) A ver Ricardo ayúdalo. A ver ¿qué pasa por tu mente cuando miedo día a día? ¿Que te puede causar miedo al día a día. A ver entre los dos formen una idea.

Ao: YO!

(La maestra espera la respuesta)

M: Bueno vamos a darle oportunidad a César.

César: ¿A que nos puede pasar algo?

M: A que nos puede pasar algo. Claro. A ver Michel.

Michel: A que nos podemos morir (el chico que había levantado la mano hacía tiempo)

M: Puede ser.

Leonardo: Eso iba a decir yo.

(Risas de los alumnos)

M: Ah, ya vez que sí puedes. Lo que pasa es que le tienes miedo. Ya sé a lo que tienes miedo. A hablar.

Ao: Al estudio.

(risas de algunos alumnos)

M: A ver Aldo.

Aldo: A que me regañe.

M: ¿Pero eso pasa diario?

Aos: No.

M: ¿Eso sería un fracaso?

Aos: No.

M: No verdad? Esa es una acción cotidiana. Algo que si/ que a toda acción corresponde una reacción. Que si yo me porto mal pu no puedo esperar que me aplaudan verdad? Tendrían que llamarme la atención. Entonces es algo que yo genero. A ver Eduardo.

Eduardo: A que me atropellen.

M: A que te atropellen. Muy bien. A ver Carmen? (la chica que desde un principio levantó la mano)

Aa: A ser el hazme reír de la escuela. A que algo / a que algo me salga mal y que luego se burlan de mí.

M: Ok. Al medio. Ok. A ver Luis.

Luis: A algo que me pueda pasar.

M: A algo que te pueda pasar.

M: A ver Jonathan? Ya que hablas. A qué? le tendrías miedo? / A enfrentarte a afrontarte día a día

Jonathan: = A que me pegue Andrés. (sonríe)

M: o a los miedos que nos produce El gato negro? ¿Qué te causa más::... más.... ¿Qué te causa más miedo?... ¿Un relato como el del gato negro? O el afrontar día a día?

Jonathan: El afrontar día a día.

M: ¿Por qué?

Jonathan: No sé...Que me peguen. (Parece que lo dice en son de burla, pues anteriormente dijo que tenía miedo a que le pegara Andrés, uno de los compañeros presentes)

M: ¿Y por qué crees que te puedan pegar?

Jonathan: Por que les caigo gordo.

M: Porque es algo que está dentro de:: tu ambiente social, dentro de la comunidad. (Inaudible) Bueno, puede ser. A ver. Ahora vamos con la b. ¿Se han hecho algunas preguntas que la Señorita Superman se hace?

Aos: Sí.

M: ¿Sí? ¿Cómo qué pregunta Carmen? (espera la respuesta de Carmen).....

¿Qué preguntas frecuentes se hacen ustedes? A ver cuéntenme.

Luis: Conseguir trabajo.

M: Conseguir trabajo. Claro. ¿Por qué conseguir trabajo Luis? ¿Dónde lo ves?

¿Cómo lo observas? Cuéntame.

Luis: Para poder ayudar a mi familia

M: A la familia. Claro. Entonces lo observas en tu diario vivir. La falta de trabajo.

Muy bien. A ver Carmen.

Carmen: Donde dice, (lee el fragmento en el texto) Cómo viven hoy las niñas buenas entre gritos y conflictos bélicos, entre azul y buenas noches, entre listas de amores frustra / frustrados, líneas de coca y uno que otro arco-

Ao: / Arponazo.

M: (continúa leyendo la maestra) Arponazo. Entre uno y otro arponazo de conciencia. Entre nubes de humo que se burlan. Ps sí, y ¿porqué crees que se da eso?

Carmen: Porque (inaudible) Y aunque queremos estar modernos y porque dicen algunos que es la moda así.

M: Exacto. Y, la / el diario convivir, el diario enfrentar eso lo hace cotidiano no? y lo hace que se vuelva la mejor / ahora si que entre comillas NORMAL verdad? A ver Eduardo?

Eduardo: Aquí donde dice, el miedo a no ser suficiente y la sarta de palabras agregable a suficiente (lee cita del texto)

M: ¿Por qué Eduardo?..... ¿A qué te da miedo ese, ese, esa parte del texto?..... (espera la respuesta del alumno) ¿En qué podemos tener ese miedo? O sea ¿en dónde cabe ese miedo que tú pones ahí? O ese temor a esa realidad? (un chico levanta la mano queriendo participar)

Eduardo: A no ser lo suficientemente bueno.

M: A no ser lo suficientemente bueno. Entre decir SUFICIENTE verdad? A lo mejor / Muy bien. A ver vamos a pedir la participación de alguien más y terminamos nuestra clase. A ver este:: Nayeli. ¿A qué podemos tenerle miedo? Dentro del texto qué te / qué te puede producir el miedo dentro de toda esa realidad que nos maneja la Señorita Superman?....

(1 hr 00:15)

Nayeli: Donde dice, ¿Dónde guardo al niño asesinado? (cita del texto) A la violencia.

M: A la violencia. Claro. ¿Por qué a la violencia este.. Nayeli?

Nayeli: ¿Por qué le tengo miedo a la violencia?

M: ¿Por qué le tienes miedo a la violencia?

Nayeli: Pues... porque le vaya a pasar algo a mí o a mi familia o a otra persona.

M: Claro. Porque estamos viviendo una época con mucha violencia verdad?

Asignación de la tarea

M: Bueno muchachos. Les recojo las tareas que les encargué y para mañana?.. vamos a / van a investigar? la sesión 5.

Ao: ¿Para mañana?

M: Para mañana. Esa es investigar. Dice ahí: "Para investigar".

Ao: Pero va a ser tarea?

M: Claro es tarea. En el CD de español también mañana vamos a ver varios cuentos.

Pero mientras de tarea van a / van a este:... buscar... si en su casa o en la biblioteca hay algún libro de Edgar Allan Poe, Horacio Quiroga. Stephen King, Howard Lovecraft u otros.

∂ Fin de transcripción

Anexo C. Transcripción de la entrevista con la maestra del Aula Piloto.

Evento No. : Entrevista No. 2 (1ro A)

Fecha: 29 de marzo del 2007.

Telesecundaria: TS2007.

Fuente: Video C8

Duración: 90 minutos

N: Entrevistador

MA: Maestra Melly

∂

Episodio 1. Los nuevos materiales

[Uso de los programas de TV y nuevo material: frecuencia, utilidad, problemas encontrados: disponibilidad, ventajas. Comentario ¿cuál es la actitud de la maestra en general? Gusto o desagrado]

N: Bueno, me gustaría preguntarle acerca de los materiales, de los materiales nuevos que es el libro, el CD. En particular del libro ¿Qué opinión tiene en general de este material?

MA: Bueno, los materiales están muy prácticos? están muy... este::... acorde al aprendizaje para los chicos. El CD es un complemento bastante bueno?, porque los ayuda a::... conocer más y a reforzar su conocimiento no? de lo que ven en el libro. En cuanto a multimedia, pues también nos ayuda mucho?, el hecho de que se:::/ si estuvieran ya los videos sería una gran ayuda para los chicos? y también para los maestros porque sería parte de una buena planeación?, el contar con esos videos, poder ahondar un poco más en el nuevo programa de Español?, comprender un poco más hacia donde el programa quiere guiar a los chicos?, a través de ese video, pero como NO CONTAMOS CON ÉL, pues este... hacemos nuestra planeación eh::... utilizando otros materiales. Por ejemplo libros de la biblioteca, libros del aula escolar, material de casa que uno complementa, y el CD que en este: segundo volumen viene incluido, pues ha sido de gran aportación para los chicos porque::... por ejemplo ahorita en la sesión... en la secuencia 11 en la que estamos ahorita, vienen bastantes ejemplos de cuentos de terror? INCLUSIVE para que los chicos puedan hacer su audio cuento vienen emisiones de diferentes sonidos y eso los ayuda a ellos a tener más VISIÓN de cómo elaborar su propio cuento no? Me parecen correctos. OJALÁ PUDIERAN complementarse más. Que multimedia sí tenga cargado todo lo que aparece en el programa.

Episodio 2. El material didáctico en formato de CD

(2:40)

N: ¿Qué puede decirme del CD instalado en su computadora? ¿Qué hay de las otras asignaturas? ¿Tienen igual el material: un libro, un CD...?

MA: En las otras asignaturas de hecho tenemos exactamente que en Español pero no tenemos CD, y del bloque cuatro al final, ↓ de la programación del curso escolar ↓, no contamos con videos. El material de multimedia NO VIENE ni con videos, ni con audios, ni con interactivos. ↓ En las otras tres, tres materias no venimos con este::... con ningún material de multimedia. ↓ Está cargado nada más lo que sería el programa, pero no viene ni en Ciencias, ni en Matemáticas, ni en Geografía viene nada. Sólo vinieron... nada más::... eh:: a / INTERACTIVOS y uno que otro audio de Matemáticas, Ciencias y Geografía hasta el tercer bloque. Del tercer bloque para acá no contamos con nada ya, sólo la programación de esas tres áreas.

N: =Y los libros.

MA: =Los libros que pues son base fundamental. Entonces nosotros en base al libro y al libro del maestro pues sacamos una planeación, ahí sí tenemos que hacer una

planeación SÚPER DETALLADA de cómo vamos a complementar, nuestra sesión. Entonces pues... implica para nosotros un doble trabajo no? Queremos cumplir con lo que vienen ↓ PROGRAMADO en el libro del maestro?↓, pero como no tenemos los medios, ps tenemos que buscar los REMEDIOS para poder complementar ese y entonces siento que ahí SI YA fracasa un poquito el nuevo programa no? de:: de AUTOAPRENDIZAJE. Ya tendríamos / a veces lo tenemos que hacer un poco más, CONDUCTIVO no? Pero, es por la falta de los recursos. [Las nociones de autoaprendizaje y conductivo saltan a la vista. La maestra relaciona el uso y disponibilidad de estos materiales a estos conceptos] En Español tuvimos un problema hasta el:: segundo bloque, que TAMPOCO nos había llegado los libros de El Diosero, de Gangames. Todavía no teníamos la bibliografía? que marcaban los textos, pero ya a partir del mes de febrero, finales de enero, principios de febrero, nos fueron entregados esos materiales. Entonces ahorita en Español estamos completos, es la materia que tenemos más completa.

Episodio 3. La materia de Lengua Extranjera: materiales nuevos y anteriores (05:35)

N: También me mencionaba algo acerca del material de lengua extranjera.

MA: De lengua extranjera lo único que tenemos son/ TODO EL SISTEMA/ no tenemos libros. No nos fueron otorgados libros para el alumno, ni para el maestro, no hay los libros, pero tenemos completo en multimedia a través del... el pizarrón electrónico y del sistema de consulta de multimedia, COMPLETO. Sí viene completo todas las unidades?, desde la unidad uno hasta el primer bimestre hasta el quinto bimestre, viene completa. Es el único multimedia que viene completo todo el programa. Entonces no tenemos dificultad porque bueno, su servidora:: lo que hace es tomar del programa anterior de telesecundaria, tomo el TEXTO, el libro de los alumnos y del maestro, el libro de conceptos y LA GUÍA y lo complemento con multimedia. Entonces me sirve muchísimo?... eh:: los materiales anteriores de telesecundaria. Complemento mi... planeación de lo que sería la materia de lengua extranjera.

Episodio 4. La actitud de los alumnos y la maestra frente a los nuevos materiales (7:15)

N: ¿Maestra, cuál ha detectado que sea la actitud de los alumnos con estos materiales? Yo sé que por ejemplo eh::: en el caso que es el primer grado ellos no habían tenido la experiencia de los materiales anteriores, pero eh, bueno así de manera muy general ¿cómo cree que sea la actitud con estos materiales?

MA: Bueno, le soy honesta al principio este::... PENSAMOS NOSOTROS que la mayoría de los niños iba... a desarrollar bien el nuevo programa, porque se suponía que de 5to y 6to año, ellos traían ya cierto aprendizaje, en:: el uso de multimedia. Pero sucedió que en esta escuela... los niños que se inscribieron? Sí había algunos, en algunas escuelas, multimedia pero no es utilizado por los maestros. Entonces eso para nosotros implicó doble trabajo. Adaptar al chico?, a un nuevo programa?, y TAMBIÉN PARA NOSOTROS fue pues... entrar a un nuevo programa sin conocerlo ↓ porque en cuanto regresamos de vacaciones, nos topamos que teníamos un nuevo programa de educación secundaria y que los maestros de primero ps teníamos que afrontar esa situación. PENSAMOS % le vuelvo a repetir que en un principio? %, que iba a ser fácil porque... SUPUSIMOS que los alumnos traían CIERTO aprendizaje YA de los medios, % pero la realidad es que no usaron en quinto y en sexto año multimedia %, razones que:: desconozco, pero que en la realidad a los alumnos les fue... fue DIFÍCIL el enfrentarse a ellos, AUNQUE su curiosidad propia? este::... los llevaba a que la misma emoción, entrar al programa. La misma inercia, la emoción que ellos traían por manejar los medios les ha facilitado hasta ahorita este, el aprendizaje. A los maestros se nos ha hecho un poco este, difícil porque vamos aprendiendo con ellos

también. La capacitación de nosotros ha sido muy poca?, realmente día a día nos vamos enfrentando, a diferentes progra / problemas, y bueno, de acuerdo al programa? vamos planeando y eso nos ha ayudado un poco no? nos ha ayudado... a resolver este... tratar de que los alumnos ps ADQUIERAN el: propósito? que marca el programa no?, de ser autosuficientes e independientes y lograr un auto aprendizaje no? eh:: ha sido un poco difícil pero no imposible. Van:: quizás como usted ha observado, van tratando de aprender. (10:38) DEPENDE MUCHO TAMBIÉN DEL MAESTRO, que el maestro este, ps, sin ser inductivo?, LOS CONDUZCA? a que vayan ellos investigando?, en su interior? el conocimiento que ya tienen, pero como que lo traigan al, al presente no? y si VEMOS que no lo tienen por alguna circunstancia ajena al programa de secundaria? y que no fue adquirido ese conocimiento en primaria? entonces nosotros? / bueno su servidora a través de razonamiento?, de que vayan razonando y descubrir / QUIERO que aprendan / DESCUBRIENDO ellos mismos el aprendizaje. Eso es lo que intento en:: este nuevo programa no? Ya no ser la maestra tradicionalista como lo marcaban los programas anteriores, sino tratar de cumplir con el nuevo programa? en donde el alumno adquiera, su propio conocimiento, a través de sus propias capacidades. Entonces, los voy como GUIANDO, cuando veo que no... que no hay el conocimiento o que por alguna circunstancia no lo adquirieron en primaria?, yo se los voy... / a través del razonamiento y de una LÓGICA sin que ellos se den cuenta? vayan adquiriendo el conocimiento. Por que lo que ADQUIERAN y descubran por si solos ps nunca lo van a olvidar. Eso es lo que he tratado... de acuerdo con este nuevo, programa de educación secundaria.

Episodio 5. Las actividades en el salón de clase (12:26)

N: Esta es otra parte... en cuanto al material... las actividades y el material que los alumnos:: hacen en clase, en específico en la clase de español... ¿Qué es más o menos lo que ellos hacen en clase o qué tipos de ejercicio?

MA: Bueno el tipo de ejercicios que ellos hacen en clase son los que nos marcan los libros? de hecho a veces el tiempo, pues:... cuando los temas son muy amplios, como es ahorita el caso de la secuencia 11? es un tema muy amplio, por que hay que leer BASTANTE? ellos aparte como tareas para poder cumplir con el programa, les encargo de tarea, LAS LECTURAS en casa e INVESTIGAR a veces por Internet?, y a veces en:: bibliotecas públicas que fortalezcan ellos su conocimiento consultando. Pero cuando los programas son muy amplios, pues este:: nos llevamos más tiempo de lo que nos puede marcar el programa en el libro? del maestro y lógico que el alumno al investigar, le salen más dudas, eh... ↓ TOMA POCAS DECISIONES ↓, entre la comparación de un texto y otro, le cuesta trabajo DEFINIR. Entonces hay que darles más tiempo, hay que darles este... más tarea o más reforzamiento para que ELLOS puedan adquirir perfectamente bien el conocimiento y REAFIRMARLO. Pero normalmente seguimos este:: la guía del libro del maestro y ellos realizan sus productos. Se llama portafolio, a través de ese portafolio, la mayoría de las veces, CUMPLEN con el portafolio. Y logran hacer / sacar buenos productos. Que ese es ya al final de cuentas el objetivo. (14:48) A veces sí nos lleva más tiempo...por ejemplo, USTED LO HA VISTO AHORITA? llevamos una semana y:: apenas vamos en la sesión 6 y 7 no? entonces vamos a salir de vacaciones y no nos va a dar tiempo que ellos tengan el producto, entonces:: qué es lo que va a pasar? Quizás sí logremos meter el día de hoy ALGO en la... en la computadora? sobre el audio texto que ellos tienen que formar, pero todavía me falta enseñarles, tipos de sonidos, que lean dos cuentos más que vienen dentro del CD de español, que no nos los podemos saltar porque entonces ellos no tendrían un parámetro para escoger? realmente un cuento que se adapte al aprendizaje de ellos. Porque ya no es el aprendizaje individual, sino ya este tema?, del audio texto?, ya es trabajo de un equipo, entonces el trabajo de equipo tarda un

poquito más en coordinarse, y la selección y la discusión que ellos hacen, por equipo, pues lleva un poco más de tiempo para poder entregar el producto que se requiere en su portafolio, pero bueno, vamos a esperar que ellos logren, seleccionar un buen texto no?, un buen cuento y lo puedan hacer. (16:20) Por ejemplo, ellos no tuvieron problema? e inclusive en la sesión de... del rey... este:... de español de:... (busca entre sus cosas) Gingames, m:::: por ejemplo en la realización de la lectura del trabajo del rey Gingames, ellos no tuvieron ningún trabajo?, en realizar o conocer el libro. Porque era una actividad igual para todos. Inclusive en esa ocasión el programa nos marcaba ir en la sesión:: 4, y:: tuvimos reunión... de cada mes con todos los maestros que estamos en el programas pilotos y los primeros años? y una maestra? como parte de... del entrenamiento y la capacitación que se nos da, es que / una maestra trabaja, que no pertenece a escuela, trabajara con los alumnos, impartiendo una sesión. La maestra venía adelantada, venía adelantada dos sesiones, venía adelantada con la cinco y la seis?, y los alumnos no tenían ningún problema en participar con ella. ¿Por qué? Porque todos habían ya tomado este:... su papel? y participación en la clase. Entonces, hay temas que vienen MUY BIEN coordinados, que si te adelantas?, el alumno no pierde el rol de enseñanza, ni de aprendizaje. Pero EN ESTE CASO por ejemplo, del cuento de terror, Sí tienen que leer bastante por que CADA EQUIPO?, tiene que saber lo que el otro equipo está LEYENDO y está, TRABAJANDO, y entre todos los equipos ya seleccionar UN sólo audio cuento que es el que van a trabajar. Entonces ya es trabajo de... de / que 4 o 5 equipos, entre sí?, se lean y consulten sus trabajos, entonces son temas mucho MÁS AMPLIOS y un poquito MÁS complicados que nos llevan NO la programación que viene en la guía del maestro o NO la programación que tú tenías ↓ PLANEADA?↓, en una semana, sino que ya. te desfasas un poco. (20:00) Pero también hay la facilidad dentro del... nuevo programa en que bueno, tú te puedes entender en el tema. Esa también es una de las cosas que, que a nosotros nos ha ayudado. Que si necesitas más tiempo en determinada sesión?, pues le dedicas más tiempo a esa sesión y no estás presionada en cumplir con un programa, que se te va a pasar la sesión de la tele y que ya no lo vas a ver. Aquí tienes la ventaja de que en la televisión? durante toda una semana? tú tienes el mismo programa. Entonces YA SABES, que en esos CUATRO días que tienes español, bueno, sino lo pudiste ver el lunes pues lo puedes ver el jueves, y complementas el conocimiento el jueves y TIENES y puedes variar tu planeación en el curso de la semana no?, sin estar presionada por la televisión.

Episodio 6. El uso de la televisión
(21:00)

N: Los programas de televisión como usted dice, es un programa que se repite a lo largo de la semana, es igual en todas las asignaturas?

M: Es igual en todas las asignaturas. El programa de televisión es igual en las:: / en TODAS las asignaturas es igual.

N: ¿Cuánto duran los programas de televisión?

M: Pues mira, los programas de televisión.... que ocupan el mayor tiempo?, los que nosotros teníamos como programas de 19 minutos y que aquí igual los tenemos de 15 a 20 minutos? los encuentro bien / buenos. BUENOS en el sentido de que abarcan? EL TEMA?, de la secuencia que TÚ estás viendo, no nada más de la sesión sino de TODA la secuencia. Es un ENGLOBE de toda la secuencia. Y después tenemos los programas de 5 minutos que vienen de refuerzo? que tratan TAMBIÉN de la misma secuencia y de afirmación de las sesiones?... pero son más cortos como que son un poquito más de, de FLASH?, de como tipo spot. Pero con otras cosas diferentes a las que vienen en el programa televisivo. Como que es su complemento. Porque si vieron? por decir, el cuento de terror, lo vieron con toda su forma y todas sus definiciones, en el programa?, en el de flash están viendo

diferentes cuentos, diferentes comparaciones que no vienen hechas en el programa. Y eso es bueno para los alumnos, porque no se repite, porque no se repite, SE COMPLEMENTA el conocimiento. ESO es bueno, porque no viene repetido, AUNQUE ES EL MISMO TEMA?, no vienen repetidos.

Episodio 7. Los programas de televisión anterior a la reforma
(23:00)

N: ¿Anteriormente era un programa diferente cada día?

M: Anteriormente era UN programa y UN TEMA diferente. DIARIO? / por ejemplo, si eran?, vamos a suponer en español, era el cuento, / en el primer día venía parte de lo que es un cuento?, las definiciones del cuento?, en otro tema?, al siguiente día venían? PERSONAJES del cuento?. al SIGUIENTE día venía CÓMO se elabora un cuento? y no volvías a ver lo que decía el primero.

N: =Eso los esclavizaba...

M: / Entonces ESO te hacía totalmente dependiente del programa?, y de ir con él, (la maestra comienza a tronar los dedos) para, para que el niño? / el CHICO no se perdiera el conocimiento no? Porque si tu perdías, lo que es un cuento?, o la conformación de un cuento?, entonces tú ya no tenías oportunidad de REGRESARTE como es ahora, y decirle, "mira el cuento se compone de esto, de esto, y de esto, y los personajes deben de ser así, y hay un personaje determinado para cada acción, el ambiente es ÉSTE, el::, el paisaje es ÉSTE, la condicionante, ya no podrías, porque eso lo va / EL TEMA EN SÍ?, lo que ahora se llama secuencia?, antes eran TEMAS y ERAN capítulos, y también eran sesiones, pero si tú te perdías la sesión uno? no la podías recuperar YA en la televisión... Ya te perdías PARTE del TEMA, o del capítulo... sí? Ahora son secuencias, son bloques?, antes eran capítulos, temas y sesiones. Y ahora son pues BLOQUES, SECUENCIAS Y SESIONES no?, y lo que no cambió son las sesiones. La diferencia es entre bloque y secuencia? que vendría a ser lo que es capítulo? y tema. La conceptualización no cambió, lo que sí cambió son los contenidos. Eso sí. Los contenidos sí cambian porque / te vuelvo a repetir, en el nuevo programa?, tú puedes ver, durante los cuatro días de español?, el mismo programa y los mismos contenidos. Y antiguamente no. Antiguamente el tema era dividido en SESIONES y en / la sesión uno si te la perdiste, te la perdiste, y no había forma de recuperarla. Aquí? aunque te la pierdas?, tú vuelves a / a REPLANTEAR tu programación que hicistes. Si la tuviste que variar por alguna circunstancia ajena... a tu programa y ajena a los alumnos, o porque hubo, alguna visita o porque tuvieron que cambiar porque:: este:... se presentó un acto DIFERENTE, en la escuela?, pues, lo único que tienes que hacer es REPLANTEAR tu pro / tu programación que tenías para esa semana?... y a la / acortar el tema o ALARGARLO y replantearte en la otra semana. Esa es una de las grandes ventajas no?, que tu no estás dependiente del tema. (26:27) Lo que no he podido corroborar todavía?, te soy honesta?, es, si logremos terminar acorde al PROGRAMA? con el tiempo de clases. Porque por ejemplo ahorita se suponía que yo me debería de ir de vag / de vacaciones, habiendo term / mi INTENCIÓN y mi PLANEACIÓN ESTABA HECHA a que yo tenía que termina:r?, la secuencia 11 antes de irme de vacaciones. % Y estoy viendo que me va a ser imposible. % Y tú lo has visto. O sea, hemos abordado, los alumnos trabajan, este:... les pregunto, porque no es lo mismo que "ah sí, a ver véanlo contesten y a ver bueno sigamos." NO. Tienes que / tienes que irte deteniendo en cada parte de:: la secuencia y de la sesión. Yo?, principalmente, me gusta saber si en cada contenido de esa sección, SESIÓN perdón, el alumno SÍ lo aprendió, o sea, sí se logró el objetivo de ese inciso por ejemplo. Si realmente entendió, % tu lo viste no? %, a ver ¿POR QUÉ? No nada más es que me hayas contestado "sí es ge ene (GN)" por ejemplo, cuando es el tipo, que diabólico, que eso,... pero ¿por qué?

El contenido del cuento de terror lleva esto, esto y esto y pertenece a esto no? ESO es lo importante, que ellos realmente, cuando te dicen "sí lo entendí", sepas que realmente lo entendió y que estés segura que sí adquirió el conocimiento. Porque sería muy fácil pues cumplir con el programa por cumplir no? ¿pero LOGRASTE el objetivo? Habría que preguntarse siempre, si se LOGRÓ el objetivo que te PLANTEA el programa, que te PLANTEA el libro y que te PLANTEA cada secuencia. Eso es lo importante. Para MÍ eso es lo importante. Que se logre realmente el objetivo y que el alumno verdaderamente llegue, a adquirir el conocimiento. Eso es::: lo importante. El tiempo ps si es una presión, si es una presión el tiempo, pero a final de cuentas, este:: puede sustituir valor de conocimiento contra tiempo no? ¿Qué es más importante? Ps: el valor de un conocimiento adquirido que el tiempo no? Eso es: /

N: / más importante....

M: = Sí, claro, la realidad es esa. Para mí no? no se otros maestros puedan tener otra opinión, y a la mejor ps: hay maestros que dicen: "NO, yo lo que tengo que hacer es cumplir con el programa. Hayan aprendido o no", pero ¿que tan significativo es? O sea?, si te van a pasar haciendo el programa y no viendo que tus alumnos (lo adquieran)?, yo te puedo apostar que ahorita le pregunto así a cualquiera de los alumnos de Gíngames? y te / Y TE DICEN no ps "era un personaje, luchó por esto, hizo esto, esto" / o sea, adquirieron "y ¿qué tipo de / de / de literatura es?", "no pues es esto, es a/" o sea ESO es lo realmente importante no? que el alumno pueda, adquirir el conocimiento y DEFINIR cada concepto? por él mismo. % Eso nunca lo va a olvidar % Si tú se lo das a / y, y cuando lo INVESTIGA? Mucho mejor. Tú no viste ayer todos los cuentos que trajeron, es más, no trajeron las copias, TRAJERON LOS LIBROS que hoy vamos a ver. TRAJERON LOS LIBROS... Entonces, ps al traerlos quiere decir que SÍ se tomaron / a ver, vamos a ver, inclusive ya traen,

N: =separado

M: =separado. Ayer les dije, "No. Separen de una vez por equipo? qué cuento van a leer." Para que lo lean, o sea GANARLE al tiempo, entonces YA LO VIERON. Son como por ejemplo: / el niño que trajo esto me dijo (mientras hojea un libro de cuentos de un alumno) "ay maestra, trae cuentos muy bonitos, pero el que más me gustó es la Tortuga Gigante", % ah bueno, La Tortuga Gigante %. QUIERE DECIR QUE YA LEYÓ. MÍNIMO DOS O TRES PARA DECIR "selecciono". ESO es lo importante. (31:17) Otra de las cosas, tú lo has visto aquí, vienen con una... PÉSIMA, PÉSIMA LECTURA, % no te digo escritura %. De primaria traen una PÉSIMA lectura?, oral. O sea, como que NO LEÍAN en primaria y no te digo en la escritura, que son temas que afectan el español?. Ellos escriben SILABEANDO, pero además dentro de esa / de escribir silabeando, la separación silábica no la hacen correcta. Porque igual, por ejemplo la terminación ción, ellos si se termina la hoja en ci, en la, en la siguiente te ponen on. Y es una sílaba que NO SE PUEDE SEPARAR porque hay un diptongo de por medio y está acentuado además. Es una palabra AGUDA... y MUCHAS de las formas de gramática y de las reglas de gramáticas ESENCIALES EN PRIMARIA? como es la forma de silabear una palabra?, la forma de dividir una palabra por su estructura, por su composición? si es DIPTONGO, si no es DIPTONGO, si son palabras ACENTUADAS, si no son, si son agudas, esdrújulas, ellos no tienen idea a la hora de estar escribiendo eso. Entonces te das cuenta de la mala preparación que traen... de::: de primaria y es a donde te preguntas que hizo desde cuarto año, DESDE TERCERO, el maestro de tercero a sexto AÑO. Porque esas son BASES FUNDAMENTALES de un buen español... Y tú lo ves en los cuadernos, ves las faltas de ortografía, ves que no conocen, la estructura de las palabras por su acentuación. La conformación de una palabra silabicamente, esas son bases fundamentales que en tercero ya un niño DEBIERA manejarlo correctamente, y vemos que llegan a primero de secundaria?, y tu has observado que su lectura? es la de un niño de SEGUNDO, TERCER

AÑO... En palabras compuestas con PE, con GE, con EME ESE, TIENEN TRABAJO al leerlas, se comen la pronunciación. Como decimos antiguamente, se comen no?, por hacerlos entender. Y LUEGO PALABRAS GRANDES COMPUESTAS? NO LAS ALCANZAN A LEER, COMO QUE SU MENTE NO COORDINA? EL LEER ESA PALABRA TAN GRANDE, ENTONCES LA VAN SILABEANDO.... EN LA LECTURA TAMBIÉN. (34:25) Entonces pues lo que he tratado de hacer para... para:: este::... abatir esas deficiencias es, a través de:: de un pequeño sistemita que, sé que me ha dado resultado es número uno, TODOS LOS DÍAS deben de traer?, un recorte del periódico. Ahí qué hay? ¿qué intento lograr con que me traigan un periódico? Un tema del periódico diario en su cuaderno y me lo transcriban. NÚMERO UNO, que tienen que comprar periódico o MÍNIMO?, conseguir un periódico. NÚMERO DOS: obtenido el periódico?, seleccionar un tema. Ya los estoy obligando, mal que bien a leer, para que puedan seleccionar el tema. Número tres. Una vez seleccionado el tema?, lo pegan en su cuaderno en la parte izquierda?... % y lo tienen que copiar en la parte derecha %. Entonces VAN LEYENDO, primero tienen que leer, para comprender la noticia?, y luego al irlo transcribiendo voy viendo ↓ ORTOGRAFÍA, FORMA DE LETRA ↓ Y CORRECCIONES. O sea, eso me ha ayudado mucho Y SIEMPRE leer en clase TODOS LOS DÍAS, en TODAS las:: sesiones que nos tocan de TODAS las materias?, ellos leen. Si es en la de español? ellos leen, si es matemáticas?, ellos leen, si es ciencias, en cada una de las áreas, diario van (leyendo). (36:15) Entonces medio... / Número uno, si tú has notado ya perdieron el temor a leer. Es importantísimo porque eso es, tu sabes que si a uno cuando le dicen (inaudible) “oiga lea usted tal cosa”, este de repente tienes que asimilarlo no?, y te / no sé, yo creo que es una reacción psicológica de todo ser humano no? cuando te dicen “Oiga ¿puede leer algo?”, de repente el enfrentarte a leer, dices bueno sí, SON SEGUNDOS, pero sí puedo, TÚ LO LEES. Y al principio se nota tu nerviosismo en la lectura. Después ya... te concentras en lo que estas haciendo y te olvidas de mil y un gentes que están a tu alrededor. Eso es:: lo que se llama un pequeño temor escénico... los alumnos lo han ido perdiendo poco a poco fíjate, ese temor escénico que es natural en cualquier ser humano, el enfrentarte a determinado grupo. (37:25) Hasta el momento en que tú adquieres... conciencia y concentración en el tema que estas, en ese momento se pierde el temor escénico, porque las personas que están a tu alrededor... ya no te preocupa ni el qué dirán ni el cómo lo haré porque ya estás concentrada realmente en tu tema. Eso si en el adulto?, ese momento?, es importante?, en un chico de primero de secundaria es VITAL, porque de acuerdo a su edad, y a su forma y a su capacidad psicológica e intelectual? ese enfrentarse, ese enfrentarse es: un paso muy grande. Entonces bueno, HE LOGRADO hasta ahorita? eso. Que entre ellos? ya no hay el miedo de que “ah yo leo mejor o leo peor”, a la crítica ya no. Se olvidan, (inaudible) claro ahorita en las grabaciones pues lógico, saben, por mucho que quieran... este::... cambiar el hecho de que está una, cámara grabándolos, pues si... sí los intimida, si los ha intimidado, porque lo he notado, porque aún en los que me leen ya muy bien, de repente se quedan parados y empiezan a silabear como es el caso de Nayeli, como es el caso de Carmen, como es el caso de Jimena, de Iván, de José Luis, de Luis, ellos leen, LEEN ya, MEJOR, no muy bien, pero LEEN MEJOR QUE LA MAYORÍA, % les ha costado mucho %, lo he notado, el enfrentamiento, pero BUENO es mi forma de enfrentar una realidad. ¿Cómo le hago? % Esa es la realidad, esa es la que vivo diario %. O sea, no te la puedo ocultar o / porque bueno, te la puedo ocultar una vez que vengas... pero cuántas veces has venido y tú ves que la forma de trabajo?, va variando, según se me va presentando el grupo?, o según se va presentando:: la:: habilidad de ellos, o la inteligencia o la astucia para adquirir, pues me voy parando o voy adelantando, voy frenando o:: voy echando a andar el carrito, eso te lo van diciendo este / ELLOS MISMOS no?, eh o sea ahora con este nuevo programa, no es de decir no yo soy una maestra (inaudible) No. Es, es un reto

diario. (40:00) Para mi es un reto diario. Un reto diario porque bueno, desconocía el nuevo programa?, desconocíamos los contenidos del nuevo programa, porque no tuvimos capacitación. Es de que llegas, aquí esta, te enfrentas, / ¿verdad? no tienes ni siquiera, / SE RUMORABA que iba a haber un cambio, una reforma educativa, pero bueno ¿cuándo? Lo desconocías no?, NO HUBO capacitación para los maestros de primer año, entonces, ha sido un aprendizaje mutuo, un enfrentarte diario, un reto no? y SABER... yo creo que es el chiste del maestro no es saber que eres bueno, SINO SABER QUE QUÉ PUEDES LOGRAR Y LA CAPACIDAD QUE PUEDES TENER de poder cumplir con ALGO QUE TÚ DESCONOCÍAS, que no tenías planeado, yo creo que ese es el buen reto del maestro enfrentarte a algo que desconocías? pero que puedes decir "¿lo lograré o no lo lograré?" Yo creo que eso es / eso da mucha satisfacción saber que:, que DÍA A DÍA puedes lograr algo. Que día a día puedes ir (inaudible) algo. Porque:: en la vida eh, yo creo que el diario aprender es no nada más es del alumno sino también del maestro, el diario aprender, el diario intentar algo que.../ para nosotros, al menos para nosotros del primer año que no teníamos contemplado no?, es:: / me imagino que a todo maestro ha sido un reto... DIFÍCIL pero, con muchas satisfacciones no? de saber que TRATAS / sino has logrado cumplir, cuando menos sabes que tratas de cumplir y que igual que tus alumnos vas aprendiendo día a día.

Episodio 8. La evaluación (42:00)

N: Ok, ya. La última pregunta. Usted mencionaba la otra ocasión acerca de la evaluación. Que la evaluación es continua en este caso, si me pudiera ampliar un poquito más de esto?

M: Para mi la evaluación es diaria... y la llamo diaria y continua porque::... con el nuevo programa de educación?, la nueva reforma educativa, el diario aprender del alumno?, es el diario ir viendo como él va adquiriendo el conocimiento y TENER LA CERTEZA DE QUE ESE CONOCIMIENTO? REALMENTE ÉL, LO CAPTÓ, LO ADQUIRIÓ Y LO VA: CONSERVAR. Entonces, si uno se da cuenta, que el alumno, NO CAPTÓ O NO ENTENDIÓ la conceptualización de una sesión?, NO PUEDES DEJAR?, que continúe en la otra sesión, porque entonces si hay dudas? y no hay un aprendizaje constante? no puede pasar a hacer el otro paso, es como el niño que empieza a caminar, si no tiene bien sentado un pie?... no puedes avanzar el otro, por que puede haber una caída o simplemente un hueco en el conocimiento del niño. Entonces TIENES que ser evaluado DIARIO, porque ADEMÁS los ejercicios, el aprendizaje, las sesiones te marca un constante adquirir de conocimiento diario, y tú, cuando el niño realiza los ejercicios, o:: las operaciones, que vienen en su cuaderno, tú te das cuenta si el niño? aprendió o no, entonces no puedes decir... que hoy no lo evaluaste.. SÍ, LO TIENES QUE EVALUAR ¿en base a qué?, en base a sus respuestas, entonces eso te ayuda mucho a evaluarlo diario y continuo por eso me refiero a que DIARIO debes de ser evaluado, porque tu te das cuenta si el niño adquirió O NO el conocimiento. Al final?, bueno viene la EVALUACIÓN donde te pongo el, EL VALOR NUMÉRICO ¿en base a qué? ya el valor numérico te lo doy en base... a un EXAMEN, final de conocimientos GLOBALES, pero ya estoy segura de que tú de la sesión 1 a la sesión 5, 6, tú ya llevabas un avance... y que eres capaz de responderme un cuestionario GLOBAL de ese tema. Esa sería parte de la evaluación. Una es la parte continua?, diaria?, otra es la parte global, de llamémosle examen y la otra parte, es muy importante, la parte PARTICIPATIVA Y PRODUCTIVA DEL ALUMNO, ¿QUÉ PRODUCTOS Y en / DE QUÉ CALIDAD entregó el niño sus productos? y ¿CÓMO PARTICIPA? Eso es importante, porque a veces cuando algún chico tiene una duda? la participación de otro? y las respuestas de otro de sus compañeros?, LE SOLUCIONA a él lo que él no entendió, entonces esa parte, esa participación de él, nos da mucho este::... el

saber que todos están en el mismo nivel y que cuando un alumno este baja?,
este... baja su nivel.

∂ Fin de la transcripción