



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



Análisis de la recontextualización en la enseñanza de obras literarias durante la clase de Español de tercero de secundaria

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ana Laura Rodríguez Robles

Ensenada, B. C., México, noviembre de 2018



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Análisis de la recontextualización en la enseñanza de obras literarias durante la clase de Español de tercero de secundaria”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ana Laura Rodríguez Robles

APROBADO POR:

Dra. Guadalupe López Bonilla
Directora de tesis

Dra. Guadalupe Tinajero
Villavicencio
Sinodal

Mtra. María Luz Anguiano López
Paliza
Sinodal



Ensenada, B.C., a 1 de noviembre de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA LAURA RODRÍGUEZ ROBLES** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Análisis de la recontextualización en la enseñanza de obras literarias durante la clase de Español de tercero de secundaria”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, reading "G. López Bonilla", is written over a horizontal line.

Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C., a 1 de noviembre de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

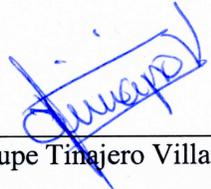
Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA LAURA RODRÍGUEZ ROBLES** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Análisis de la recontextualización en la enseñanza de obras literarias durante la clase de Español de tercero de secundaria”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C., a 1 de noviembre de 2018

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

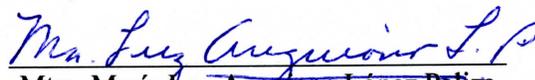
Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **ANA LAURA RODRÍGUEZ ROBLES** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“Análisis de la recontextualización en la enseñanza de obras literarias durante la clase de Español de tercero de secundaria”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Mtra. María Luz Anguiano López Paliza

Resumen

En este trabajo de investigación se analizó la recontextualización de una actividad curricular presente en el *Programa de estudios 2011* de la asignatura de Español en tercer grado de Secundaria. Para ello, se utilizó como sustento teórico la propuesta del discurso pedagógico de Basil Bernstein articulada con la propuesta de Hamilton sobre los elementos constituyentes de las prácticas de literacidad.

Para cumplir los objetivos de la investigación se llevó a cabo una etnografía enfocada que tuvo una duración de dos meses. La etnografía se realizó en una escuela pública de la ciudad de Ensenada durante el ciclo escolar 2016-2017. Los participantes fueron los estudiantes de un grupo de tercero de secundaria y la docente encargada de impartir la asignatura de Español en dicho grupo.

Las técnicas de recolección de datos fueron la observación como participante, la recolección de documentos, la entrevista semi-estructurada y el grupo focal. Se realizaron tres tipos de análisis: el análisis de congruencia curricular a los documentos prescriptivos, el análisis deductivo al diario de campo y a las entrevistas, y el análisis inductivo al grupo focal.

A partir de los análisis fue posible identificar las prácticas de literacidad que predominaron en la clase de Español, así como algunos de los agentes –participantes ocultos- y los recursos –materiales y no materiales- que incidieron en la recontextualización de la práctica educativa. Los resultados mostraron cambios cualitativos de fondo, así como una reducción considerable de los aprendizajes esperados en la actividad curricular analizada.

Palabras clave: recontextualización, prácticas de literacidad, educación secundaria, enseñanza de la literatura.

Agradecimientos

A **Eduardo** por darle un sentido a todo.

A **Guille** por creer en mí.

A **Humberto** por aguantarme.

A mi tutora de tesis, la **Dra. Guadalupe López** por su tiempo, su entusiasmo, y su confianza en mí y en mi proyecto.

A mis sinodales, la **Dra. Guadalupe Tinajero** y la **Mtra. Luz Anguiano** por las lecturas a mi texto y sus comentarios para mejorar.

A mis hermanos académicos **Lorvic** y **Noé** por compartir conmigo su experiencia y por estar siempre dispuestos a apoyarme.

A mis amigas **Sandra, Clau** y **Gaby** por los ánimos, las pláticas y las alitas.

A mis **profesores del IIDE** que compartieron su conocimiento conmigo.

Al **personal administrativo del IIDE** por las facilidades y la asesoría para gestionar mis trámites durante la maestría.

A **CONACYT** por otorgarme una beca que me permitió continuar estudiando.

A mis **compañeros del IIDE** por acompañarme en este viaje.

Índice

1. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Preguntas de investigación.....	6
1.3 Objetivos.....	6
1.4 Justificación	7
2. Marco contextual.....	9
2.1 Antecedentes.....	10
2.1.1 Evaluaciones a la Educación Básica.....	10
2.1.1.1 PISA.....	10
2.1.1.2 ENLACE.....	11
2.2 Reformas a la educación secundaria en México.....	12
2.3 Reforma Integral de la Educación Básica.....	17
2.3.1 Programa de estudios 2011. Español.....	19
2.3.1.1 <i>El ámbito de la literatura</i>	22
3. Marco teórico	25
3.4 Revisión de la literatura	26
3.4.1 Estudios empíricos sobre la enseñanza de textos literarios.....	26
3.4.1.1 <i>Trabajos etnográficos</i>	26
3.4.1.2 <i>Trabajos de investigación-acción</i>	32
3.4.2 Estudios conceptuales sobre la enseñanza de la literatura.....	35
3.4.2.1 <i>La lectura de textos literarios</i>	35
3.4.2.2 <i>Propuestas pedagógicas para la enseñanza de obras literarias</i>	41
3.4.3 Estudios sobre las reglas de recontextualización (Basil Bernstein).....	44
3.5 Marco conceptual.....	51
3.5.1 El campo intelectual.....	52
3.5.2 El dispositivo pedagógico.....	53
3.5.2.1 <i>El discurso pedagógico</i>	54
3.5.2.2 Las reglas de recontextualización del discurso pedagógico.....	57
3.5.2.3 Los contextos de producción y reproducción del discurso pedagógico.....	59

3.5.3	Prácticas de lectura y escritura.....	62
4	Método.....	69
4.4	Diseño de la investigación.....	69
4.5	Contexto del estudio.....	73
4.6	Participantes.....	78
4.7	Procedimiento para la recolección de datos.....	79
Etapa I.....		79
Etapa II.....		79
4.8	Técnicas para la obtención de datos.....	81
4.8.1	Observación.....	82
4.8.2	Entrevista.....	84
4.8.3	Grupo focal.....	86
4.9	Procedimiento de análisis.....	88
5.	Resultados.....	92
5.1	Recontextualización a partir de los documentos.....	93
5.1.1	Nivel A: Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español.....	93
5.1.2	Nivel B: Libro de texto.....	96
5.1.3	Nivel C: Planeación argumentada de Español.....	102
5.1.4	Nivel D: Secuencias didácticas.....	105
5.1.5	Comparación entre los niveles analizados.....	108
5.2	Recontextualización a partir de lo observado en el aula.....	115
5.2.1	Descripción del ambiente escolar.....	116
5.2.2	Observaciones.....	117
5.2.2.1	<i>Sesión cuatro: Lectura en voz alta, preguntas cerradas sobre un cuento y copiado de información textual.</i>	124
5.2.2.2	<i>Sesión diez y trece: Lectura en voz alta y preguntas cerradas sobre fragmentos de una obra de teatro del Siglo de Oro.</i>	129
5.2.2.3	<i>Sesión 30, 31 y 32: Lectura en voz alta de obras de teatro breves de cualquier época.</i>	134
5.3	Factores que inciden en la recontextualización.....	138

5.4	Las voces de los estudiantes	142
6.	Discusión y conclusiones	145
6.1	Currículo prescrito	146
6.2	Eventos de literacidad.....	148
6.3	Prácticas de literacidad	150
6.3.1	Participantes ocultos.....	150
6.3.1.1	<i>El campo intelectual.</i>	151
6.3.1.2	<i>El Campo de Recontextualización Oficial.</i>	152
6.3.1.3	<i>El Campo de Recontextualización Pedagógico.</i>	155
6.3.1.3.1	<i>Agentes que incidieron en el tiempo dedicado a la asignatura.</i>	155
6.3.1.3.2	<i>Agentes que incidieron en la selección y circulación de los de materiales y en las actividades propuestas.</i>	157
6.3.1.4	<i>Reglas de evaluación.</i>	159
6.3.2	Recursos.	161
6.3.3	Reglas de participación.	165
6.3.3.1	<i>La cultura escolar.</i>	165
6.4	Relación entre el currículo prescrito y las prácticas de literacidad.....	168
	Reflexiones finales.....	171
	Referencias.....	174
	APÉNDICES.....	185
	Apéndice 1: Carta de exposición de motivos.....	185
	Apéndice 2: Carta de consentimiento informado	186
	Apéndice 3: Primera guía de entrevista para la docente de la asignatura.....	187
	Apéndice 4: Segunda guía de entrevista para la docente de la asignatura.....	189
	Apéndice 5: Guía de entrevista para grupo focal.....	194
	Apéndice 6: Eventos de literacidad identificados durante la observación.....	195
	Apéndice 7: <i>Los empeños de una casa</i> de Sor Juana Inés de la Cruz.....	210
	Apéndice 8: <i>Entre rejas</i> de Francisco Compañ Bombardó	212
	Apéndice 9: <i>La niña de la escalera</i> de Cesar de León E.....	215

Apéndice 10: <i>Los tres vagos</i> de José Luis García	217
Apéndice 11: <i>Guillermo y el nahual</i> de Emilio Carballido	219
Apéndice 12: <i>Todo lo que haces se devuelve doble</i> de Clara Pérez	222

Índice de tablas

Tabla 1 Organización de los aprendizajes	22
Tabla 2 Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad	67
Tabla 3 Comparación entre etnografía convencional y enfocada.....	71
Tabla 4 Etapas de investigación	81
Tabla 5 Eventos de literacidad.....	84
Tabla 6 Datos de los participantes del grupo focal.....	88
Tabla 7 Decisiones metodológicas	89
Tabla 8 Tabla de frecuencias.....	91
Tabla 9 Documentos analizados.....	93
Tabla 10 Componentes de la práctica social del lenguaje.....	95
Tabla 11 Secciones y actividades del proyecto 11 en el libro de texto	99
Tabla 12 <i>Cuadro comparativo sobre el Siglo de Oro</i>	106
Tabla 13 Ficha sobre la obra de teatro.....	108
Tabla 14 Comparación de los componentes de la práctica social del lenguaje "Lectura dramatizada de una obra de teatro"	110
Tabla 15 Suspensiones laborales	119
Tabla 16 Actividades y textos obtenidos de la observación.....	120
Tabla 17 Eventos de literacidad de la cuarta sesión	125
Tabla 18 Eventos de literacidad de la sesión nueve	130
Tabla 19 Eventos de literacidad de la sesión trece	132
Tabla 20 <i>Eventos de literacidad de la sesión treinta</i>	135
Tabla 21 Eventos de literacidad de la sesión treinta y uno.....	136
Tabla 22 Eventos de literacidad de la sesión treinta y dos	137

Índice de Figuras

Figura 1 Reglas del discurso pedagógico.....	57
Figura 2 Croquis de la escuela	75
Figura 3 Salón de 3o. B.....	76
Figura 4 Biblioteca.....	77
Figura 5 Auditorio.....	77
Figura 6 Reflexión sobre PNL	126
Figura 7 Cuento El caballero y el dragón.....	128
Figura 8 Preguntas sobre el cuento El caballero y el dragón	129
Figura 9 Preguntas sobre un fragmento de La vida es sueño	131
Figura 10 Preguntas y respuestas sobre la lectura de La vida es sueño	134
Figura 11 Ejemplo de portada	141
Figura 12 Agentes del Campo de Recontextualización Oficial.....	155
Figura 13 Agentes del Campo de Recontextualización Pedagógico	159
Figura 14 Participantes ocultos y recursos materiales y no materiales que inciden en la práctica pedagógica.....	167
Figura 15 Forma en qué se contextualizó la actividad curricular de "lectura dramatizada de una obra de teatro"	169

1. Introducción

La educación secundaria en México forma parte de lo que se ha denominado como Educación Básica (EB) desde 1993. El artículo 3º señala que ésta es gratuita y obligatoria para todos los mexicanos. Además, desde el 2013 se puntualizó que debe ser una educación de calidad.

En la actual organización, la educación secundaria se posiciona como el último tramo de la EB –que incluye los niveles: preescolar y primaria-, y consta de tres grados educativos en los cuales se atiende generalmente a estudiantes de entre 12 y 15 años¹. Ducoing (2007) menciona que la integración de la educación secundaria dentro de la EB respondió a la creciente necesidad de formar individuos más preparados y con la capacidad de enfrentarse a nuevos retos sociales.

Miranda y Reynoso (2006) señalan la relevancia de la educación secundaria al afirmar que ésta tiene como objetivo “garantizar una transición adecuada –desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo- entre la población en edad de escolarización obligatoria y la de en edad laboral que tendrá que vincularse con el mercado de trabajo o proseguir con la educación media superior o superior” (p. 1428).

Al nivel de las políticas educativas su importancia se ha manifestado en la necesidad de reformar dicho nivel educativo; primero con la Reforma de la Educación Secundaria (RES) en el 2006, y posteriormente con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011.

¹ También existen modalidades como la secundaria para trabajadores que atienden a poblaciones de mayor edad.

Es importante mencionar que ambas reformas –la RES y la RIEB- tuvieron como eje fundamental la transformación del currículo escolar. En este sentido, la importancia del currículo radica en que éste funciona como guía del trabajo docente, además de plantear la organización de los temas y de los materiales utilizados. Al respecto Sandoval (2006) enfatiza que el currículo debe actuar como “el dispositivo para transformar la estructura pedagógica y el modelo educativo actuales de la escuela secundaria” (p. 1424).

Es así que en 2006 se estableció un currículo en el cual se consideró la utilidad de los conocimientos tanto fuera como dentro de la institución educativa. Además, en 2011 se proyectó la articulación entre los diferentes niveles de la EB para dar un seguimiento gradual de la enseñanza en las diferentes asignaturas.

Con esto en mente, el presente trabajo analiza una práctica educativa incluida en el currículo de tercero de secundaria propuesto en el Programa de estudios 2011, así como su aplicación en un aula para, de esta forma, contrastar la propuesta con la práctica pedagógica particular. Dicha práctica educativa pertenece a la asignatura de Español, ya que ésta sigue apareciendo como parte fundamental del currículo escolar.

La organización del documento es la siguiente: En el primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, así como la justificación del estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco contextual, el cual permite conocer los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), dentro de la cual se enmarcan los diferentes cambios al currículo escolar, así como la organización de los temas de la EB. Además, se describe brevemente el *ACUERDO número 592 por el que se*

establece la Articulación de la Educación Básica (SEP, 2011), así como los programas de estudio 2011.

El tercer capítulo muestra el marco teórico dentro de la investigación. El capítulo se encuentra dividido en dos apartados: en el primero se muestra la revisión de la literatura, en donde se destacan algunos estudios empíricos realizados en torno a la lectura de textos literarios en ambientes escolares, posteriormente se describen trabajos que han abordado la enseñanza de la literatura, así como investigaciones que analizan la recontextualización desde el enfoque del discurso pedagógico de Basil Bernstein. Por último, se presentan algunas propuestas para la enseñanza de obras literarias clásicas.

El segundo define los conceptos teóricos que sustentan la investigación. En este sentido, se aborda la teoría del discurso pedagógico de Bernstein (2000, 2003), y se discute su articulación con los Nuevos Estudios Literacidad (NEL), a través de la propuesta de Hamilton (2000).

En el cuarto capítulo se detalla el diseño de la investigación, así como el método, las técnicas elegidas para la recolección y el análisis de datos, las cuales se consideraron idóneas para obtener la información necesaria y, así, responder las preguntas que guían esta investigación.

En el quinto capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de congruencia de los documentos recolectados, así como de las observaciones y de las entrevistas realizadas a la docente de la asignatura de Español.

Finalmente, el sexto capítulo contiene la discusión de los resultados, así como los hallazgos, los alcances, la relevancia y las limitaciones de esta investigación.

1.1 Planteamiento del problema

La asignatura de Español es considerada una de las materias más importantes dentro del currículo de la Educación Básica (EB) en México. Tanto es así que, junto con Matemáticas y Ciencias, la mayor cantidad de la carga horaria en primaria y secundaria está destinada a dicha asignatura. Esto se puede constatar en el *Acuerdo número 592* (SEP, 2011), el cual estipula un total de cinco horas a la semana en secundarias generales y de siete horas para escuelas secundarias de tiempo completo o de jornada ampliada.

Dicho Acuerdo también estableció la estructura del currículo escolar a nivel nacional. En el caso de la asignatura de Español se continuó con la propuesta de la RES sobre el trabajo a partir de ámbitos: el de Estudio, el de la Literatura, y el de la Participación Social. Cada uno de estos ámbitos se encuentra compuesto por una serie de prácticas sociales del lenguaje, las cuales tienen la finalidad de dotar a los estudiantes con las competencias necesarias para enfrentarse al mundo laboral, además de permitir el desarrollo de habilidades de comunicación, razonamiento, análisis y argumentación en diferentes contextos sociales.

En cuanto al ámbito de la Literatura, este coincide con el punto de vista de otros autores (Colomer, 2005; Langer, 1998) que justifican la necesidad de trabajar con textos literarios en ambientes formales. Por una parte, Langer (1990, 1991, 1993, 1996, 1998) demostró a partir de varias investigaciones que la enseñanza de la literatura en las escuelas de nivel medio superior permite el desarrollo del pensamiento reflexivo. Por otra, Colomer (2005) argumenta que la enseñanza de la literatura le ha servido a la educación escolar para que los estudiantes se adueñen de diferentes tipos de discursos que les permitirán aprender las distintas funciones lingüísticas de la lengua.

Ahora bien, con respecto al currículo de secundaria el Acuerdo 592 señala que una de las prácticas es la “Lectura dramatizada de una obra de teatro” en tercero grado. Entre las actividades que se proponen se encuentra la lectura de diversas obras teatrales que pertenezcan a diferentes épocas, entre ellas, del Siglo de Oro español para que, posteriormente, los estudiantes la representen de manera dramatizada frente al grupo.

Con esta práctica se espera que el estudiante identifique los elementos que conforman las obras de teatro, así como el contexto socio-cultural de la obra literaria; el propósito es formar un estudiante crítico durante la lectura, capaz de inferir a partir del texto los valores, creencias y formas de pensar de las sociedades a las que la obra retrata.

Esta investigación documenta y analiza cómo se llevó a cabo dicha práctica en un aula particular. Además, explora la manera en la cual un contenido prescrito en el currículo nacional se modifica en función de la interpretación que realizan diferentes agentes² –que pueden ser instituciones o personas- para finalmente, ser implementado en la práctica pedagógica.

Para ello, se utiliza la teoría de discurso pedagógico de Bernstein (2000, 2003). Específicamente se hace hincapié en las reglas de evaluación, las cuales permiten observar y sistematizar los diferentes movimientos por los que un contenido pedagógico pasa del Campo de Recontextualización Oficial (CRO) al Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP).

Aunada a esta teoría, se retoma el trabajo de Hamilton (2000) sobre los elementos de las prácticas de literacidad, y que permite identificar los elementos visibles, a los que se llamarán eventos, y los elementos no visibles que subyacen a las prácticas. En este sentido,

² Bernstein y Díaz (1985) señalan que los agentes, junto con los discursos, son medios de organización del trabajo social de reproducción de la cultura escolar.

los elementos no visibles permiten indagar sobre los diferentes participantes ocultos, así como en los recursos que pueden ser conocimientos, habilidades, formas de pensar y creencias que son traídos a la práctica durante la lectura y escritura de textos; y que recontextualizan los temas escolares.

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta general:

¿Qué actividades de lectura y escritura se prescriben en el currículo y cuáles se realizan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?

Preguntas específicas:

- A nivel de currículo prescrito ¿Cómo se plantea la enseñanza de los textos literarios en el bloque IV en la clase de Español en tercero de secundaria, en los diferentes documentos que inciden en la práctica pedagógica?
- ¿Cuáles son los eventos de literacidad que se observan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?
- ¿Qué actores y recursos inciden en las actividades que se llevan a cabo en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?
- ¿De qué manera se relaciona el currículo prescrito con las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el aula al trabajar con textos literarios en el bloque IV?

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Analizar las prácticas de lectura y escritura que se estipulan y las que se realizan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV.

Objetivos específicos:

- Analizar, a nivel currículo prescrito, los documentos que recontextualizan la enseñanza de textos literarios en el bloque IV durante la clase de Español en tercero de secundaria.
- Documentar los eventos de literacidad que se observan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV.
- Identificar los actores y los recursos que inciden en las actividades que se llevan a cabo en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV.
- Analizar la relación que existe entre el currículo prescrito, y las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el aula al trabajar con textos literarios en el bloque IV

1.4 Justificación

Sobre la educación secundaria, Ducoing (2007) señala que es un periodo que ha tenido poca atención como objeto de estudio por parte de los investigadores en educación y también por parte de las políticas educativas; sin embargo, es el nivel que enfrenta los mayores retos y demandas de todos los niveles que conforman la EB.

Entre las principales dificultades que afronta se pueden mencionar: la dificultad de trabajar con jóvenes que se encuentran en una etapa de vulnerabilidad y desarrollo, la indefinición de la función social de este nivel educativo, y la falta de equidad entre los estudiantes que ingresan a la secundaria para poder alcanzar el mismo perfil de egreso. Todo esto tiene como consecuencia la falta de cobertura a la demanda y el bajo logro educativo.

Con respecto a la cobertura, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) señaló en *La educación obligatoria en México. Informe 2018* que, a pesar de que la

matricula ha aumentado en los últimos años, en 2015 asistían el 93.3% de los estudiantes de entre 12 y 14 años, por lo que aún no se logra la universalización. Además, también subraya que los estados de Chiapas y Michoacán son los que muestran los niveles más bajos de cobertura. En lo referente al logro educativo, el Informe refiere que las evaluaciones nacionales como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), e internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) han expuesto que los estudiantes de secundaria presentan un bajo nivel de aprendizaje en el área de Lenguaje y Comprensión Lectora.

Otro aspecto importante que justifica la elaboración de esta investigación es que, además, son pocos los estudios realizados en México en torno a las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural. Dicha perspectiva permite profundizar en el objeto de estudio a través de la documentación y el análisis cualitativo de los datos, lo cual ofrece un conocimiento más profundo de la forma y las razones que inciden en la práctica pedagógica y que se ven reflejadas en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de conocimiento.

Por lo anterior, se consideró pertinente la realización de un estudio que analice una práctica escolar presente dentro del currículo de Español utilizando una perspectiva interpretativa. En este sentido, esta investigación es valiosa porque permite documentar e identificar los diferentes factores y agentes que intervienen para transformar un contenido pedagógico sobre la enseñanza de obras literarias, que se encuentra establecido en los documentos oficiales, y su posterior realización en la práctica pedagógica en un aula escolar particular.

2. Marco contextual

El presente capítulo tiene como finalidad enmarcar las prácticas de enseñanza de la literatura en secundaria dentro del contexto educativo mexicano actual. Por esta razón, es indispensable referir los resultados de diferentes pruebas para evaluar la comprensión lectora en México, ya que ofrecen un panorama de la situación actual de la Educación Básica (EB). Por lo tanto, se presentan datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

También se revisan los acontecimientos, las leyes, y los acuerdos efectuados en el ámbito educativo a finales del siglo pasado y principios de éste, lo cual permite ofrecer una perspectiva amplia del tema que se aborda en esta investigación. Por ello, se abordan los antecedentes de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), para posteriormente colocar el énfasis en la RIEB descrita en el *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* publicado en el año 2011. La importancia de este acuerdo recae en describir los programas de estudio de cada asignatura de la EB, los cuales determinan y guían la práctica docente.

Ahora bien, para los propósitos de esta investigación se retoma el programa de la asignatura de Español en tercer grado de secundaria. Sobre el programa se priorizan dos aspectos a desarrollar en este capítulo: las actividades curriculares que segmentan los bloques y que se denominan prácticas sociales del lenguaje, y el trabajo por ámbitos. Además, se mencionan las competencias, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso propuesto para este nivel.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Evaluaciones a la Educación Básica.

En este apartado se revisan de manera general las evaluaciones realizadas por organismos tanto internacionales como nacionales. Tal es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

2.1.1.1 PISA.

La prueba PISA comenzó a aplicarse en el año 2000 en todos los países miembros de la OCDE. Esta prueba fue ideada “(...) para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos” (OCDE, 2006, p. 3). Para ello, evalúa las competencias lectora, matemática y científica en alumnos de 15 años, es decir, que egresan de la EB. Algo interesante de esta prueba es que surge de la colaboración entre países –la mayoría miembros de la OCDE-, y busca estimar las habilidades de los estudiantes para resolver problemas y enfrentar situaciones determinadas en un contexto específico, por lo que no es un examen enfocado en el currículo. Esta prueba se aplicó en México, por primera vez, en el año 2000 y se repite cada tres años, haciendo énfasis en alguna de las tres áreas evaluadas (Flores, 2013; OCDE, 2006).

Para la evaluación de la competencia lectora, PISA se enfoca en tres dimensiones: los textos, los procesos cognitivos y las situaciones. El primero de ellos hace referencia a la capacidad de identificar el formato y el tipo de texto que se lee; el segundo a la capacidad

que posee el alumno de interpretar, recuperar, organizar y reflexionar en torno al texto y; finalmente, el tercero a la capacidad de inferir los propósitos y el punto de vista, ya sea explícito o implícito del autor en el texto (Flores, 2013). Los resultados de PISA son presentados en siete niveles de desempeño de la competencia lectora, siendo el 6 el más complejo y el 1b el menos complejo.

De esta forma, los resultados obtenidos por parte de los estudiantes mexicanos a través de la prueba han mostrado un bajo logro educativo: un alto porcentaje de alumnos evaluados se han ubicado por debajo del nivel básico (nivel 2), es decir, el 42% en el 2015, el 41% en el 2012, el 39% en el 2009, el 47% en el 2006, el 52% en el 2003 y el 42.2% en el 2000. Los estudiantes no fueron capaces de realizar inferencias sencillas, identificar información, relacionar el texto con situaciones cotidianas, interpretar y analizar críticamente el texto leído.

Por otra parte, solo un porcentaje de 0.3% en 2015, 0.5% en 2012, 6% en 2006 y 6.9% en el 2000 alcanzaron el nivel 6, es decir, el nivel más alto. Esto implica que sólo una minoría logra una comprensión profunda y crítica de lo que lee.

2.1.1.2 ENLACE.

A nivel nacional ENLACE se comenzó a aplicar en el año 2006 y tuvo como propósito evaluar el logro académico en las asignaturas de Español y Matemáticas de los alumnos de tercero de primaria a tercero de secundaria. La aplicación de ENLACE fue anual, y a partir del 2008 se incluyó la evaluación de una de las siguientes áreas de conocimiento por año: Ciencias en 2008 y 2012, Formación Cívica y Ética en 2009 y 2013, Historia en 2010 y

Geografía en 2011. En 2013 la prueba se utilizó por última vez, en 2015 se sustituyó por PLANEA.

A diferencia de PISA, ENLACE agrupa los resultados en cuatro niveles: insuficiente, elemental, bueno y excelencia. Ahora bien, los resultados del 2013 sobre la asignatura de Español en secundaria indicaron que, de manera global, el 37.4% de los estudiantes se encontraban en un nivel insuficiente, el 42.9% se ubicó en el nivel elemental, 18.0% en el parámetro de bueno, y sólo el 1.7% de los evaluados alcanzaba un nivel de excelencia.

Los resultados derivados de ambas evaluaciones –PISA y ENLACE- han sido fundamentales en la educación básica, ya que han incidido en los cambios y modificaciones a las reformas educativas de los últimos años, debido a que las reformas han tratado de enmendar las diversas carencias que se han hecho más evidentes a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas.

2.2 Reformas a la educación secundaria en México

Entre los cambios más significativos en el sistema educativo destaca la reforma al Artículo 3ro. de la Constitución Mexicana de 1992, que estableció la obligatoriedad del nivel secundaria, por lo que dicho nivel pasó a formar parte de la EB. De tal forma que a partir de ese momento la EB constó de nueve grados escolares (seis de primaria y tres de secundaria) (Miranda, 2006; Sandoval, 2007).

También en ese mismo año se puso en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que propuso descentralizar el sistema educativo y aumentar el financiamiento a la educación, capacitar a los docentes, y llevar a

cabo una reforma curricular de la educación básica; para el nuevo currículo se elaboraron nuevos libros de texto y se modificaron los Planes y Programas de estudio existentes (Ornelas, 1995).

Posteriormente, en julio de 1993 se publicó la *Ley General de Educación*, que estableció los lineamientos bajo los cuales se guiaría la educación básica. Por lo tanto, se puede decir que en estos años se desencadenaron diversos cambios educativos. En palabras de Miranda (2010): “En la historia reciente de las reformas curriculares en México destaca la que empezó en los años noventa, pues constituye una experiencia inédita en la historia de las reformas educativas en México” (p. 39). Esto se debe, principalmente, a que se buscaba poder responder a los nuevos retos que enfrentaba –y que continúa enfrentando- el país como parte de un mundo que está cambiando de manera acelerada debido, en gran parte, a las nuevas políticas de globalización y al emergente discurso neoliberalista. Como menciona Miranda:

Las economías de mercado empiezan su reactivación en el escenario de la globalización, la marcada presencia del conocimiento y la tecnología como dispositivos fundamentales de acumulación y una rearticulación regional de los capitales financieros y productivos internacionales. A este patrón de recomposición económica se añadió la emergencia de una ideología social y política que marcó de manera decisiva el comportamiento de los actores sociales y políticos fundamentales, afectando especialmente el comportamiento del Estado: el neoliberalismo (2010, p. 39).

Las políticas durante este periodo se enfocaron en lograr la cobertura, es decir, proveer de educación a todos los mexicanos:

Desde 1993 la educación secundaria fue declarada componente fundamental y etapa de cierre de la educación básica obligatoria. Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo (SEP, 2006, p. 5).

Con la implementación del ANMEB y la obligatoriedad de la educación secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó cambios en el currículo de la EB; entre ellos "...la estructura por asignaturas, en sustitución del trabajo por áreas que se había introducido al currículum de educación primaria y secundaria en la reforma de los años setenta" (Miranda, 2010, p.41). A su vez, se propuso el trabajo escolar bajo el enfoque de competencias y se hizo hincapié en las asignaturas de Español y Matemáticas (Fuentes, como se citó en Miranda, 2010).

También se buscó favorecer la educación en términos de calidad educativa. Sin embargo, a juicio de Sandoval (2007) no se lograron los objetivos propuestos debido a múltiples causas, entre las que destacan la falta de compromiso por parte de los agentes involucrados, así como de una falta de vinculación real con los niveles predecesores (preescolar y primaria), y la sobrecarga de materias. De esta manera, el compromiso por la calidad educativa se retomó de manera primordial en posteriores reformas.

Para junio de 2004 se anunció la primera propuesta de la Reforma de la Educación Secundaria (RES). Dicha propuesta recibió diversas críticas, entre las que destacaron las realizadas al currículo por parte de académicos que señalaron la compactación de algunos temas, así como la exclusión de otros que consideraron eran importantes. Por su parte, el Sindicato Nacional de Trabajadores para la Educación (SNTE) buscó deslegitimizar esta Reforma arguyendo la falta de consulta con los agentes involucrados como, por ejemplo, con los maestros en servicio. También hubo críticas referentes a cuestiones ideológicas y políticas, en las cuales la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) atacó a las autoridades del sistema educativo por obedecer a los intereses neoliberales del mundo globalizado.

Para responder a todos los señalamientos, la SEP llevó a cabo una serie de acciones que buscaron subsanar los problemas generados a partir de la propuesta. Por un lado, para resolver las críticas sobre el currículo, la SEP convino en solicitar el apoyo de las comunidades disciplinares presentes en las universidades y centros de investigación para revisar los contenidos de la reforma, y llegar a un consenso. También se estableció una comisión para dialogar con el SNTE, y de esta forma, surgió la Consulta Nacional sobre la Reforma de la Educación Secundaria, en donde se trazó una estrategia en la que participaron diferentes agentes educativos –autoridades, directivos, maestros, académicos- de todo el país.

Una vez realizados los arreglos convenientes se llevó a cabo la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la reforma. Dicha etapa consistió en una fase experimental, en la cual escuelas de cada uno de los 30 estados participantes –los estados de Michoacán y Oaxaca no formaron parte de esta etapa- implementaron la RES en el primer grado de

secundaria durante el ciclo escolar 2005-2006. Como resultado del PEI se obtuvieron datos sobre los retos, las demandas, y las inquietudes surgidas por parte de los involucrados – docentes, administrativos e incluso estudiantes- sobre la reforma.

Después de atender las sugerencias de la fase experimental, el 26 de mayo del 2006 se publicó el *Acuerdo número 384*, en el cual se estableció el nuevo Plan y Programas de Estudio para educación secundaria y se hizo oficial la RES. En el acuerdo se hicieron varios cambios significativos a nivel curricular, ya que se le consideró el agente primordial para la mejora educativa: “Un cambio en el currículo es un punto de partida esencial, mas no una condición suficiente para cumplir con la responsabilidad de una educación básica integrada y de calidad si no va acompañado de cambios en la organización del sistema y de la escuela” (SEP, 2006b, p.14). Por ende, la Reforma también propuso estándares de Desempeño Docente y de Gestión, que sirvieran en su conjunto para transformar la educación básica (SEP, 2006).

Otra de las propuestas señaladas por la RES fue la constitución de los Consejos Consultivos Interinstitucionales (CCI) de cada una de las asignaturas impartidas en la EB, con el propósito de reunir a expertos en la materia para revisar los planes y programas de estudio, así como examinar los materiales educativos, entre ellos, los libros de texto utilizados, para ofrecer una evaluación y retroalimentación para mejorar la reforma. Por lo tanto, en septiembre del 2006 se formaron los CCI de Ciencias, Español, Historia y Matemáticas, y en 2007 los de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Geografía, Educación Física, Artes, Tecnología, Lengua Extranjera y el Consejo Consultivo General.

Sin embargo, como puntualizó Garrido (2012) las sugerencias efectuadas en 2009 por los CCI para la posterior implementación de la RIEB fueron desatendidas; en el caso de la asignatura de Español, el Consejo señaló la falta de articulación de los temas entre preescolar y primaria, la poca o nula capacitación al docente para comprender la reforma, así como errores en el material escolar que indicaban una desvinculación de los contenidos prescritos con las actividades propuestas en los libros de texto, el desentendimiento de la variedad social y cultural del país, y la poca claridad conceptual de la RES. A pesar de eso, la SEP decidió continuar con la RIEB.

2.3 Reforma Integral de la Educación Básica

En el 2011, la SEP presentó de manera oficial la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En ella se planteó la necesidad de articular la Educación Básica, de tal forma que existiera una secuencia entre los temas de los diferentes grados y niveles: “El esquema de articulación se refleja en la definición de ejes formativos que servirán como organizadores de las asignaturas, contenidos y secuencias curriculares entre grados y niveles educativos” (Miranda, 2010, p. 47).

Como resultado en ese mismo año se publicó el *ACUERDO número 592*; con ello, las autoridades educativas buscaron instaurar las condiciones necesarias para que los planes y programas de estudio de los tres niveles de EB –preescolar, primaria y secundaria- y el perfil de egreso estuvieran contruidos bajo una misma lógica curricular. Para lograrlo se revisaron los planes y programas anteriores –en el caso de secundaria se retomó el programa 2006-, se realizaron cambios y se establecieron los diferentes componentes que estructurarían la educación básica a partir de la puesta en marcha de la reforma.

El *Acuerdo número 592* presentó el Plan y los Programas de estudios 2011 para la EB. En ellos se incluyeron las competencias, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. En dicho plan se expresó que, durante la EB, las competencias deben desarrollarse en cinco ejes: para el aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Con respecto al perfil de egreso, el *Plan de Estudios 2011* señala que el estudiante al terminar su EB debe mostrar las siguientes capacidades:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2011, pp. 21-22)

Por lo tanto, los diferentes temas a lo largo de todos los niveles de EB deben estar enfocados en lograr el cumplimiento de dicho perfil. Por su parte, los estándares curriculares se refieren a los conocimientos que los estudiantes deben poseer al terminar cada uno de los cuatro periodos propuestos en el Plan de Estudios 2011; para su logro se establecieron los aprendizajes esperados en cada una de las prácticas establecidas en los distintos programas que integran el Plan 2011.

2.3.1 Programa de estudios 2011. Español.

Mediante la RIEB se formularon programas de estudio para todas las asignaturas de educación básica. No obstante, se recuperaron y ampliaron algunas ideas de las reformas anteriores, como es el caso del Programa de Estudio de la asignatura de Español, el cual continuó proponiendo trabajar con la visión contextualizada del lenguaje iniciada con la

reforma curricular de 1993. También permanece el trabajo por competencias y por ámbitos que fueron incluidos en la RES. Además, en este programa se marcan cinco concepciones que han prevalecido dentro del enfoque por competencias, de las cuales dos aluden directamente al aprendizaje de la lengua a partir de su uso en interacciones sociales:

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.
- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas ocurren en contextos de interacción social. (SEP, 2011b, p. 19)

Para lograr la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje atendiendo a este enfoque, la RIEB enfatizó el desarrollo de las competencias, las cuales “...implica(n) un saber hacer (habilidades) con un saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011a, p. 14). Por consiguiente, el programa de estudios de la asignatura de Español subraya cuatro competencias específicas, a las cuales denomina *competencias comunicativas*; tres de ellas aluden al uso contextualizado del lenguaje –para comunicarse, para aprender, para tomar decisiones- y una al aspecto cultural –reconocimiento de la variedad lingüística en México-.

De esta manera, se señala que la forma de trabajar para el logro de estas competencias será a partir de actividades curriculares denominadas *prácticas sociales del lenguaje*, las cuales se definen a grandes rasgos como “...pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (SEP, 2011b,

p.22). Esto significa que el programa se organiza a partir de estas prácticas, las cuales están determinadas por un fin social determinado. Por último, es importante mencionar que las prácticas del lenguaje se presentan a manera de proyectos didácticos a lo largo del curso, y “... se consideran actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011b, p. 26).

Para las intenciones de esta investigación es necesario puntualizar algunos aspectos de la organización de los aprendizajes: por un lado, es necesario recalcar que las prácticas sociales del lenguaje se organizan en ámbitos –Estudio, Literatura y Participación Social- y que cada ámbito está conformado por una serie de prácticas sociales del lenguaje que bien pueden ser vistas como los temas. Además, el programa se divide en cinco bloques, cada uno de ellos corresponde a un bimestre escolar en el cual se deben abordar tres prácticas del lenguaje, una de cada ámbito. En la Tabla 1 se presenta la organización de los aprendizajes que corresponde a tercero de secundaria:

Tabla 1
Organización de los aprendizajes

Bloque	Práctica social del lenguaje por ámbito		
	Estudio	Literatura	Participación social
I	Elaborar un ensayo sobre un tema de interés.	Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario.	Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas.
II	Participar en panel de discusión sobre un tema investigado previamente.	Elaborar y prologar antologías de textos literarios.	Análisis de diversos formularios para su llenado.
III	Elaborar informes sobre experimentos científicos.	Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época.	Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo.
IV	Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa.	Lectura dramatizada de una obra de teatro.	Elaborar una historieta para su difusión.
V		Elaborar un anuario que integre autobiografías.	Escribir artículos de opinión para su divulgación.

Nota: Tomado de SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria*, p. 79. México: SEP.

Por último, es importante señalar que el *Programa de estudios 2011* ofrece la posibilidad de articular, a través de la realización de actividades de cada ámbito, las diferentes prácticas sociales del lenguaje de un mismo bloque. Esto significa que las prácticas escogidas para cada ámbito durante un bimestre pueden relacionarse y apoyar el aprendizaje de los otros ámbitos.

2.3.1.1 El ámbito de la literatura.

Con respecto al ámbito de la Literatura, la propuesta planteó la interacción directa entre los estudiantes y los textos literarios con el fin de privilegiar los procesos de lectura, interpretación y producción de textos. En cuanto a la elaboración de textos se enfatizaron aspectos técnicos tales como puntuación, sintaxis, lógica y ortografía. Sin embargo, también se subraya el carácter creativo de la escritura literaria, resultado de los intereses, pensamientos y sentimientos del alumno. Algunas de las prácticas sociales referidas en el currículo son: *Escribir un cuento de ciencia ficción para compartir, escribir poemas*

tomando como referente los movimientos de vanguardia, adaptar obras de teatro clásicas, reseñar una novela, realizar una crónica, lectura dramatizada de obras teatrales, entre otros.

Por otro lado, la lectura de obras literarias pretende fomentar en los estudiantes una mirada crítica de lo que leen, primero de manera personal y después de manera social. Para ello, el programa plantea actividades como discusiones en clase, lecturas grupales y análisis colectivos de textos. También se enfatiza el trabajo argumentativo que conlleva la exposición de las ideas desarrolladas por los estudiantes en el transcurso de la lectura.

Además, se pretende que los alumnos aprendan a trabajar los textos literarios de manera sistemática, esto es, que sean capaces de identificar temas, géneros y movimientos literarios y, de esta forma, comprender mejor la diversidad cultural y lingüística del español, enfocándose en la literatura.

Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo se centró en la observación y el análisis de una “práctica social del lenguaje” que consiste en la lectura dramatizada de una obra de teatro; que corresponde al bloque IV del ámbito de la Literatura en tercer grado de secundaria.

A manera de síntesis en este capítulo se expusieron las diferentes discusiones y reformas que se han realizado en torno a la educación secundaria en los últimos años, y que han sido plasmadas en diversos documentos oficiales. Ahora bien, lo que interesa en este trabajo es observar cómo estas reformas se han llevado a cabo en la práctica, de tal forma que para entender cómo se pasa del currículo prescrito a las prácticas en el aula es importante recurrir a un marco teórico que considere los diferentes movimientos y agentes

que intervienen en la recontextualización de los contenidos curriculares. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se presenta y explica el marco conceptual utilizado para esta investigación.

3. Marco teórico

El siguiente capítulo está dividido en dos apartados. En el primero de ellos se presenta la revisión de la literatura, en donde se sitúan estudios empíricos sobre la lectura de textos literarios en ambientes escolares, trabajos que han abordado la enseñanza de la literatura, y finalmente investigaciones que analizan la recontextualización desde la perspectiva teórica del discurso pedagógico. Además, se presentan algunas propuestas para la enseñanza de obras literarias clásicas. Es prudente señalar que la mayoría de los estudios reportados en este trabajo fueron elaborados en otros países, ya que en México aún son pocas las investigaciones de esta temática, sobre todo a nivel secundaria.

Por otro lado, en el segundo se presenta el marco conceptual en el que se fundamenta la presente investigación; en este sentido, se retomaron conceptos de la teoría de Basil Bernstein sobre el discurso pedagógico, específicamente, las reglas de recontextualización y los diferentes campos que modifican el discurso pedagógico. Dicha teoría se articula con la de Hamilton (2000), adscrita a los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), para ofrecer un marco analítico que permita alcanzar los objetivos enunciados anteriormente en este trabajo. Por esta razón se revisan los estudios elaborados en torno a la literacidad en los que se define el concepto de literacidad, se revisan los distintos enfoques teóricos –autónomo e ideológico- y las condiciones sociales e históricas que los han influido y, de esta manera, discutir el modelo ideológico con los NEL. Por último, se expone la propuesta de Hamilton (2000) sobre las prácticas de literacidad.

3.4 Revisión de la literatura

3.4.1 Estudios empíricos sobre la enseñanza de textos literarios.

En este apartado se exponen trabajos empíricos que abordan la enseñanza de textos literarios en contextos escolares. Para ello, las investigaciones presentadas se organizan privilegiando la metodología empleada.

3.4.1.1 Trabajos etnográficos.

Lewis (2001) desarrolló una investigación sobre la enseñanza de la literatura en una aula multi-grado formada por estudiantes de 5to. y 6to. grado de primaria –de entre 10 y 12 años- durante el ciclo escolar de 1993-1994. Ella partió de la suposición de que la interpretación surge tanto de la interacción entre el texto y el lector , así como de la discusión del texto con los demás, por lo tanto fue necesario buscar un salón de clases en donde se permitiera la discusión entre estudiantes, y entre estudiantes y el profesor, además de que se fomentara el trabajo colaborativo. De esta forma, el aula donde hizo su trabajo de campo tuvo que cumplir con varios parámetros que permitieran observar lo que ella buscaba. Otras características importantes del aula fueron la identidad lectora que poseía la profesora del grupo, así como las diferencias de los estudiantes (edad, nivel socio-económico y género).

Para alcanzar su propósito, Lewis realizó una etnografía de un año que abarcó todo el ciclo escolar. Se utilizó primordialmente la observación participante –registrada en notas de campo- como técnica de recolección de datos; sin embargo, también se apoyó en entrevistas y en un grupo focal conformado por cinco estudiantes, los cuales fueron elegidos a través de la observación. Se seleccionaron alumnos de diferentes clases sociales y con diferente nivel de logro educativo para que cada uno de ellos representará

características contrastantes en términos de género, edad, clase social, habilidades y status social dentro del grupo.

En la observación, Lewis se enfocó en describir los eventos sociales interdependientes en el aula que se relacionaban con la literatura; de esta forma surgieron dos categorías: eventos clave –altamente significativos para los participantes- y eventos ilustrativos –que se repetían constantemente-. Por lo tanto, Lewis logró identificar cuatro prácticas comunes dentro del salón de clases: la lectura en voz alta, las discusiones de literatura dirigidas por pares, las discusiones de literatura dirigidas por el profesor, y las lecturas independientes. Posteriormente, identificó la función dominante o el significado de cada práctica y cómo esta función puede estar moldeada por la cultura local en el aula, o por la comunidad fuera del aula.

Con respecto a las prácticas de lectura en voz alta y la discusión por pares, Lewis señaló que éstas se asocian a las normas y significados dentro de la cultura escolar. En efecto, los significados que los participantes dan a la lectura en voz alta fueron las de construir y representar una forma de vida de la clase a partir de las similitudes de los participantes (¿qué tenemos en común?); ahora bien, la discusión por pares tuvo como función dominante la de negociar la cultura escolar (¿cuál es nuestro rol social?), dicha negociación sostuvo elementos normativos y jerárquicos de la cultura local del aula y de la comunidad, por ejemplo, la clase social.

Por otro lado, la lectura independiente y las discusiones dirigidas por el profesor se encuentran moldeadas por normas de la cultura fuera de la institución educativa. De esta forma, la lectura independiente tiene como función la apropiación de las normas culturales (¿qué aceptamos, rechazamos o reinventamos?), mientras que la lectura dirigida por el

profesor pone a prueba estas mismas normas culturales (¿por qué creemos lo que creemos?).

Como puede observarse, el trabajo de Lewis permitió identificar códigos, funciones y normas sociales que subyacen a cada acto de lectura y escritura de textos literarios en un ambiente escolar; como afirma esta autora, las prácticas de literacidad son mediadas y significadas por la comunidad, es decir, son actos sociales.

Además, Lewis consideró las diferentes prácticas que se llevan a cabo en el aula y cómo estas se determinan por reglas y funciones dominantes dentro del salón de clases; de tal forma, que estas reglas establecen diferentes formas de posicionarse frente al texto y moverse a través de él (Langer, 1989).

Otro estudio en torno a la enseñanza de la literatura fue el realizado por Agee (2000). Dicha investigación se enfocó en examinar la forma en la que los profesores de secundaria definen y evalúan la eficiencia de la enseñanza en su clase de literatura, así como la forma en la que la perspectiva de los profesores afecta las experiencias de los estudiantes al leer textos literarios. Para ello, la autora realizó un estudio de casos múltiples con 18 profesores que tuvieran una trayectoria de cinco o más años enseñando la materia de Inglés en secundaria, y que tuvieran un sistema elaborado para medir la eficiencia de su enseñanza en el área. De los 18 profesores, tres fueron hombres y 15 mujeres. Además, la autora desglosó el perfil de cinco profesores para ilustrar las diferentes variaciones sobre la enseñanza de la literatura que poseían, e indagó en las razones que subyacen a dichas concepciones. El trabajo de campo se hizo en cinco escuelas secundarias (tres en New York y dos en Georgia), y los criterios para seleccionar esas escuelas fueron la accesibilidad, así

como la representatividad en términos de localización, aspectos raciales y étnicos, y el tamaño de las escuelas, de tal forma que se ofreciera una amplia variedad de escenarios.

El método utilizado fue el estudio de casos, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes, así como la observación de dos clases de cada uno de los profesores participantes con la finalidad de contrastar lo dicho en la entrevista con la práctica real del profesor. Los datos obtenidos a partir de las transcripciones fueron analizados con el método de comparación constante, para lo cual se utilizó el software Qualitative Solutions and Research NUDIST. De esta forma, fue posible generar enunciados que describieran los eventos, comportamientos y creencias de los profesores (código abierto). Posteriormente, se establecieron relaciones entre los códigos (codificación axial). Además, se trabajó con otros dos investigadores asistentes que codificaron de manera independiente dichas transcripciones, para refinar la codificación y las categorías.

Con respecto a las videograbaciones se utilizaron para analizar patrones del discurso, estrategias docentes, y la relación que los profesores establecieron con los estudiantes. Además, se les pidió a los profesores que observaran las videograbaciones y respondieran tres preguntas sobre sus percepciones de la clase.

Los resultados obtenidos de esta investigación señalaron que los modelos para la enseñanza de la literatura surgieron de las creencias, las historias personales, y las experiencias previas de los profesores con la literatura. Estos modelos determinan los textos empleados y la forma en que se mide el aprendizaje de los estudiantes. De tal forma que, un modelo inflexible y centrado en el profesor se relaciona con una estrecha selección de textos tradicionales; además, los profesores que utilizan estos modelos difícilmente aceptaban retroalimentación de los estudiantes -y si lo hacen, solo toman en cuenta la

opinión de los estudiantes avanzados-, y atribuían los problemas de aprendizaje de sus alumnos a factores externos. Por otro lado, los profesores con modelos flexibles y centrados en el alumno tienen mayor apertura para incorporar textos en sus clases, además de aceptar la retroalimentación de los alumnos.

Otro punto importante que rescató Agee fueron los cursos de actualización, así como los posgrados que cursaban los profesores como parte del trabajo docente, ya que los profesores que estudiaron posgrados y recibían capacitaciones constantes fueron más propensos a centrarse en el alumno, mientras que los profesores que no recibían capacitaciones presentaban modelos centrados en el profesor, y por lo tanto, dificultades para pasar de una serie limitada de textos y de tipos de análisis a otros. Por último, la autora menciona la necesidad de abordar las limitaciones que existen en las escuelas, ya que no existen incentivos para trabajar con estudiantes con dificultades o de los grados bajos, por lo cual los profesores prefieren trabajar con otro tipo de estudiantes –más capacitados-.

Paralelamente, en México, López-Bonilla y Rodríguez (2006) efectuaron una investigación en dos diferentes modalidades de bachillerato –general e internacional- con la finalidad de obtener información sobre las experiencias y los hábitos de lectura de los estudiantes de ambos programas, así como observar el desempeño de los estudiantes al enfrentarse a dos textos literarios (*Continuidad en los parques* de Julio Cortázar y *El espejo* de Simón Ramírez). Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de evaluación lectora revelaron que el 80% de los estudiantes de bachillerato internacional lograron comprender la anécdota de cada cuento y reflexionar sobre su desenlace, pero en el caso del bachillerato general solo el 45% de los alumnos lo hizo. La diferencia entre ambas modalidades también se manifiesta en la adopción de una postura crítica respecto al

texto leído, así como en el uso de relaciones intertextuales, ya que, mientras el 50% de los estudiantes de BI lograron los objetivos, sólo el 20% del general lograron adoptar una postura crítica.

Otro estudio relacionado es el de López-Bonilla, Pérez y Tinajero (2006) en la clase de Literatura 1, en tres escenarios distintos: un Colegio de Bachilleres (COBACH), y en un bachillerato federal que ofrece dos programas diferentes: el Bachillerato General (BG), similar al del COBACH, y el Bachillerato Internacional (BI). En este estudio se hicieron observaciones en los tres escenarios durante dos o tres actividades curriculares que se desarrollaron a lo largo de una clase. El contenido curricular fue el de cuento para el caso del BG y el COBACH, mientras que en el BI se revisó una obra de la literatura mundial (la novela *El perfume* de Patrick Suskind). Todas las observaciones fueron videograbadas y transcritas para poder facilitar la identificación de los eventos de literacidad, y de esta forma, inferir las prácticas que subyacen a dichos eventos.

A partir de observaciones, así como de una revisión al currículo de cada programa fue posible inferir las prácticas de literacidad que predominan en cada contexto. En el primero de ellos –COBACH-, los eventos de literacidad dominantes buscaban la reconstrucción del cuento leído de manera unívoca, es decir, no se permitían más interpretaciones que la ofrecida por la profesora; la participación de los estudiantes se limitaba a responder preguntas literales del texto que fueron evaluadas como correctas o incorrectas; dicha forma de concebir la literatura va de acuerdo con los objetivos y las estrategias propuestas en el currículo.

En el segundo caso –BG-, la profesora trató de que sus alumnos identificaran las partes del cuento, así como de emitir un breve comentario de lo que significaba para ellos el

texto; sin embargo, al final, la interpretación de la profesora fue considerada la “correcta”. En este caso, la competencia literaria abarca aspectos formales de la obra y la biografía del autor, y algunos breves comentarios a las ideologías presentes en el texto.

Por último, en el caso del BI surgieron diversas interpretaciones del texto de manera dialógica a partir de la discusión libre entre los estudiantes y el docente, se abordaron temas como la construcción del personaje, sus motivaciones, su visión del mundo. En este contexto, los estudiantes crearon su propia visión del texto a partir de su capacidad de crítica y argumentación.

3.4.1.2 Trabajos de investigación-acción

Langer realizó investigaciones centradas en desarrollar una propuesta pedagógica de enseñanza de la literatura apoyada en una perspectiva sociocultural. Dentro de este bloque, se encuentra uno de ellos, que se llevó a cabo a lo largo de dos años y que tuvo como objetivo describir las características de las aulas en donde se alentó a los estudiantes a entrar al mundo literario y moverse a través de las cuatro posturas que conforman el proceso de comprensión lectora para posteriormente, presentar una propuesta de enseñanza (Langer, 1991). Dicho estudio involucró a ocho profesores durante el primer año -cuatro de secundaria y cuatro de preparatoria- de los cuales solo cuatro, -dos de secundaria y dos de preparatoria- continuaron participando el segundo año. Además, se unieron otros seis profesores -dos de secundaria, dos de preparatoria, un especialista en redacción y un estudiante universitario de educación-. Cada profesor seleccionó una clase, y de cada clase participaron dos estudiantes considerados “promedio”. También incorporaron al proyecto seis asistentes de investigación.

Durante el desarrollo del proyecto se produjo una colaboración entre los asistentes de investigación y cada uno de los docentes para planear las lecciones que se impartieron. En total se diseñaron cinco episodios de enseñanza –cada episodio se enfocó en un tipo específico de trabajo literario- que fueron aplicados en el salón de clase. Se utilizaron técnicas como la observación no participante –por parte de los asistentes- y participante – por parte de los estudiantes-, notas de campo, entrevistas a los estudiantes participantes, recolección de artefactos, así como reuniones tanto de los profesores y los asistentes para discutir la planeación, como de los estudiantes con los asistentes para conocer sus percepciones de las actividades de clase. Una vez terminado el trabajo de campo, se seleccionaron aquellas clases que fueron exitosas y se buscó evidencia de que los estudiantes estaban involucrados en experiencias interpretativas, posteriormente, se examinaron los contextos y se buscó entender las condiciones que facilitaban dicho aprendizaje.

Los resultados obtenidos señalaron que la adopción de una visión crítica de la lectura se desarrolla mediante la discusión de los textos y a través de la escritura de ensayos sobre dichos textos. El enfoque principal de enseñanza fue en la exploración de posibilidades en vez de mantener un punto de referencia, los contextos sociales enseñaron a los estudiantes maneras de discutir y formas de pensar sobre la literatura. Dicho trabajo permitió identificar dos tipos de apoyo que brindan los profesores – y en algunas ocasiones, los mismos pares- a los alumnos para fomentar la construcción de significados colectivos durante la lectura de textos literarios; por una parte, las maneras de discutir y escribir literatura; y, por otro, las maneras de pensar respecto al texto. En las primeras, el estudiante aprende las rutinas y las reglas sociales del salón de clases para poder participar en la

discusión de los textos; mientras que, en las segundas, el estudiante aprende a organizar su pensamiento para expresar lo que piensa respecto a lo leído; para ello se proporcionaron actividades en grupos pequeños en las cuales los estudiantes podrían usar sus nuevos conocimientos y estrategias.

Por su parte, Gramigna (2005) desarrolló un estudio bajo el modelo de investigación-acción en Buenos Aires, Argentina, en torno a la interpretación de textos literarios. El objetivo de ese trabajo fue conocer las estrategias que se promovían en un aula de preescolar, y a partir de éstas implementar nuevas estrategias para fomentar las competencias cognitivas, socio-comunicativas y afectivas de los niños pequeños a través de la comprensión, la interpretación y la discusión de cuentos en clase. La intervención se realizó en un grupo de preescolar de una escuela pública. En el momento de la investigación el grupo contaba con 21 estudiantes, una profesora titular, una practicante y una suplente.

El estudio se desarrolló en dos fases: en la primera de ellas se observaron seis clases y se identificaron los eventos narrativos, así como las estrategias empleadas por el docente y por los estudiantes para la comprensión de los cuentos que se leyeron. En esta etapa se identificó que la profesora llevaba a cabo lecturas de cuentos cortos en voz alta, y después realizaban preguntas a los niños sobre los elementos del cuento apoyándose en las ilustraciones del libro. Sin embargo, Gramigna reportó que estas preguntas se centraban en la obtención de información fáctica, es decir, se esperaba que el niño recuperara información del texto (nombres, lugares, etc.) sin reflexionar sobre ello. También se observó que las profesoras no daban tiempo suficiente a los estudiantes para contestar las preguntas. En cuanto a la participación, se observó una comunicación lineal, es decir, la

profesora hacía la pregunta, el estudiante respondía, y la profesora evaluaba, lo cual no permitió el diálogo.

Ahora bien, la segunda etapa tuvo una duración de cuatro meses, en la cual se observaron diez clases en donde se implementaron una serie de estrategias sugeridas por la investigadora; entre ellas destacan las lecturas dialogadas o interactivas de los cuentos. También se sugirió el uso de preguntas que permitieran a los estudiantes imaginar o inferir partes del cuento, así como a la expresión de sus sentimientos, sensaciones, y opiniones personales. A partir de esta segunda etapa de intervención fue posible observar que los estudiantes fueron desarrollando competencias de anticipación lectora, para lo cual comenzaron a hacer uso de conocimientos intertextuales y casuales; además, se dio un incremento en el nivel de la participación de los niños, en donde se favoreció la discusión entre pares, rompiendo con la comunicación lineal reportada en la primera fase de la investigación.

3.4.2 Estudios conceptuales sobre la enseñanza de la literatura.

3.4.2.1 La lectura de textos literarios.

En este apartado se presentan artículos sobre la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar abordados desde diferentes perspectivas teóricas. Además, se presentan algunas propuestas pedagógicas que han surgido con la finalidad de apoyar la enseñanza de la literatura.

Appleman, Beach, Hynds y Wilhelm (2006) señalan que han existido tres grandes bloques de teorías del aprendizaje que han predominado en la enseñanza de obras literarias. Las primeras de ellas son las que se instauran bajo el nombre de teorías de instrucción y se

basan en la idea de que el profesor es el experto del tema, mientras que los alumnos son hojas en blanco que reciben pasivamente la información que el docente les proporciona. Dichas teorías están profundamente arraigadas en el paradigma conductista que desarrolla lectores capaces de decodificar textos, pero no crea lectores críticos.

Para Lerner (1996), el problema de utilizar las teorías de instrucción recae en que crean una visión ficticia de la lectura literaria, esto es, que la escuela enseña a leer literatura de forma separada de la realidad social, “La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje” (p. 4), además de que se le somete a una serie de reglas y exigencias propias de la institución escolar. Además, es necesario recalcar que se centra en una interpretación del texto literario unívoca que corresponde a la del profesor, “el reconocimiento de una única interpretación válida para cada texto es consistente con una postura teórica según la cual el significado está en el texto, en lugar de construirse gracias al esfuerzo de interpretación realizado por el lector” (1996, p. 5); esto en aras de llevar un control del aprendizaje de los estudiantes para poder evaluarlos posteriormente.

En cuanto al segundo grupo de teorías, son aquellas que surgen como resultado del paradigma psicogenético y centran su foco de interés en el alumno y en el respeto a su desarrollo individual, así como a sus procesos; el problema de este tipo de enseñanza aparece cuando se comprende que somos seres sociales, por lo tanto, el aprendizaje debe darse en ambientes colaborativos donde exista interacción entre pares, algo que no ocurre con este modelo.

Por último, las teorías socioculturales proponen un aprendizaje social, “... el enfoque principal no se centra simplemente en el profesor o en el estudiante, sino en crear actividades sociales o comunidades en las que los estudiantes adquieren diversas prácticas y herramientas que constituyen el aprendizaje de la literatura” (Appleman, Beach, Hynds y Wilhelm, 2006, p. 9); así pues, este modelo responde a las necesidad de aprender para vivir en sociedad y no únicamente para acumular datos o conocimientos. De esta manera, todo acto de lectura y escritura representa un medio para alcanzar un propósito determinado por la comunidad o el grupo social en el que nos encontramos insertos.

Algunos estudios que se inscriben dentro de las teorías socioculturales fueron desarrollados por Langer (1989,1993, 1998) en Estados Unidos y centran su atención en la lectura y la interpretación de textos literarios en las aulas. Dichos trabajos permiten evidenciar los diferentes procesos que ocurren en el lector al involucrarse con la lectura.

Las investigaciones de Langer que aquí se presentan (1998) se realizaron a lo largo de varios años –de 1987 a 1995- mientras ocupó el puesto de directora del *National Research Center on English Learning & Achievement* en la Universidad de Albania y se enfocaron en dos líneas de investigación íntimamente unidas: la primera que tiene como objetivo describir los procesos de las personas cuando leen literatura (un aspecto más bien cognitivo) y, otra línea encaminada a facilitar la enseñanza de la literatura en el aula. De esta forma entre 1987-1991 realizó cinco investigaciones que tuvieron como finalidad conocer los procesos que llevan a cabo las personas para comprender los textos literarios, es decir, la forma en que se “hacen sentido” de lo leído. Por otra parte, entre 1989-1995, Langer se centró en explorar las formas en las cuales los profesores pueden promover en

sus estudiantes la reflexión en el salón de clases. En este apartado se refieren algunos estudios que forman parte del primer bloque de trabajos de Langer.

Un estudio desarrollado en 1989 tuvo como propósito describir la forma en la cual los estudiantes de secundaria y preparatoria crean significados cuando leen textos literarios y no literarios. Para ello, Langer (1989) colaboró con 36 estudiantes: 18 de secundaria y 18 de preparatoria. En los dos casos, la mitad –es decir nueve- se encontraban inscritos en un distrito urbano y la otra mitad –los otros nueve- en uno suburbano.

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas –una de entrada y una de salida-, preguntas después de la lectura, y protocolos de lectura en voz alta. Los textos elegidos fueron dos cuentos (“El hombre de la fuente” y “Nunca te veo”), dos poemas ("El pez", "Perdona mi culpa"), un texto científico ("Nacimiento de la luna"), y un texto de ciencias sociales ("ERA: Triunfo de la nación estadounidense"). Posteriormente, los datos se analizaron siguiendo pasos sucesivos de reducción y verificación de datos; de esta forma se identificaron patrones y se buscó evidencia específica.

Todos los análisis buscaron descubrir las preocupaciones de los estudiantes durante cada lectura. Los resultados obtenidos mostraron que los lectores generan significados de manera activa mientras leen y, de esta manera, las personas se relacionan de diferente forma con el texto mientras se va dando el proceso de comprensión lectora. A estas formas de relacionarse con los textos Langer las llama posturas, y señala cuatro que toman los lectores durante la lectura de un texto literario: adentrarse en el texto, moverse a través de él, examinar qué es lo que sabemos, y tomar una posición crítica. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes adoptaron las cuatro posturas, las preocupaciones y la forma de razonar los textos literarios y los no literarios cambiaron. Por un lado, la lectura literaria explora un

horizonte de posibilidades, es decir, las personas utilizan la literatura como una forma de exploración del mundo y de sí mismas, de tal forma que, la experiencia literaria es subjetiva y humanizante; mientras que, la experiencia al leer textos no literarios (“experiencia discursiva”) es más objetiva y lógica, dado que busca establecer un marco de referencia en el cual las personas puedan encontrar relaciones, así como establecer ideas y generar dudas que les permitan comprender mejor el texto.

Relacionado con el estudio anterior, Langer (1993) observó que los estudiantes considerados de alto desempeño poseen la capacidad de moverse con facilidad entre las distintas posturas, mientras que los estudiantes de bajo desempeño presentan dificultades para pasar de la primera postura a las siguientes, por lo cual les resulta difícil un involucramiento con el texto, así como la creación de significados. De esta forma, Langer (1993) desarrolló una nueva investigación centrada en comparar los enfoques de elaboración de significados entre los estudiantes de alto desempeño y los estudiantes de bajo desempeño.

Los participantes de este estudio fueron 12 estudiantes de 7° y 12 de 11° grado, de los cuales la mitad eran considerados de alto rendimiento -es decir seis estudiantes por grupo- y la otra mitad, de bajo rendimiento. Con respecto a los materiales de lectura, se utilizaron los mismos textos trabajados en la investigación anterior (Langer, 1989): dos cuentos (“El hombre de la fuente” y “Nunca te veo”), dos poemas (“El pez”, “Perdona mi culpa”), un texto científico (“Nacimiento de la luna”) y un texto de ciencias sociales (“ERA: Triunfo de la nación estadounidense”).

En relación con las técnicas empleadas, se utilizaron protocolos de lectura en voz alta. De esta manera, cada lectura fue leída por cada uno de los participantes, es decir, cada

estudiante participó en seis sesiones (una por cada lectura) de aproximadamente 40 minutos. En total se realizaron 144 protocolos, los cuales fueron grabados y posteriormente transcritos para su análisis que se llevó a cabo a partir de la reducción y verificación de datos, así como de la identificación de patrones y temas repetidos por los estudiantes a lo largo de los protocolos registrados. Se efectuó también un proceso recursivo para refinar patrones y, posteriormente, regresar a las transcripciones para localizar evidencia. En este sentido, la anotación de datos, los análisis recursivos y la identificación de temas recurrentes y patrones se utilizaron para proporcionar confiabilidad al estudio.

Los resultados encontrados en esta investigación señalaron que existen similitudes entre los estudiantes de alto y bajo desempeño, ya que ambos grupos fueron capaces de moverse a través de las diferentes posturas durante la lectura de los textos. Además, parecen pasar a las diferentes posturas en puntos similares de la lectura; y pasan más tiempo en la segunda postura -moverse a través del texto-, la cual implica la construcción del significado del texto.

Sin embargo, la calidad de las opiniones emitidas por los lectores de bajo desempeño y las expresadas por los estudiantes de alto desempeño difiere notablemente. Las principales diferencias se encontraron en la forma en la cual los estudiantes orientan la lectura del texto, así como en la forma en la que construyen su visión. En este sentido, los lectores de alto desempeño tienen clara la función del texto que están leyendo, así como los objetivos de la lectura –si el texto tiene una función literaria o discursiva-, y esto, les permite moldear las formas en que responden al texto, plantear preguntas y explorar el texto, mientras que los estudiantes considerados de bajo desempeño son menos conscientes de los objetivos, por lo tanto, carecen de una guía que los oriente en la lectura.

Ahora bien, el trabajo de Langer permite comprender las diferentes posturas que llevan a cabo un lector para posicionarse frente al texto, moverse a través de él y darle sentido. Este hallazgo es importante, ya que el *Programa de estudios 2011* propone que los estudiantes puedan alcanzar una visión crítica de lo leído, lo cual concuerda con la cuarta postura señalada por Langer; y, para lograrlo, se puntualizan los aprendizajes esperados, así como las actividades que deben desarrollarse en el aula. En el siguiente apartado se mencionan algunas propuestas pedagógicas que coinciden con lo propuesto por la RIEB.

3.4.2.2 Propuestas pedagógicas para la enseñanza de obras literarias.

En este apartado se revisan artículos en los que se exponen formas de trabajar la lectura de obras clásicas (Clinton, Jenkins, Kelley y McWilliams, 2013; Urribehety, 2008). Los trabajos presentados a continuación son significativos, ya que estas propuestas están presentes en el *Programa de estudios 2011* al aludir a la comprensión de la época en que fueron escritos los textos y el fomento al desarrollo de habilidades socio-cognitivas para interpretar los textos literarios.

El trabajo de Clinton, Jenkins, Kelley y McWilliams (2013) para implementar y documentar estrategias se apoya en las Nuevas Literacidades (NL), y buscó facilitar la lectura de obras canónicas en el aula –tomando especial consideración a *Moby Dick*-. Para ello, estos autores desarrollaron una Guía de Estrategias para el Profesor (TSG por sus siglas en inglés), en donde se proponen diversas actividades que consideran a la lectura como un acto colectivo y social que se construye a través de la interacción entre los participantes y sus experiencias. En este sentido, se propone que el desarrollo de la tecnología no sólo se relaciona con aspectos técnicos, sino que también con nuevas formas de pensar y comunicar, por lo que es necesario enseñar a leer y a escribir dentro de esta

nueva “cultura de participación”. Para lograrlo, los autores señalan la necesidad de crear “comunidades de lectores” en las aulas, esto es, propiciar ambientes en donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias personales y relacionarlas con los libros que leen. También enfatizan la importancia de reconocer que existen muchas maneras de interpretar los textos y que todas ellas son válidas, por lo que se fomenta el diálogo entre todos los participantes del evento de literacidad.

Ahora bien, entre las estrategias que se proponen se encuentra la de “Leer a través de los medios”; en esta actividad los estudiantes pueden observar algunas de las distintas formas o modificaciones que experimenta una obra canónica al adaptarse en algún otro formato –películas, canciones, obras teatrales, televisión-, para identificar los elementos claves que son “tomados” del texto original y aquellas diferencias que señalan el contexto, así como los valores y creencias propias de la época en que se encuentra ubicada la obra. Además, otra actividad llamada “Haz un remix” alienta a los estudiantes a crear su propia adaptación utilizando un sitio web (*ccMixer*), y proteger su trabajo a través de licencias de *Creative Commons*. Esta actividad permite a los estudiantes participar en una comunidad de aprendizaje que trasciende al salón de clases.

Otro trabajo representativo es el de Urrutibehety (2008), quien presentó una experiencia escolar realizada por ella misma en una secundaria de Buenos Aires, Argentina, durante el primer cuatrimestre del ciclo escolar 2006-2007, pero que continuó en el ciclo siguiente debido al éxito que supuso para la comunidad escolar dicho proyecto.

En esta experiencia se trabajó con textos literarios clásicos –Hamlet, de Shakespeare y Antígona, de Sófocles- y obras teatrales argentinas –Canilla, de Florencio Sánchez, Gris de Ausencia, de Roberto Cossa, y Papá Querido, de Aída Bornik- que fueron modificados

por los estudiantes para adaptarlas a su contexto. La lectura de obras teatrales formaba parte del currículo de tercero de secundaria, en donde se tuvo como propósito la lectura de varias obras y la puesta en escena de una de ellas. Sin embargo, para este grupo en particular la lectura de obras de teatro incluyó la reescritura del texto, lo cual les permitió a los estudiantes actualizar los temas y contenidos de las obras clásicas para que tuvieran sentido para ellos. De esta forma, los alumnos se convirtieron en lectores, escritores, productores y actores.

Además es necesario señalar que, durante el desarrollo de la propuesta, los estudiantes realizaron un trabajo intertextual que les permitió incorporar elementos de otras fuentes (música, películas, etc.) y relacionarlas con la obra teatral, creando una presentación más completa. Al respecto, la profesora pudo darse cuenta de que la lectura y la reescritura de los textos permitieron un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, de tal forma que la lectura y la escritura adquieren significados nuevos a partir del contexto.

Como se puede observar en estos trabajos, la enseñanza formal de la literatura depende en gran parte del currículo escolar, pero además de éste, intervienen otros factores que subyacen en la práctica escolar tales como la trayectoria de los docentes, el contexto educativo, las creencias sobre los estudiantes, los fines de la práctica, entre otros. Estos factores también han sido abordados desde la perspectiva de los procesos de recontextualización, por lo cual resulta pertinente incluir estudios referentes a dichos procesos, para lo cual se utilizó la teoría del discurso pedagógico de Bernstein.

3.4.3 Estudios sobre las reglas de recontextualización (Basil Bernstein).

Como se mencionó anteriormente, en este apartado se exponen trabajos empíricos en donde se empleó la teoría del dispositivo pedagógico de Bernstein (1985, 2000, 2003) aplicada al campo de la investigación educativa.

Estas investigaciones se enfocaron en analizar el discurso educativo, así como los diferentes campos que lo componen. En este sentido, estos trabajos analizaron el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y el Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP), conceptos fundamentales en la teoría de Bernstein para entender la forma en que se distribuye y reproduce el discurso oficial. También indagaron sobre la manera en que ambos campos intervienen en la práctica educativa.

La primera investigación presentada es la desarrollada por Marsh (2007). Este trabajo se realizó con un grupo de cuarto de primaria –estudiantes de ocho y nueve años- y con su profesor, en el Norte de Inglaterra. Marsh recurrió a la observación de seis clases de lengua por un periodo de tres meses que documentó a través de notas de campo, y posteriormente, codificó de manera inductiva y deductiva, contrastando los datos con los elementos de una de las dimensiones del modelo de pedagogías productivas³.

La autora centró su investigación en el caso de un profesor que trabajaba la enseñanza de la lengua utilizando una de las herramientas de la Web 2.0: el blog. De esta forma, los estudiantes trabajaban un tema elegido por ellos –en este caso, el tema fueron los

³ Lingard et al. (2001, como se citó en Marsh, 2007) menciona cuatro dimensiones que facilitan la producción de pedagogías que promueven la justicia social en el aula: calidad intelectual, conexión, apoyo y compromiso en el ambiente de clase y valoración de la diferencia. En conjunto, estas dimensiones constituyen pedagogías productivas que pueden facilitar la justicia social en las escuelas, ya que garantizan la agilidad del alumno, la relevancia y el desafío.

dinosaurios- y “bloguearon” al respecto. El resultado de este uso de los blogs fue una serie de publicaciones por parte de los estudiantes, en donde se hizo uso de distintos géneros escritos, además se promovió el trabajo interdisciplinario debido a que los estudiantes revisaron e incorporaron conocimientos de otras áreas, tales como historia, ciencia, arte, geografía, etc. Sin embargo, Marsh (2007) señaló que son muy pocos los profesores que recuperan las herramientas de internet y permiten que los estudiantes interactúen con ellas para generar conocimiento. Una de las razones que no permiten que esto se lleve a cabo es la organización de las clases propuesta por el currículo vigente en el momento de la investigación, ya que se fragmentaba el aprendizaje y se privilegiaba el uso tradicional de la tecnología.

De esta forma, Marsh (2007) demostró que, a pesar de que el campo oficial se ha apropiado de algunos elementos del campo pedagógico, como el uso de herramientas de internet, esta apropiación es selectiva, ya que deja de lado aspectos importantes que es necesario considerar: “La política oficial del gobierno no ha comprendido (o ignora deliberadamente) la manera en que las prácticas de alfabetización contemporáneas fuera del contexto escolar significan que las pedagogías de alfabetización dentro de las aulas deben cambiar si se quieren ofrecer experiencias significativas para niños y jóvenes” (Marsh, 2007, p. 272).

Otro trabajo significativo fue el desarrollado por McPhail (2003) en distintas escuelas secundarias de Nueva Zelanda. Dicha investigación tuvo como finalidad conocer y analizar las prácticas que llevaban a cabo los profesores de música mientras enseñaban música clásica y popular a sus estudiantes -temas que formaban parte del currículo-, así como la manera en que los profesores recontextualizaban dicho currículo. Para ello,

McPhail realizó un estudio de casos múltiple, en el cual siguió a seis profesores en cinco escuelas secundarias. Los criterios de selección de los participantes fueron: a) que el docente estuviera interesado en la relación de la música clásica y la popular, b) que el docente tuviera un entrenamiento previo en uno o más estilos musicales.

Para la investigación se utilizó la entrevista como medio principal para la obtención de datos. Sin embargo, también se hicieron observaciones de las clases, un grupo focal con los estudiantes y, finalmente, se proporcionó el reporte a cada uno de los participantes con la intención de obtener retroalimentación y confirmar los datos.

Con respecto al análisis de los datos, primero se elaboraron categorías deductivas a partir de las preguntas de investigación que aludían a los valores y creencias de los profesores sobre la música y el currículo; y, posteriormente, se agregaron nuevas categorías que surgieron de manera inductiva. Cada caso fue analizado de manera independiente y después de manera cruzada, esto es, relacionándolos entre sí.

A partir de las entrevistas, McPhail pudo constatar diferentes maneras de recontextualizar el currículo. Por una parte, una participante se centraba en la enseñanza de música popular, ya que la consideraba la opción más viable para que sus estudiantes se sintieran identificados y entendieran la música como una forma de expresión artística; por el contrario, otro de los participantes priorizaba la música clásica, ya que la consideraba “superior”, por lo que su clase se focalizaba a la enseñanza de dicho tipo de música. Los demás casos se movían en el medio, tratando de equilibrar la enseñanza de la música clásica con la popular. En esta selección de los temas, el autor encontró que intervienen varios factores, tales como los valores y experiencias personales de los profesores, los discursos educativos influyentes, los valores de la escuela, los intereses de los estudiantes y las realidades pragmáticas de la enseñanza diaria.

En España, Bonal y Rambla (1999) elaboraron un estudio que examinó el proceso de recontextualización de la diversidad en secundaria. Dicho trabajo tuvo una duración de dos años y fue financiado por el Centro de Investigación Educativa del Ministerio Español de Educación. Para ello, primero buscaron definir el concepto de diversidad a partir de los documentos oficiales, así como la forma en la cual los profesores recontextualizaron este concepto en sus propios discursos.

Los autores comenzaron operacionalizando el concepto de diversidad en tres categorías analíticas: currículo, pedagogía y evaluación. Posteriormente, analizaron dos tipos de discurso distintos: el oficial y el pedagógico. El discurso oficial se revisó a partir del análisis de contenido y contexto de documentos oficiales centrales y regionales con base en las categorías analíticas propuestas. El discurso pedagógico se analizó tanto en textos de académicos involucrados en el proceso de producción y promoción de los principios de la reforma educativa, así como de textos de académicos que criticaron la posición de los promotores de la reforma; en ambos casos el análisis fue de contenido y de contexto. De esta forma, fue posible identificar dónde y cómo se incluyó el concepto de diversidad en el discurso oficial y el significado explícito o implícito del mismo, identificando las partes más relevantes de los textos en relación con las tres categorías propuestas. Además se exploraron las reglas internas del discurso.

También se trabajó con 30 profesores para comparar su discurso en diferentes contextos. Los profesores participantes pertenecían a escuelas urbanas en Barcelona, que atendían a poblaciones estudiantiles variadas con respecto a clase social y género. Además, se buscó asegurar la diversidad docente en cuanto a especialidad, sexo y edad. La técnica utilizada fue la entrevista, la cual fue estructurada alrededor de las tres categorías propuestas. Las preguntas referentes al currículo giraron en torno a la planificación de las

asignaturas, los criterios para distribuir estudiantes, los tipos de materiales utilizados, las estrategias para incluir materias transversales, etc. En cuanto a preguntas sobre pedagogía se invitó a los profesores a hablar sobre posibles cambios en las estrategias de enseñanza después de la implementación de la reforma, como nuevas formas de organización del aula, nuevos horarios, actividades complementarias, estrategias pedagógicas para tratar con diferentes tipos de estudiantes. Las preguntas sobre evaluación se relacionaban con los posibles cambios en la forma de evaluar, los exámenes desarrollados, la auto-evaluación y la evaluación de las actitudes de los estudiantes.

Los resultados mostraron que el campo oficial y el campo pedagógico producían un discurso que priorizaban el tratamiento de las diferencias individuales. Este discurso adquiere su propia legitimación, ya que los docentes y las escuelas deben tener en cuenta las particularidades individuales y desarrollar estrategias educativas para hacerles frente a fin de lograr la igualdad educativa. Además, en ambos discursos -tanto del campo oficial como del pedagógico- se sugiere la creación de un nuevo perfil docente que cuente con habilidades que le permitan trabajar la diversidad educativa en el aula.

Con respecto a los resultados del discurso del profesorado fue posible observar que la visión de los docentes sobre el currículum individualiza y normaliza la diversidad, asignándoles asignaturas optativas según su rendimiento académico, cuando lo propuesto en el currículum es que los estudiantes elijan sus materias optativas de acuerdo a sus intereses y necesidades. Otro aspecto de recontextualización se encontró en la evaluación, ya que el discurso oficial propuso la evaluación formativa, con lo cual, los profesores sienten confusión y reducen la diversidad a una serie de prácticas que tienden a normalizar el concepto.

Por su parte, Devís-Devís, Molina-Alventosa, Peiró-Velert y Kirk (2011) desarrollaron una investigación en la Comunidad Valenciana. Este estudio tuvo como finalidad examinar la manera en la que los profesores de secundaria se involucran en la selección de materiales para las clases de educación física. Esto es, su papel en la selección de los temas, la relación entre la elección de materiales y la planificación del currículo, y los materiales impresos utilizados.

Para lograrlo, los autores llevaron a cabo un estudio cuantitativo con 310 profesores de secundaria encargados de la materia de Educación Física, de los cuales 210 fueron hombres y 100 mujeres, 216 de escuelas públicas y 94 de escuelas privadas. La edad promedio de los participantes oscilaba en los 37.7 años. Las variables de estratificación fueron la provincia, el tipo y el tamaño de la escuela en términos de cantidad de estudiantes.

Para la obtención de datos se recurrió a un cuestionario de 33 preguntas estructuradas y semiestructuradas de opción múltiple, en donde se solicitó información sociodemográfica y contextual. También se elaboraron preguntas en las siguientes cuatro dimensiones básicas: selección de materiales curriculares, tipo de materiales curriculares utilizados, creación y uso de materiales curriculares. Cada cuestionario fue aplicado de manera individual a cada docente por un grupo de entrevistadores previamente entrenados. La duración de dicho cuestionario fue de aproximadamente 37 minutos.

Para el análisis de los datos se emplearon estadísticas descriptivas para cada variable. La frecuencia y los porcentajes de respuesta en cada categoría también se calcularon con fines descriptivos. Las variables socio-profesionales (sexo, edad, tipo de escuela, etc.), las diferencias en la selección de los materiales del currículo impreso y en los criterios que los docentes utilizaron al seleccionarlas se examinaron mediante análisis de varianza (ANOVA). También se utilizaron correlaciones de Pearson para relacionar las

variables socio-profesionales con la importancia que le dan los docentes al currículo nacional para seleccionar sus materiales.

Los resultados mostraron que el 97.4% de los docentes se encuentran involucrados en la selección de material impreso: 74% mencionó que seleccionó todos los materiales que utilizaron y solo una minoría de 2.6% informó que no eligió ninguno de ellos. Además, se identificaron los cinco criterios que los docentes consideran más importantes para la elección de los materiales impresos: el primero de ellos es la calidad de los materiales; después, la adecuación a los estudiantes; posteriormente, la contribución a la capacitación en servicio, así como la ideología del docente y; finalmente, la adecuación al currículo nacional.

Entre los resultados alcanzados a partir de las variables socio-profesionales se encontró que los maestros que estudiaron una carrera de tres años consideraron la variable “adecuación del currículo nacional” más importante que los maestros con una licenciatura que tuvo duración de cinco años; sobre el criterio “ideología del docente”, se detectó que los profesores con una situación de trabajo fluctuante lo consideraban más importante que los docentes con un trabajo permanente. Este trabajo permitió observar que los docentes de Educación Física en secundarias de la Comunidad Valenciana juegan un papel activo en la construcción social del conocimiento pedagógico, a través de la selección de materiales, lo que refuerza la existencia del Campo Pedagógico de Recontextualización (CPR).

Se concluye esta sección señalando que los trabajos presentados permiten observar los diferentes enfoques con los que se puede trabajar el discurso pedagógico, ya sea desde una perspectiva cualitativa (Marsh, 2007; McPhail, 2003; Bonal, Rambla; 1999) o desde una perspectiva cuantitativa (Devís-Devís, Molina-Alventosa, Peiró-Velert, Kirk, 2011). También ofrecen una muestra de cómo diferentes actores –los docentes- intervienen y

modifican el Discurso Oficial en la práctica pedagógica (McPhail, 2003; Bonal y Rambla, 1999; Devís-Devís), así como los criterios que priorizan para la planeación de sus clases (McPhail, 2003) o la selección de sus materiales (Devís-Devís, 2011).

Otro aspecto importante es que permiten comprender que el Campo Oficial modifica el Campo Pedagógico (McPhail, 2003; Bonal y Rambla, 1999; Devís-Devís, Molina-Alventosa, Peiró-Velert, Kirk, 2011), pero también se da un proceso en inversa, es decir, el Campo Pedagógico modifica al Campo Oficial (Marsh, 2007).

A manera de conclusión, los trabajos comentados permiten observar las diferentes posturas que toman las personas cuando leen textos literarios (Langer, 1989, 1993), esto es importante ya que sirven para contrastar las prácticas de lectura y escritura dominantes durante la clase de Literatura en diferentes contextos educativos (Gramigna, 2005; Lewis, 2001; López-Bonilla, Rodríguez, 2006; López-Bonilla, Tinajero, Pérez, 2006). Estos aspectos que se priorizan dentro de la clase evidencian la existencia de procesos de recontextualización, los cuales son abordados en las investigaciones sobre el discurso pedagógico (Marsh, 2007; McPhail, 2003; Bonal, Rambla, 1999; Devís-Devís, Molina-Alventosa, Peiró-Velert, Kirk, 2011).

3.5 Marco conceptual

En el presente apartado se ofrece el marco conceptual de la tesis, así como de los conceptos clave que sustentan esta investigación; para ello, se ahonda en la teoría del discurso pedagógico de Bernstein (1985, 200, 2003; Graizer, 2013) a través de los diferentes campos de recontextualización –Campo de Recontextualización Oficial y Campo de Recontextualización Pedagógica- que influyen en la práctica pedagógica. Dentro de dichos

Campos se describen las reglas de producción, recontextualización y evaluación, las cuales se encargan de crear y regular el discurso educativo.

También se revisan conceptos pertenecientes a las prácticas de lectura y escritura; en este sentido, se explican las diferentes posturas en las que se han estudiado las prácticas, haciendo hincapié en los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2000; Hamilton, 2000).

3.5.1 El campo intelectual.

Según la teoría del discurso pedagógico (Bernstein, 2000, 2003; Bernstein y Díaz, 1985; Graízer, 2013), el campo intelectual de cada disciplina es el encargado de generar el conocimiento disciplinar, el cual es retomado por los diferentes agentes del Estado para producir los contenidos educativos que formarán parte del currículo escolar. En algunas ocasiones, aunque no necesariamente, el campo intelectual se involucra de manera activa en la selección y contextualización de estos contenidos. Y es, a partir del conocimiento producido por el campo intelectual que surgen las distintas teorías y prácticas que sustentan los temas que serán discutidos, recontextualizados y finalmente, plasmados en los textos oficiales del Estado y de las agencias educativas encargadas de reproducir el discurso pedagógico.

Dentro del campo intelectual existe el campo pedagógico intelectual (CPI). Este campo tiene como propósito ofrecer teorías sobre la enseñanza de la literatura basándose en el conocimiento obtenido del campo intelectual. Dentro del CPI de la enseñanza de la literatura es relevante el trabajo realizado por autores como Langer (1990,1991, 1993, 1996, 1998), Appleman, Beach, Hynds y Wilhelm (2006) y Lerner (1996) por mencionar algunos.

En este sentido, es posible observar cómo los estudios referentes a la enseñanza de la literatura han influido de manera significativa en los planes y programas de estudio presentados por las autoridades educativas de nuestro país en los últimos años. Dichos planes y programas son el resultado de una serie de procesos de recontextualización en el que agentes como el Consejo Consultivo Interinstitucional para la asignatura de Español, las agencias del estado, y las mismas instituciones escolares crean, modifican y reproducen el discurso pedagógico oficial.

3.5.2 El dispositivo pedagógico.

Como se mencionó en el apartado anterior, en el campo intelectual formado por comunidades de especialistas se crea el conocimiento, es decir, las teorías y conceptos que forman parte de cada área. Sin embargo, para poder explicar cómo el conocimiento pasa a formar parte de los contenidos educativos, es necesario revisar la teoría del dispositivo pedagógico del sociólogo Basil Bernstein, debido a que dicha teoría ayuda a comprender los procesos de recontextualización por los que transita el conocimiento escolar desde su producción hasta su puesta en práctica en el aula particular; de tal forma, que es posible contrastar el discurso pedagógico oficial y la acción genera.

Para enmarcar los procesos y las reglas de recontextualización de los contenidos educativos es prudente comprender que, para Bernstein, la educación es un transmisor de significados culturales, de tal forma que regula los procesos de clase dentro del control social. Se entiende que "... el control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes" (Graizer, 2013, p. 8). Atendiendo a la cita anterior, es posible comprender que

para Bernstein lo simbólico cuenta con la capacidad de producir y mantener relaciones de poder y, por ende, de control social.

Para explicar cómo esta producción y mantenimiento del control social se preserva a través de la educación, Bernstein propone la teoría del dispositivo pedagógico. De tal forma que el dispositivo pedagógico crea su propio discurso enmarcado dentro de los significados dominantes.

3.5.2.1 El discurso pedagógico.

Bernstein (2000) subraya que dentro del dispositivo pedagógico subsisten distintos tipos de discursos, el primero de ellos es el Discurso Reglativo General (DRG), cuyo propósito es perpetuar ciertos principios dominantes a través de las distintas agencias del Estado.

Cuando se habla de principios dominantes, se entiende que éstos son los principios encargados de mantener las relaciones de poder y control que se consideran legítimos, por lo que se reproducen y distribuyen a través de documentos oficiales y de las distintas agencias de control simbólico del Estado.

Cada una de las agencias del Estado cuenta con su propio discurso generado a partir del DRG, es así que existe un Discurso Pedagógico Oficial (DPO), el cual tiene como objetivo fundamental la reproducción de los principios dominantes en la institución educativa y, por ende, de una forma de conciencia particular. Por lo tanto,

El discurso pedagógico oficial regula la organización de los sistemas educativos (la estructura dentro y entre niveles, la extensión temporal y espacial de la pedagogización); la construcción de los sujetos pedagógicos participantes (educadores y educandos); las relaciones externas del sistema

con otros campos de la vida social (el hogar, la economía); la distribución especializada del conocimiento en la forma de currículos para diferentes grupos sociales, en el DPO se legitiman (y deslegitiman) teorías de transmisión, adquisición y evaluación (Graizer, 2013, p. 12).

Además, el DPO cuenta con un amplio número de textos oficiales que legitiman su producción y reproducción, que pueden ser textos legales como acuerdos, leyes, decretos; o bien, textos pedagógicos tales como programas de estudio, planeaciones y libros de texto, que puntualizan los contenidos que deben perpetuarse dentro del sistema educativo.

Considerando lo anterior, es posible señalar como características del DPO que se rige por un principio de selectividad, además pasa por un proceso de recontextualización de sus contenidos. En otras palabras, se eligen los temas que se van a producir y mantener de acuerdo a los principios dominantes, y a su vez, estos temas surgen de diferentes contextos que no necesariamente son escolares, por lo que deben de pasar por una transformación que permita unificarlos dentro del campo pedagógico, es decir, recontextualizarlos.

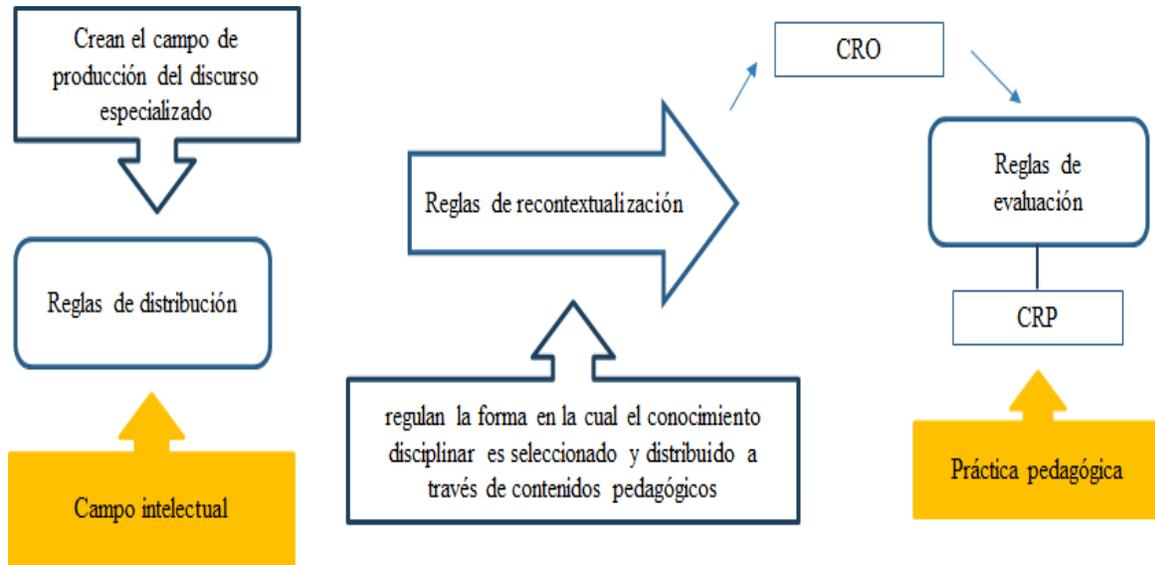
De esta forma, se toman como características del dispositivo pedagógico el hecho de que presenta varias modalidades y dispone de diferentes reglas que aseguran la selección de ciertos significados y contenidos. Al respecto, Bernstein subrayó que

Nosotros consideramos que este dispositivo provee la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de reglas de distribución, reglas de recontextualización y reglas de evaluación. Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido de que la naturaleza de las reglas

distributivas regula las reglas de recontextualización, que a su vez, regulan las reglas de evaluación (Bernstein, 2003, p. 164).

Bernstein señaló la existencia de una serie de reglas relacionadas entre sí que fungen para la realización del dispositivo pedagógico: a) las reglas de distribución son aquellas que regulan las relaciones entre los grupos de poder, los grupos sociales, las prácticas, la distribución del conocimiento y el tipo de conciencia que se busca instaurar a través de éste, en otras palabras, las reglas de distribución crean el campo de producción del discurso especializado; por su parte b) las reglas de recontextualización son las encargadas de regular la forma en la cual el conocimiento disciplinar es seleccionado y distribuido a través de contenidos pedagógicos; por otro lado, c) las reglas de evaluación apuntan a la práctica pedagógica, en donde el discurso es insertado en un tiempo y lugar determinado en el aula particular.

Figura 1
Reglas del discurso pedagógico



Por lo tanto, la relación pedagógica es asimétrica, es decir, existe una jerarquía entre las reglas; además esta relación es un procedimiento que construye una forma específica de conciencia, resultado del control simbólico. En palabras de Bernstein (2000): “La cultura actúa de manera selectiva, y el dispositivo pedagógico es un instrumento social de la producción y de la reproducción de la cultura” (p. 39), por lo que solo a partir de un modelo del dispositivo pedagógico, se puede saber quién (o quiénes) controla(n) el discurso pedagógico.

3.5.2.2 Las reglas de recontextualización del discurso pedagógico.

Para esta investigación se consideran las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación, ya que ellas permiten explicar la manera cómo diferentes agentes intervienen, discuten y modifican el discurso pedagógico. En este sentido “el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y relacionarlos entre sí con el propósito de su transmisión y adquisición selectiva” (Bernstein, 2000, p. 159); y las reglas de

recontextualización son aquellas que definen las pautas de selección de un conocimiento disciplinar específico -dentro de un campo disciplinar más amplio- y su relocalización dentro del campo educativo, convirtiendo ese conocimiento especializado en conocimiento escolar. Mientras que las reglas de evaluación explican cómo el conocimiento escolar señalado por las instituciones oficiales es interpretado en las escuelas para su puesta en práctica.

En el caso de las reglas de recontextualización la relocalización implica un cambio sustancial en el conocimiento que se selecciona, ya que “En este proceso de des-reubicación, el discurso original está sujeto a una transformación que lo convierte de prácticas actuales a una práctica virtual o imaginaria” (Bernstein, 2003, p. 159); es decir, se eliminan el contexto original, así como el modo de operar, por lo que el conocimiento es transfigurado a un nuevo contexto que posee otro tipo de prácticas y reglas.

Ahora bien, estas nuevas reglas y prácticas poseen su propia forma de orden, relación, ritmo y secuencia a las que el conocimiento recontextualizado debe ceñirse; estas reglas están dictadas por el Discurso Reglativo (DR), el cual es “... una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, regla de orden, relación e identidad, y que tal orden moral es anterior y una condición para la transmisión de competencias”. Las reglas son creadas por el dispositivo pedagógico para asegurar la relocalización total de los contenidos. En este sentido, el discurso reglativo es una condición previa para la creación del discurso pedagógico, en el cual “... la práctica pedagógica presupone la existencia de un orden específico constituido, legitimado y regulado por las reglas y principios del Discurso Reglativo...” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 141).

Además, Bernstein también señaló la importancia del Discurso Instruccional (DI) que surge del DR, y que tiene como finalidad la transmisión de competencias especializadas y su relación dentro del aula particular. Por ello, tanto el discurso regulativo como el instruccional buscan regular las prácticas pedagógicas, es decir, la manera en que se reproduce el discurso pedagógico, marcando la forma en cómo debe organizarse el tiempo, el espacio, las secuencias y las prácticas para ser considerados legítimas; además de puntualizar los conocimientos y las competencias específicas que se espera reproducir en los estudiantes, así como la forma en que dichas competencias y conocimientos se seleccionan, se transmiten y se evalúan.

3.5.2.3 Los contextos de producción y reproducción del discurso pedagógico

Graizer (2013), retomando a Bernstein, señaló la importancia de tres contextos que participan en la regulación del discurso pedagógico; de esta forma se distingue entre el contexto primario de producción, el contexto secundario de reproducción y el contexto de recontextualización. En el primer contexto se produce el discurso pedagógico, es aquí donde intervienen grupos especializados en la disciplina, esto es, del campo intelectual del conocimiento que producen el conocimiento disciplinar.

El contexto secundario de reproducción es aquel en el cual se localizan las instituciones educativas del Estado que tienen como objetivo seleccionar los temas que van a formar parte de los documentos oficiales. Para ello, el contenido disciplinar es separado – dislocación- de su contexto y recontextualizado como contenido educativo; de tal forma que la reproducción del discurso puede variar debido a la interpretación o interés que exista por parte de los agentes encargados de dicha reproducción. Marsh (2014) puntualizó que “En la creación de discursos pedagógicos, diferentes grupos de personas se enfocan y

priorizan diferentes áreas debido a sus marcos ideológicos y, por lo tanto, hay una diferencia entre los discursos pedagógicos desarrollados por los grupos oficiales y dominantes y los que interpretan este discurso” (p. 270).

Por lo tanto, el contexto de recontextualización regula los contenidos que pasan de uno a otro contexto. Para ello, estructura uno o varios campos en donde ubica diferentes agentes y prácticas que se encargaran de esa labor. A este campo, Bernstein lo llamó el campo de recontextualización y se encuentra constituido por otros dos campos: el campo de recontextualización oficial (CRO) y el campo de recontextualización pedagógico (CRP), los cuales tienen como objetivo crear, distribuir y disputarse los contenidos del discurso pedagógico. En este sentido, este trabajo se centra en las recontextualizaciones que se llevan a cabo en este campo.

El CRO es aquel que es regulado por el Estado, por lo que se encuentra en un lugar privilegiado y es conformado por diferentes agentes, es decir, “El C.R.O. puede incorporar de manera selectiva cuerpos especializados de agentes y agencias externos a él lo cual, a su vez, altera la posición de estos agentes-agencias en su propio campo” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 131), de tal forma que se puede aludir a una entidad heterogénea en donde se regulan modos de ser, hacer, distribuir y relacionar los textos legítimos así como las prácticas y las relaciones sociales que surgen de las prácticas políticas de dichos agentes.

Por su parte, el CRP se encuentra constituido por las distintas instituciones escolares en donde se aplican los contenidos prescritos por el CRO y son: las escuelas, las instituciones educativas de los distintos niveles educativos, así como los departamentos educativos en las universidades; además, Bernstein y Díaz (1985) añaden a los medios de

comunicación especializada dentro de este campo, por lo tanto, se incluyen las revistas científicas, las editoriales, los seminarios, etc.

Ahora bien, un factor decisivo en el CRP es el contexto primario de los estudiantes, ya que éste define de manera parcial la forma en que se van a reproducir los contenidos de CRO; esto significa que el contexto socio-cultural y las relaciones de los individuos involucrados en la escuela (familia, grupos sociales, nivel socio-económico, entre otros) influyen de manera directa e indirecta en las formas de reproducción pedagógica dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto, “Es muy posible que la familia o la comunidad puedan ejercer su propia influencia sobre el campo de recontextualización de la escuela y de esta forma afectar las prácticas de esta última” (Bernstein y Díaz, 1985, p.132); sin embargo, esta relación no es unidireccional, sino que también el campo de recontextualización influye en el contexto primario de los estudiantes, por lo que se puede decir que se trata de una relación dinámica.

Al respecto, es significativo el señalamiento que realizó Graizer (2013) sobre los constantes conflictos a los que se enfrenta el DPO dentro del campo oficial, pero, también en los otros campos de recontextualización:

... el campo oficial está en permanente tensión con otros campos de recontextualización. Por un lado, el pedagógico, que produce principios e intenta penetrar el discurso oficial desde universidades, fundaciones, y organizaciones de la sociedad civil. Pero, también, el DPO es a su vez procesado localmente en los contextos de reproducción local (las organizaciones educativas concretas) en donde otros grupos pujan por la regulación discursiva y de prácticas, como las comunidades locales, el

profesorado y la misma forma que adquieren las relaciones en las prácticas a nivel de las organizaciones (p. 13).

Una de las formas para poder visualizar las marcas e intromisiones de los distintos grupos en el DPO es a través de los documentos escritos. En este sentido, los acuerdos, planes y programa oficiales, contrarrestados con las planeaciones, así como con la selección de recursos empleados para el aprendizaje en el aula, son un buen ejemplo de ello.

Sin embargo, la mayoría de agentes que intervienen en la recontextualización del currículo son invisibles durante la observación de la práctica, por lo que es necesario para este trabajo complementar la teoría de Bernstein con un marco analítico que considere elementos invisibles al observar prácticas específicas. La teoría de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) ofrece esos recursos conceptuales, por lo que, en el siguiente apartado se revisa con mayor detalle propuesta dicha propuesta.

3.5.3 Prácticas de lectura y escritura.

Como se ha mencionado, esta investigación se centró en identificar la forma en la cual el DRO se recontextualiza al convertirse en DRP a partir de las reglas de evaluación. Para ello, este trabajo se apoya también en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), dentro de los cuales se retoma el trabajo desarrollado por Hamilton (2000) sobre los elementos visibles y no visibles que constituyen las prácticas de literacidad.

Ahora bien, los estudios sobre las prácticas de lectura y escritura han sido analizadas principalmente bajo dos grandes modelos: el autónomo y el ideológico (Street,

2004)⁴. Gee (2000) señala que estos modelos han aparecido en función de los intereses de la sociedad en donde se desarrollan; dichos intereses son de carácter económico, político, social y cultural; por ende, él subraya la necesidad de comprender los conceptos del viejo y el nuevo capitalismo para hacer referencia a estos momentos históricos donde existe un cambio paradigmático en la sociedad, y a partir de ellos comprender lo que él denomina, el “giro social” en distintas disciplinas que se enfocan en el análisis de prácticas discursivas tanto orales como escritas, entre ellos los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL).

En este sentido, el viejo capitalismo estaba enfocado en la individualidad, ya que al estar encaminado en la producción en masa, y por ello, a la explotación de los trabajadores para la fabricación de los productos, consideraba “...peligroso tratar a los individuos como seres sociales con intereses colectivos, porque eso podría haber fomentado aún más la sindicalización y la organización colectiva” (Gee, 2000, p. 184); por ende, se buscaba que las diferentes actividades de las personas estuvieran desvinculadas, en la medida de lo posible, de relaciones sociales, históricas y políticas.

A partir de esta perspectiva, se priorizó la enseñanza de prácticas de lectura y escritura como procesos mentales dentro de las personas, que se dan de manera aislada de su uso en la comunidad, esto significa que a la literacidad⁵ se le vio “...en términos

⁴ Otros autores como Barton y Hamilton (1990 recuperado de López-Bonilla y Pérez, 2014) sostienen que existen tres modelos o corrientes: el autónomo, el funcional y las perspectivas sociales (p. 31)

⁵ El término literacidad ha suscitado distintas discusiones en torno a su significado, debido a que surge del inglés *literacy*, que se ha traducido también como alfabetización; sin embargo, mientras la literacidad se refiere a la forma y los usos que hacen las personas de lo que leen y/o escriben (Hamilton y Barton, 2004; López-Bonilla y Pérez, 2014), la alfabetización “supone una acción (pedagógica) de un agente sobre otro” (López-Bonilla y Pérez, 2014, p. 26); esto es, la literacidad engloba todos los procesos donde existe un texto escrito y uno o varios individuos que interactúan con él; por otro lado, la alfabetización hace referencia a un proceso específico dentro de la literacidad en el cual una persona aprende a hacer uso de la lectura y la escritura con un propósito determinado, este aprendizaje de la literacidad puede darse tanto en ambientes formales e informales, y pueden participar en él diferentes individuos con distintos roles (profesores, compañeros) o una sola persona que funja como aprendiz y profesor.

técnicos, tratándola como independiente del contexto social” (Street, 2004). Al respecto, Street (2004) menciona que el modelo autónomo se organiza a partir de dos líneas de estudio; una cognitiva y otra funcional. La primera de ellas enfocada a la literacidad como capacidad inherente al ser humano, y la segunda a aspectos funcionales dentro de las instituciones.

López-Bonilla y Pérez (2014) ejemplifican las relaciones conceptuales de ambas con el enfoque pedagógico utilizado para su enseñanza, resultando que, de las prácticas del modelo cognitivo en el ámbito escolar se derivaron a aspectos técnicos, por ejemplo, la enseñanza a través el modelo silábico. Por su parte, el modelo funcional se enfocó en la enseñanza de tareas específicas con la lectura y la escritura; por ejemplo, el llenado de formatos (p. 31).

Sin embargo, en los años 80 y 90 se da un “giro social” que obedece a la emergente aparición del nuevo capitalismo, dentro del cual, la producción se ha vuelto tan competitiva en el mercado que es necesario hacer distinguibles los productos ofrecidos para vender más; para ello, este nuevo capitalismo aboga a la creación de un

...diseño de productos y servicios para crear o "hablar" a las identidades y valores específicos de los consumidores (nichos); diseñar mejores formas de organizar la producción y la entrega de productos y servicios; diseñar

Tomando en cuenta la definición anterior en este trabajo entendemos a la literacidad como las prácticas que efectúan los individuos en contacto directo con textos escritos, donde dicha interacción está mediada a partir de relaciones sociales y se encuentra situada en un contexto determinado históricamente (Barton y Hamilton, 2004; Cole y Scriber, 2004; Street, 2004); y como parte de estas interacciones se encuentra la alfabetización de los textos.

identidades y valores de los consumidores a través de la publicidad y la comercialización (Gee, 2000, p. 185).

Por lo tanto, se fomenta el trabajo colaborativo, así como la creación de grupos sociales que compartan características e identidades basadas en el consumo inmediato de productos que les proporcionen cierto status.

Dentro de este nuevo marco, los teóricos de la literacidad comenzaron a realizar trabajos abordando las prácticas de lectura y escritura de manera contextualizada. En este aspecto, Street (2004) señala que la antropología social -a través del trabajo etnográfico- y la sociolingüística contribuyeron al cambio del modelo autónomo a este nuevo enfoque, al cual denominó modelo ideológico: “Las investigaciones acerca de las culturas que han adquirido recientemente la lectura y la escritura nos llevan a fijarnos en las maneras originales y creativas como la gente adapta la literacidad a sus preocupaciones e intereses propios” (p. 81). Es así que se puede afirmar que la literacidad vista desde este enfoque tiene una gran carga social, cultural e ideológica; además de cumplir con propósitos específicos.

A nivel pedagógico, el interés de estudiar y trabajar las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el aspecto social, se debe en gran parte a la importancia de formar a individuos competentes, que puedan ser capaces de manejar diferentes Discursos⁶ para adaptarse a distintos tipos de contexto dentro de una sociedad cada vez más competitiva (Gee, 2000). Para Barton y Hamilton (2004), las prácticas de lectura y escritura, “...son las

⁶ Gee (2012) menciona que existen Discursos (con D mayúscula), que se entienden como “...formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, hablar y, a menudo, leer y escribir, que son aceptadas como instituciones de identidades particulares” (3): por consiguiente, denominaremos a las prácticas discursivas como resultado de los Discursos, y a la literacidad como una parte de estos Discursos que alude a las prácticas de lectura y escritura.

formas culturales generalizadas del uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (p. 112). Esto significa que dentro de los NEL se analizan las prácticas de lectura y escritura en contextos escolares, disciplinarios, académicos, y vernáculos a través de eventos determinados socialmente.

No obstante, es necesario recordar que el aspecto cognitivo de las prácticas de lectura y escritura permanece, y ahora se le añade un nuevo sentido social: “El modelo ideológico, por otra parte, no trata de negar las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura, pero las entiende más bien como encapsuladas en totalidades culturales y dentro de estructuras de poder” (Street, 2004, p. 90); por lo tanto, la literacidad desde esta perspectiva también representa una toma de posición ideológica por parte de las personas que leen y escriben, construyendo de esta forma diferentes identidades sociales, algunas de las cuales serán más dominantes que otras.

Otro punto importante sobre las prácticas de lectura y escritura es el que Hamilton (2000) señaló y es que solo pueden ser inferidas a través de eventos, los cuales son considerados elementos visibles. En la Tabla 2 se pueden distinguir los elementos no visibles y los elementos visibles que conforman una práctica de literacidad:

Tabla 2
Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad

Elementos visibles en eventos de literacidad	No visibles constituyentes de prácticas
Participantes: la gente que puede ser vista interactuando con los textos escritos.	Participantes ocultos: grupos de personas involucradas en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y otros reguladores de textos escritos.
Contexto: las circunstancias físicas inmediatas en las cuales la interacción tiene lugar.	La práctica del dominio dentro de la cual el evento toma lugar, sentido y propósito social.
Artefactos: los materiales, las herramientas y los accesorios que son involucrados en la interacción (incluyendo los textos).	Recursos: Todas las otras fuentes que trae la práctica de literacidad incluyendo el valor no material, la comprensión, las maneras de pensar, de sentir, las habilidades y los conocimientos.
Actividades: las acciones realizadas por participantes en el evento de literacidad.	Rutinas estructuradas y vías que facilitan o regulan las acciones; las reglas de adecuación y elegibilidad; quien hace, quien no hace, quien puede participar y quien no en actividades particulares.

Nota: Adaptado de “Expanding the new literacy studies: using Photographs to explore literacy as social practice”, por M. Hamilton, 2000, en *Situated literacies: reading and writing in context*, p. 17, editado por D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, Nueva York: Routledge.

Como se puede observar, las prácticas de literacidad se conforman de elementos subjetivos, que aluden a conocimientos, actitudes, creencias, identidades y habilidades; así como normas y rutinas establecidas social y culturalmente dentro de una comunidad determinada. Al respecto Barton y Hamilton (2004) mencionan que “Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (p. 112).

Para finalizar con este capítulo es necesario recalcar que para esta investigación se retomará el trabajo de Hamilton (2000), así como la teoría del dispositivo pedagógico,

particularmente las reglas de recontextualización, debido a que estas ofrecen un modelo para analizar las prácticas de literacidad. De esta forma, ambos trabajos brindan un marco teórico para identificar a los participantes o agentes no visibles encargados de la producción, reproducción y circulación de los textos, así como la forma en cómo se conforma el dominio de la práctica en un currículo escolar. Dichas teorías también permiten explicar la selección de los artefactos durante las clases (¿Por qué se lee este texto y no otro?), así como las actividades que se privilegian en el aula.

4 Método

El presente capítulo tiene como objetivo detallar la metodología empleada durante la realización de esta investigación. Para ello, se presenta una descripción del enfoque y el diseño de la misma, posteriormente se describe el contexto, así como las características de los participantes. Por último, se explica el procedimiento para la recolección de los datos, las técnicas utilizadas y el procedimiento para el análisis.

4.4 Diseño de la investigación

Esta investigación parte de un paradigma interpretativo y naturalista. El paradigma interpretativo puede ser entendido como aquél que busca la comprensión, más que la explicación, de un fenómeno determinado considerando a los sujetos, así como los aspectos sociales y culturales que envuelven a dicho fenómeno. En este sentido, Wright (1980) señala que “La comprensión implica considerar el fenómeno en su globalidad y en su contexto local interpretativo” (como se citó en Tojar, 2006). Por otro lado, el paradigma naturalista prioriza la importancia de estudiar un fenómeno, situación o comunidad en su entorno natural, interviniendo lo menos posible.

Relacionándose con el paradigma interpretativo esta investigación se suscribe dentro del enfoque cualitativo. Al respecto, Goetz y LeCompte (1984) señalan que los paradigmas pueden conceptualizarse haciendo uso de las siguientes dimensiones: subjetiva-objetiva, inductiva-deductiva, constructiva-enumerativa y generativa-verificativa. Ahora bien, nosotros nos posicionamos en la dimensión subjetiva que busca “...reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo” (Goetz y LeCompte, 1984, p. 31); de esta

forma se busca describir e interpretar el fenómeno estudiado reconociendo que existen diferentes formas de comprenderlo -la intersubjetividad de los participantes-.

Con respecto al continuo inductivo-deductivo, en este trabajo se partirá tanto de la inducción como de la deducción, ya que contamos con categorías preestablecidas que aluden a los eventos de literacidad, pero también se elaborarán nuevas categorías que surjan del análisis inductivo, de tal forma que los datos recabados construyan sus propias unidades de análisis, por lo que esta investigación atiende a la dimensión constructiva. Y finalmente, al ser una investigación de corte cualitativo no se espera la generalización de los datos, por lo que podemos decir que se adhiere a la dimensión generativa.

En cuanto al método utilizado se recurrió a la etnografía enfocada. Es prudente señalar que la etnografía tiene una amplia tradición dentro de las ciencias sociales, especialmente en la antropología, ya que “[...] se dedica a la observación y comprensión de los aspectos de una cultura o grupo social determinado” (Tojar, 2004, p. 92). De esta manera es posible entender que su uso ha permitido el acercamiento con culturas ajenas a las del investigador para documentar y describir al “otro”. Entre sus rasgos se resalta el análisis holístico, la contextualización, la importancia de la observación como parte del trabajo de campo y la descripción densa de los datos. Además, Serra (2004) añade que dentro del diseño etnográfico se requiere de estrategias de investigación que brinden datos émicos; es decir, que surjan de las creencias, los sentimientos, y las percepciones de los sujetos investigados; también se señala el hecho de que la etnográfica es ecléctica, por lo que utiliza una serie de técnicas combinadas para la obtención de datos.

Ahora bien, la etnografía dentro del ámbito educativo busca “[...] aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Serra, 2004, p. 41); para lo cual toma de la etnografía antropológica

algunas de sus características primordiales, dependiendo del tipo de estudio que se realice. En este sentido destaca la importancia del trabajo de campo en el cual la utilización de técnicas como la observación, la entrevista, el grupo focal y la recolección documental, son elementos que conforman una etnografía escolar.

Dentro de la etnografía escolar se utilizó particularmente la etnografía enfocada, la cual se caracteriza por una serie de rasgos específicos que la diferencian de otro tipo de trabajos cualitativos. Al respecto, Knoblauch (2005) puntualizó las características que diferencian la etnografía enfocada de la clásica, como lo podemos observar en la tabla 3

Tabla 3
Comparación entre etnografía convencional y enfocada

Etnografía convencional	Etnografía enfocada
Visitas al campo por periodos largos	Visitas al campo por periodos cortos
Experiencia extensa	Intensidad en la recolección de datos y en el análisis
Tiempo extenso	Tiempo intenso
Escritura	Grabación
Recolección de datos y análisis en solitario	Sesiones de grupos para obtener datos
Abierta	Enfocada
Campos sociales	Actividades comunicativas
Rol participante	Rol de observador
Conocimiento de lo ajeno	Conocimiento previo
Entendimiento subjetivo	Conservación
Notas	Notas y transcripción
Codificación	Codificación y análisis de secuencias

Nota: Adaptado de “Focused Ethnography”, por H. Knoblauch, 2005, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (3), p. 5.

Como se puede observar se señalan como rasgos fundamentales, la duración de la etnografía enfocada con respecto a la etnografía clásica. Además de cambiar el rol del investigador a uno más pasivo; en este sentido, el investigador se vuelve un observador que no participa activamente en la comunidad.

Otro punto importante es que, para garantizar la calidad de la etnografía enfocada, la recolección de datos –que generalmente hace uso de grabaciones y videograbaciones- y el análisis deben realizarse de manera exhaustiva, de tal forma que la intensidad de la experiencia compense la poca duración del trabajo de campo

Además, la etnografía convencional estudia un campo social completo –una comunidad-, mientras que la etnografía enfocada se centra en el análisis de un aspecto específico –acciones, actividades, prácticas o interacciones- de dicha comunidad. En este sentido, la etnografía enfocada resulta ser el método más adecuado para esta investigación debido a que en ésta se analiza un aspecto muy particular de la comunidad educativa, esto es, las prácticas de literacidad que se realizan en un salón de clases durante la lectura de un género literario específico.

Por su parte, algunos autores (Boadu, Higginbottom, Pillay, 2013; Knoblauch, 2005) mencionan la necesidad de que, al realizar una etnografía enfocada, el investigador posea un conocimiento previo de la comunidad que va a investigar, de tal forma que tenga identificado un problema o aspecto a indagar que guíe su trabajo. Con respecto a esta última característica, para esta investigación se partió de un conocimiento previo de los temas del currículo de secundaria, así como del conocimiento teórico del objeto a investigar: las prácticas de literacidad en un ambiente institucional.

También hubo un periodo de familiarización con la escuela, la docente y el grupo de tercer grado. Este periodo comenzó en marzo del 2017 con la solicitud de entrada al campo; dicho acercamiento permitió entablar *rapport* con la docente, así como conocer y comprender el contexto de los estudiantes y de la misma institución.

4.5 Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en una secundaria federal pública matutina ubicada en el centro de la ciudad de Ensenada, Baja California. Dicha secundaria comenzó a operar como escuela para trabajadores en 1978; posteriormente, en el año 2000 se gestionó para que se convirtiera en escuela general y, de esta forma, atender a estudiantes de entre 12 y 15 años.

Esta institución constaba, al momento de la observación, de una población estudiantil de aproximadamente 407 alumnos; entre ellos, la escuela atendió un total de 45 estudiantes con necesidades educativas especiales como Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), problemas de aprendizaje y de conducta. Para ello, la escuela cuenta con una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esto implica que dichos estudiantes reciben un diagnóstico y se elaboran adecuaciones curriculares para trabajar con ellos en los grupos. Las adecuaciones son elaboradas por los docentes con la asesoría de personal de USAER.

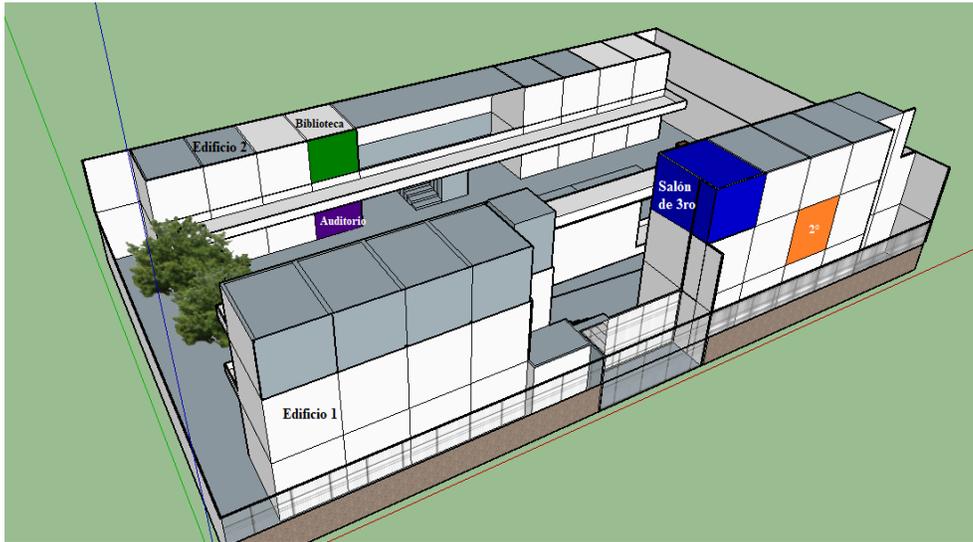
Ahora bien, a pesar de ser una escuela de fácil acceso, los estudiantes provienen de zonas marginadas y/o alejadas del centro. Esto implica que, en muchas ocasiones, los alumnos presentan problemas económicos que no les permiten adquirir el material de trabajo, así como trasladarse a la escuela por lo que es común el ausentismo y el bajo rendimiento escolar.

Por otra parte, la escuela se organiza en 12 grupos –cuatro para cada grado-, y cuenta con 42 trabajadores, de los cuales 25 son docentes. Sin embargo, el personal es insuficiente ya que la escuela cuenta con plazas que no han sido cubiertas, por lo cual los profesores deben de realizar las actividades y funciones de las plazas faltantes; tal es el caso de la docente de español que durante un periodo tuvo que gestionar la biblioteca debido a

que no contaban con bibliotecario. Por su parte, la dirección ha gestionado la obtención de las claves faltantes ante la SEP, pero sin éxito.

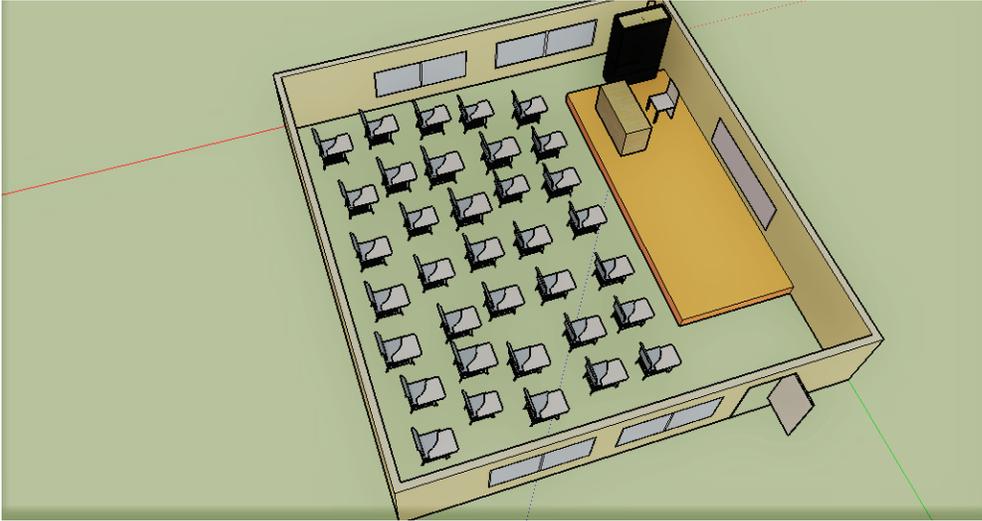
En cuanto a infraestructura, la institución cuenta con dos edificios de concreto. El primer edificio consta de tres pisos; en la planta baja del lado izquierdo se localiza la dirección y las oficinas, y en el lado derecho se ubican los baños. En el segundo piso se localizan los salones de segundo grado; por último, en el tercer piso se encuentran los salones de tercer grado. Por su parte, el segundo edificio consta de sólo dos pisos, en la planta baja del lado izquierdo se encuentra la cafetería y el salón de maestros; del lado derecho está el auditorio, las oficinas de la USAER, así como un cuarto de intendencia. En el segundo piso se encuentran los salones de primer año, la biblioteca y el aula de medios. La escuela cuenta en total con 14 aulas de clases. Dividiendo ambos edificios se encuentra el patio en el que se localiza una cancha de fútbol y una de basquetbol. En la siguiente figura es posible observar de manera gráfica la estructura de la escuela, así como la ubicación de los distintos escenarios:

Figura 2
Croquis de la escuela



El trabajo de campo se realizó principalmente en cuatro escenarios distintos: el salón de 3ro. B, la biblioteca, el auditorio, y el aula 11. El salón de 3ro. y el aula 11 se encuentran en el primer edificio. Ambos salones tienen una tarima en la parte baja en donde se localiza un pizarrón blanco, un escritorio y un armario para el docente, además cuenta con sillas y mesas para los estudiantes ordenadas en filas; todo el mobiliario de los alumnos puede moverse y juntarse entre sí (ver Figura 3)

Figura 3
Salón de 3o. B



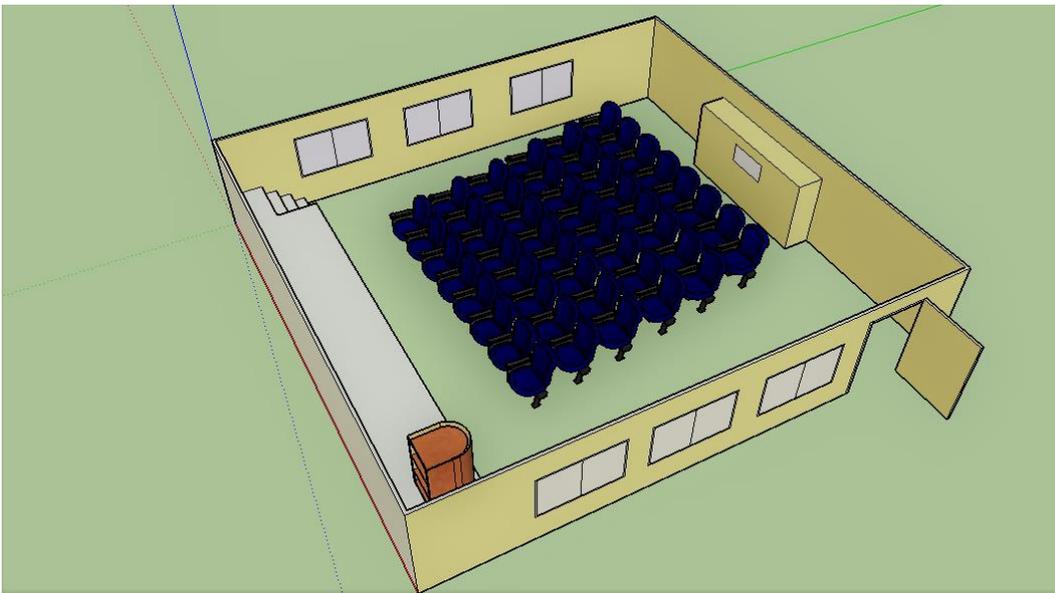
Con respecto a la biblioteca, esta se localiza en el segundo edificio, y está dividida en tres partes: en la parte de enfrente se localiza un escritorio y un pizarrón blanco, en la parte media encontramos mesas y sillas ordenadas en forma de herradura mirando hacia enfrente, en la parte de atrás se localiza una reja detrás de la cual se encuentran los libros, que conforman propiamente la biblioteca, así como una fotocopiadora (ver Figura 4).

Figura 4
Biblioteca



Por último, el auditorio posee butacas ordenadas en filas, enfrente se localiza un escenario sobre el cual se encuentra un podio de madera.

Figura 5
Auditorio



En cuanto a servicios, la escuela cuenta con energía eléctrica, servicio de agua, drenaje, internet y teléfono. Con respecto a la seguridad, la escuela proporciona señales de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad.

4.6 Participantes

Entre los criterios de selección los participantes se encontraban 1) que fuera una escuela pública, 2) que la docente abordará la unidad curricular “Lectura dramatizada de una obra de teatro” como parte del programa, y 3) que los participantes estuvieran informados del propósito, así como de las actividades que se realizarían durante el trabajo de campo.

De esta forma, se trabajó con un grupo de tercer grado que al momento de la investigación contaba con 35 estudiantes, de los cuales 14 eran mujeres y 21 hombres de entre 14 y 15 años de edad; y con la docente encargada de impartir la asignatura de español en ese grupo

Con respecto al perfil académico- profesional de la docente se puede mencionar lo siguiente:

- Cuenta con la licenciatura en Lengua y Literatura Española de la Benemérita Normal Estatal de Ensenada.
- Lleva 18 años impartiendo clase de Español a nivel Secundaria.
- Cuando cursaba el octavo semestre de la licenciatura cubrió un interinato de tres meses, posteriormente cubrió uno en prefectura en la escuela donde actualmente labora (antes escuela para trabajadores).
- Comenzó con cinco horas, y fue incrementando de 5 en 5 horas. Desde hace seis años cuenta con tiempo completo.

- Es presidenta de la Academia de Español de la escuela en la que labora.

4.7 Procedimiento para la recolección de datos

El trabajo de campo para la realización de esta investigación se desarrolló a lo largo de cinco meses, de los cuales dos fueron de observación. Se comenzó por la negociación al campo y se finalizó con las entrevistas y el grupo focal. A continuación se describen las etapas conforme se llevó a cabo dicho trabajo:

Etapa I.

La primera etapa consistió en la entrada al campo. Esta etapa se realizó en marzo del 2017 y comenzó con una llamada telefónica por parte de la tutora del proyecto a la supervisora de la zona. Posteriormente, hubo una presentación por mi parte con la directora de la escuela y con la profesora de la asignatura; dicha exposición fue en persona y se entregó de manera física una carta en donde se explicaban los motivos, así como los acuerdos de confidencialidad de la investigación (Apéndice 1). De esta forma, se llegó al acuerdo de que podía observar al grupo de tercero de Secundaria, así como obtener fotografías y apuntes de las sesiones.

Etapa II.

La segunda etapa abarcó un periodo de dos meses, mayo y junio del 2017, durante el cual se asistió a 20 sesiones de la clase de Español de 3º B. Es importante señalar que, durante el periodo de observación, nueve sesiones se suspendieron por factores externos a la escuela – paro laboral en apoyo a la sección 2 del magisterio, aplicación de evaluaciones PLANEA y ENLACE, y reunión del Consejo Técnico Escolar (CTE)-, y siete por factores internos – festival del día del estudiante, concurso de disfraces, exámenes institucionales de otras

asignaturas-. Con respecto a los horarios de clase, estos variaban dependiendo del día de la semana -el lunes era de 11:30 a 12:20, el martes de 7:00 a 7:50, el miércoles de 7:50 a 8:40, el jueves de 12:20 a 1:10 y el viernes de 7:00 a 7:50-, y las clases consistían en sesiones de aproximadamente 50 minutos.

En esta etapa se recabaron datos a partir de la observación y se obtuvo como resultado un diario de campo. Durante esta etapa también se realizó una primera entrevista semiestructurada con la docente de la asignatura y un grupo focal con los estudiantes. Ambos fueron grabados para su posterior transcripción y análisis. Es importante también recalcar que en ambas sesiones se informó a los participantes de los objetivos de la investigación, así como de las consideraciones éticas del trabajo. En el caso del grupo focal con los estudiantes se les pidió autorización a los padres de familia para poder grabar y hacer uso de los datos obtenidos de dicha grabación. Sin embargo, no se obtuvo respuesta, por lo que la docente fue la que autorizó dichas grabaciones (Apéndice 2).

Posteriormente, se procedió a la sistematización de los datos recabados, los cuales se presentaron a través de tablas que facilitan la localización de información, así como descripciones y caracterizaciones de los participantes y el contexto en el cual se realizó el trabajo de campo. Durante este periodo se realizaron las transcripciones tanto de la entrevista a la docente como del grupo focal. Como resultado de este trabajo, fue posible observar vacíos en la información, por lo cual fue necesario regresar al campo y realizar una segunda entrevista a la profesora.

La segunda entrevista se llevó a cabo el 14 de diciembre del 2017 en la biblioteca de la escuela y tuvo una duración de dos horas y 15 minutos. Dicha entrevista permitió

ahondar en las creencias, así como en los participantes ocultos que inciden en la práctica escolar.

En la Tabla 4, se encuentra un concentrado de la información más relevante sobre el trabajo de campo:

Tabla 4
Etapas de investigación

Etapa	Técnica de recolección de datos	Instrumento	Sujetos	Producto
I Entrada al campo Marzo 2017		Carta de exposición de motivos	Directora Profesora	Acuerdo de negociación
II Recolección de datos 16 de mayo al 3 de julio	Observación como participante	Notas de campo	Grupo de tercero y profesora	-Cuadro de eventos de literacidad -Recolección de materiales
14 de diciembre	Entrevista semi-estructurada	Guion de entrevista	Profesora	Transcripción
	Grupo focal	Guion de entrevista	Estudiantes	Transcripción

4.8 Técnicas para la obtención de datos

Para la obtención de los datos se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas: observación, entrevista, grupo focal y recolección de documentos.

4.8.1 Observación.

Con respecto a la observación retomó la definición de DeWalt y DeWalt (1998 como se citó en Kawulich, 2005) para señalar que ésta es un “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas” (p. 2), es decir, nos permite acercarnos a la comunidad a estudiar para conocer de primera fuente las actividades que se realizan, las reglas de participación, las rutinas, así como las situaciones inesperadas que emergen de la convivencia del grupo, lo cual no siempre surge durante las entrevistas o alguna otra técnica de recogida de datos. Esta técnica fue especialmente significativa para esta investigación porque las notas obtenidas sirvieron para elaborar una guía de entrevista que permitió ahondar en temas particulares, así como verificar actividades y entenderlas.

Ahora bien, diversos autores (Álvarez-Gayou, 2003; Junker, 1960; Kawulich, 2005) han discutido el rol del investigador dentro del campo. En primer lugar, se ha señalado la imposibilidad de ser un observador no participante, ya que la misma presencia del investigador dentro del campo interfiere con la dinámica del grupo, por lo tanto, para Álvarez-Gayou (2003) en las investigaciones realizadas desde un enfoque cualitativo sólo se puede hablar de observación participante. En este sentido, se propone la existencia de cuatro posturas del observador con respecto al grado de involucramiento en el campo: observador completo, observador como participante, participante como observador y participante completo. Para esta investigación, se optó por una perspectiva de observador como participante, en la cual “el investigador es un observador que no es miembro del

grupo, y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y, de aquí, generar un entendimiento más completo de las actividades grupales” (Kawulich, 2005, p. 10), esto permitió recabar datos tratando de interferir lo menos posible con el desarrollo de la clase, esto es, asistir de manera regular a la clase de Español durante todo el bloque pero no participar en ella, no se realizaron comentarios ni hubo ningún involucramiento en la organización de actividades; por tanto el rol del investigador consistió en observar desde una banca en la parte de atrás del salón, auditorio o biblioteca el desarrollo de la clase. Cabe mencionar que previamente se informó a la profesora y a los estudiantes de las actividades y de la finalidad del trabajo que se estaba realizando en el aula, para ello se habló personalmente con la docente durante la negociación y posteriormente en el aula con los estudiantes.

La observación se llevó a cabo en la clase de Español con un grupo de tercero de secundaria durante el bimestre mayo-junio del ciclo 2016-2017, estas clases tuvieron una duración aproximada de 50 minutos de lunes a viernes y fueron documentadas a través de notas de campo, las cuales son consideradas por Kawulich (2005) como la forma más básica de tener un registro de los datos provenientes de una observación. Estas notas fueron registradas en una libreta que se llevó en cada visita al campo, y contenían la fecha, y el horario, así como una descripción del contexto en el cual se llevaba a cabo la clase, el cual en ocasiones incluía un mapa del salón y la distribución – es decir, la manera en la cual se colocaban los estudiantes y la profesora en el aula-. También se registraron datos sobre las actividades que realizaron los participantes durante la observación haciendo énfasis en aquellos relacionados con prácticas de lectura y escritura. Posteriormente, las notas se

ordenaban y transcribían en computadora, de tal forma que se convertían en un diario de campo.

Además del diario de campo, la observación permitió recabar una serie de fotografías en donde se documentan algunos eventos de literacidad observados en las clases, así como de algunos trabajos realizados por los estudiantes. También se obtuvieron fotocopias de algunos folders de evidencias y de las libretas de los estudiantes, además de las lecturas realizadas durante la clase. Así mismo, se consiguió documentación referente a la planeación de las clases, calificaciones de los estudiantes y actividades extracurriculares que fueron proporcionadas por la docente con la que se trabajó.

También se registraron los eventos de literacidad adaptando la tabla propuesta por Hamilton (2000), de tal forma que fuera posible identificar el evento, las actividades, los participantes visibles, el contexto y los artefactos utilizados en cada sesión observada. En la Tabla 5 se puede observar la guía que se empleó para documentar los eventos:

Tabla 5
Eventos de literacidad

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Elementos visibles en los eventos de literacidad	Las acciones realizadas por participantes en el evento de literacidad.	La gente que puede ser vista interactuando con los textos escritos.	Los materiales, las herramientas y los accesorios que son involucrados en la interacción (incluyendo los textos).	Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales la interacción tiene lugar.

4.8.2 Entrevista.

También se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada para la obtención de datos. Las entrevistas se llevaron a cabo con la docente del grupo y tuvieron como finalidad conocer

su percepción sobre las prácticas de lectura y escritura que ocurrieron durante la clase, así como indagar en los participantes ocultos y los recursos que inciden en la clase de Español.

La entrevista semiestructurada se caracteriza, en palabras de Álvarez-Gayou, por poseer “[...] una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (2003, p. 111). Este tipo de entrevista permitió corroborar información, reformular preguntas que no hubiesen sido claras, y obtener información valiosa que no había sido contemplada en un principio. En este sentido, para la primera entrevista se elaboró un guion de 37 preguntas (Apéndice 3), las cuales se agruparon en seis temas: Formación y trayectoria de la docente, características de la escuela, propósitos de la asignatura, características del grupo, planeación de clases y rutinas del grupo. La entrevista se llevó a cabo el 20 de junio del 2017, día en el cual se suspendieron clases debido al paro en apoyo a la sección 2 del Magisterio, en el área de comida de la escuela. Inició a las 11:08 de la mañana y tuvo una duración de 01:23:40 horas.

Posteriormente, la entrevista se transcribió en su totalidad, de esta forma surgieron nuevos vacíos e interrogantes, por lo que se planeó una segunda entrevista en la cual se profundizó aún más en los temas abordados anteriormente. La segunda entrevista se realizó el 14 de diciembre del 2017, se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela y tuvo una duración de 2:15:53 horas. La guía de preguntas que orientó esta segunda entrevista constó de 105 preguntas divididas en los siguientes cinco temas: Formación y trayectoria docente, Recursos, Propósito de la asignatura, Proyectos y Agentes (Apéndice 4).

4.8.3 Grupo focal.

El grupo focal como técnica de recolección de datos ha tenido una amplia difusión en los estudios cualitativos, sin embargo, aún existe una diversidad de definiciones en torno a su función, el tipo de interacción que debe existir entre los participantes, así como el rol del investigador. Por esta razón algunos autores (Álvarez-Gayou, 2003; Fernández y Tojár, 2004; Gil-Flores, 1993) subrayan las diferencias y las similitudes que existe entre el término grupo focal, entrevista de grupo y grupo de discusión.

De esta forma, mientras que Gil-Flores (1993) equipara el grupo focal con el de grupo de discusión y enfatiza que se trata de una técnica que busca promover la discusión en los participantes sobre un tema determinado, Frey y Fontana (2000) señalan que el grupo focal puede encasillarse dentro de la entrevista grupal; esto significa que se busca que los participantes respondan a preguntas precisas sobre un tema determinado, lo cual no necesariamente genera la discusión del grupo, además mencionan que el grupo focal:

...se pueden usar con éxito para ayudar a los encuestados a recordar eventos específicos o para estimular descripciones embellecidas de eventos (por ejemplo, un desastre o una celebración) o experiencias compartidas por miembros de un grupo. Las entrevistas grupales también se pueden usar con fines de triangulación o se pueden usar junto con otras técnicas de recopilación de datos (p.71).

En este sentido, en esta investigación se retoma la definición de Frey y Fontana (2000), ya que el grupo focal tuvo la finalidad de recoger datos sobre los eventos de literacidad que se realizaron en el aula y no necesariamente generar discusiones al respecto. Además se obtuvo información sobre la forma de pensar, las creencias y opiniones de los

estudiantes respecto al ámbito de la literatura en el aula durante el tiempo que duró la observación; por ello, Fernández y Tójar (2004) la consideran “[...] una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participante” (p. 145).

Ahora bien, para llevar a cabo el grupo focal se elaboraron una serie de preguntas abiertas que sirvieron como guía para permitir el diálogo con los participantes (Apéndice 5). Posteriormente, se informó a todos los estudiantes del grupo sobre los propósitos y las actividades que se realizarían y se solicitaron voluntarios. Estos voluntarios cumplieron con ciertos principios de homogeneidad y heterogeneidad. Estos principios nos indican que la homogeneidad “(...) nos serviría para mantener la simetría de la relación de los integrantes”, mientras que la heterogeneidad nos sirve “(...) para asegurar la diferencia necesaria en todo el proceso de habla” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 133).

En el caso de esta investigación se buscó garantizar la homogeneidad al trabajar con estudiantes del mismo grupo, sin la presencia de ningún profesor o figura de autoridad que pudieran cohibir o influir en las respuestas de los estudiantes. Por otro lado, se buscó reunir a estudiantes que formarían parte de diferentes equipos de trabajo. Los equipos de trabajo fueron grupos de alumnos que se organizaron para realizar de manera conjunta el proyecto final; en total se formaron seis equipos de aproximadamente cuatro a seis integrantes. Por ende, se buscó que un estudiante de cada equipo se integrará al grupo focal; sin embargo, no fue posible debido al poco entusiasmo que mostró la mayoría de los estudiantes, por lo que al final fueron dos estudiantes de un mismo equipo; también se tomaron en cuenta las calificaciones obtenidas en la asignatura, así como las participaciones en clase. En la Tabla 6 se muestran algunos datos de los participantes del grupo focal:

Tabla 6
Datos de los participantes del grupo focal

Nombre	Género	Edad	Calificación final
Participante1	Femenino	15	9.4
Participante2	Femenino	16	9.1
Participante3	Femenino	15	7.9
Participante4	Masculino	15	7.8
Participante5	Femenino	15	7.4
Participante6	Masculino	15	7.2

Por último, es necesario señalar que el uso de diferentes técnicas de recolección de datos permitió comparar y confirmar la información recabada a través de la observación, así como recuperar las percepciones e interpretaciones de las personas involucradas durante las sesiones de clase sobre sus propios procesos de lectura y escritura. Tanto la entrevista como el grupo focal fueron grabados y posteriormente serán transcritos para llevar a cabo un análisis de contenido.

4.9 Procedimiento de análisis

Meyer, Titscher, Vetter y Wodak (2000) señalan que, a partir de la pregunta de investigación, el investigador debe tomar una serie de decisiones sobre los pasos que va a seguir para responder dicha pregunta lo cual consiste en una “estrategia de investigación”. Entre estas decisiones que deben hacerse se encuentra la elección de las técnicas de recogida de datos, así como el método de análisis. A continuación se presentan las decisiones que se tomaron para dar respuesta a la pregunta general y a las particulares

Tabla 7
Decisiones metodológicas

Objetivo general: ¿Qué actividades de lectura y escritura se prescriben en el currículo y cuáles se realizan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?				
Objetivos específicos:	Técnicas para la recogida de datos:	Producto:	Método de análisis:	Unidad de análisis:
A nivel de currículo prescrito ¿Cómo se plantea la enseñanza de los textos literarios en el bloque IV durante la clase de Español en tercero de secundaria, en los diferentes documentos que intervienen en la práctica pedagógica?	Recolección de documentos	Revisión documental	Análisis de congruencia	Práctica social del lenguaje "Lectura dramatizada de una obra de teatro" del bloque IV de ámbito de literatura de tercero de secundaria
¿Cuáles son los eventos de literacidad que se observan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?	Observación como participante	Cuadro de eventos de literacidad Fotografías	Análisis deductivo	Evento, participantes visibles, contexto, artefactos y actividades (Hamilton, 2000)
¿Qué actores y recursos inciden en las actividades que se llevan a cabo en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?	Entrevistas semi-estructuradas Grupo focal	Transcripciones	Análisis deductivo	Participantes ocultos, recursos, rutinas y reglas de participación (Hamilton, 2000)
¿De qué manera se relaciona el currículo prescrito con las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el aula al trabajar con textos literarios en el bloque IV?				

Como se puede observar para el análisis de datos se optó por el análisis de contenido deductivo. En esta investigación se entiende al análisis deductivo como aquél que “...funciona con aspectos formulados anteriores, derivados de aspectos teóricos de análisis, poniéndolos en relación con el texto” (Mayring, 2000). En este sentido, esta investigación parte de enfoque teórico que posee categorías bien definidas (Hamilton, 2000).

Para identificar los elementos visibles –participantes, contexto, artefactos y actividades- se recurrió principalmente a la observación realizada en el aula. De esta manera, se obtuvieron cuadros de literacidad basados en la propuesta de Hamilton (2000).

Por su parte, los elementos no visibles –participantes ocultos, recursos como creencias, formas de pensar, valores, habilidades y conocimientos- fueron identificados a partir del análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas. Para ello, se elaboró una agenda de codificación en la cual se definieron las categorías y los códigos, posteriormente las transcripciones fueron revisadas por dos codificadoras de manera individual. Por último, se discutieron los códigos obtenidos para llegar a un consenso, es así que se identificaron las siguientes categorías, códigos y frecuencias:

Tabla 8
Tabla de frecuencias

Frecuencias		
Categoría	Código	Frecuencias
Participantes ocultos	Autores	6
	Compañeros docentes	1
	Valores no materiales	9
Recursos	Comprensión	1
	Maneras de pensar	4
	Habilidades	5
	Conocimientos	7
	Creencias	14
Reglas de participación	Reglas de participación	3

Por último, cabe mencionar que la transcripción del grupo focal se analizó a partir de un análisis de contenido inductivo, en el cual "...se trabaja en el material y las categorías se deducen tentativamente y paso a paso. Dentro de un ciclo de retroalimentación las categorías son revisadas, eventualmente reducidas a categorías principales y verificadas con respecto a su confiabilidad" (Mayring, 2000).

5. Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a través del análisis de los datos recolectados durante el trabajo de campo de esta investigación. Dicho trabajo se realizó con la finalidad de identificar los agentes y factores que intervienen en la recontextualización de una unidad curricular del programa de Español de tercero de secundaria.

Para ello, se seleccionó el bloque IV del ámbito de literatura, cuya práctica social de lenguaje es la “Lectura dramatizada de obras de teatro”. Las técnicas de análisis se eligieron para dar respuesta a las preguntas específicas que guían esta investigación: 1) A nivel de currículo prescrito ¿Cómo se plantea la enseñanza de los textos literarios en el bloque IV durante la clase de Español en tercero de secundaria, en los diferentes documentos que intervienen en la práctica pedagógica?, 2) ¿Cuáles son los eventos de literacidad que se observan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?, y 3) ¿Qué actores y recursos inciden en las actividades que se llevan a cabo en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?

De esta forma, este capítulo está organizado por tres apartados: 1) el primero muestra el análisis de congruencia de los documentos oficiales que enmarcan la práctica docente; 2) el segundo describe los eventos de literacidad que tuvieron lugar en el aula y que fueron identificados a partir de la observación como participante y, 3) el último, expone los hallazgos obtenidos a través del análisis deductivo de las entrevistas realizadas a la docente, y del análisis inductivo del grupo focal con los estudiantes del grupo.

5.1 Recontextualización a partir de los documentos

Este apartado tiene como objetivo presentar el análisis de congruencia entre los documentos que apoyaron la práctica de la docente, participante en esta investigación. Se consideraron diferentes documentos: a) el *Plan y Programa 2011. Español. Secundaria*; específicamente el Bloque IV del ámbito de Literatura, b) el libro de texto *Español 3* de editorial Trillas, c) la *Planeación articulada* y d) las *Secuencias didácticas* elaboradas por la docente. A continuación, se presenta un esquema sobre la organización, a partir de niveles, de los documentos analizados

Tabla 9
Documentos analizados

Nivel	Documento
Nivel A	Plan y programa de estudios 2011. Español. Secundaria.
Nivel B	Libro de texto
Nivel C	Planeación articulada
Nivel D	Secuencias didácticas

Para clarificar aspectos sobre los documentos fue necesario recurrir a algunos fragmentos de la entrevista realizada a la docente.

5.1.1 Nivel A: Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español.

Esta investigación se enfocó en la práctica social que corresponde a la “Lectura dramatizada de una obra de teatro”, la cual pertenece al ámbito de literatura, bloque IV. Dicha práctica se incluyó dentro del *Programa de estudios 2011*. Desde la óptica de esta investigación, dicha práctica constituye el primer nivel de recontextualización al que se

llamó Nivel A. En este caso, la institución responsable del *Programa de estudios 2011* es la SEP que marca las pautas de producción y distribución de los temas que forman parte del currículo nacional.

En este documento, la SEP enfatiza que cada práctica social del lenguaje se organiza a partir de los siguientes componentes: bloque, tipo de texto, competencias que favorece, aprendizajes esperados, temas de reflexión, producciones para el desarrollo del proyecto y producto final. La tabla 10 enmarca los componentes de la práctica social analizada en esta investigación:

Tabla 10
Componentes de la práctica social del lenguaje

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: LECTURA DRAMATIZADA DE UNA OBRA DE TEATRO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN:	TIPO DE TEXTO: DRAMÁTICO Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México	
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos de los valores de la época en que fue escrita la obra leída. • Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas. 	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje empleado en las obras de teatro. • Aspectos que se consideran en una obra de teatro para pasar de la lectura a la representación. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personajes, temas, situaciones y conflictos recurrentes en el teatro. • Elementos prosódicos en la lectura dramatizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de diferentes obras de teatro. • Discusión sobre las diferentes características de las obras leídas. • Notas que sistematicen las principales características de la obra de teatro seleccionada. • Discusión acerca de los valores reflejados en la obra leída. • Búsqueda de palabras desconocidas en diccionarios. • Selección de fragmentos de la obra que resalten las características de la época o del lenguaje. • Planificación de la lectura dramatizada con asignación de roles y tiempos. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura dramatizada de los fragmentos seleccionados.

Nota: Tomado de *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria* por Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 90. México: SEP.

De los elementos mencionados interesa señalar la importancia de los aprendizajes esperados, ya que permiten puntualizar que conocimientos se espera que los estudiantes obtengan a través de las diferentes actividades a trabajar durante el periodo que abarca la práctica y que sirven como referente para marcar los indicadores de la evaluación.

Por su parte, los “Temas de reflexión” tienen la función de ofrecer al docente orientación para el desarrollo de sus planeaciones. Al respecto, en el *Programa de estudios*

2011 se marcan cinco elementos que forman parte de dichos temas - comprensión e interpretación, búsqueda y manejo de información, propiedades y tipos de textos, conocimiento del sistema de escritura y ortografía, y aspectos sintácticos y semánticos-, sin embargo, no en todas las prácticas aplican los cinco elementos. Estos dependen del tema y de los aprendizajes esperados. Finalmente, las “Producciones para el desarrollo” del proyecto refieren los diferentes productos que se espera obtener de los estudiantes durante el desarrollo de la práctica.

5.1.2 Nivel B: Libro de texto.

En el caso de los libros de texto de secundaria, el *Acuerdo 592* señala que éstos deben pasar por un proceso de autorización para poder ser destinados a las escuelas. El proceso implica que las editoriales deben someter sus libros a una evaluación por parte de la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE) y, una vez aprobados pueden ser distribuidos en las escuelas⁷. De tal forma que, se puede decir que un segundo nivel de recontextualización es el ofrecido por las diferentes editoriales que interpretan el discurso oficial para elaborar dichos libros.

En el caso de la escuela donde se desarrolló la investigación, la elección del libro de texto dependió del docente que imparte la asignatura. La profesora –al igual que otros docentes-, meses antes del inicio del ciclo escolar, alrededor del mes de mayo, ingresó a la página de Conaliteg para revisar los libros de texto y elegir el que usaría durante el ciclo escolar. Para gestionar los libros de texto de los estudiantes, los docentes realizan un

⁷ Es importante mencionar que existe un amplio catálogo de libros de texto autorizados que pueden ser consultados en la página de Conaliteg (<https://secundaria.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>)

trámite en línea y, una vez iniciado el ciclo, los libros llegan a la escuela en un plazo aproximado de dos meses.

En el grupo con el que se llevó a cabo la observación, la docente trabajaba con el libro de *Español 3* de la editorial Trillas de los autores Humberto Cueva y Antonia de la O, dicho libro consta de 250 páginas y presenta la siguiente organización:

Primero, aparece una breve presentación del libro para el estudiante y una para el docente donde se alude al *Programa de estudios 2011*, al puntualizar la importancia de los proyectos para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, así como del trabajo por ámbitos. Además, propone una serie de actividades para trabajar al inicio de cada proyecto, entre las que destacan identificar la meta, comentar el propósito de la práctica, identificar los conocimientos previos, determinar el tiempo de trabajo, establecer las actividades permanentes, compartir el proyecto con la comunidad y evaluar.

Posteriormente, el libro se divide en cinco bloques –uno por bimestre- dentro de los cuales se presentan dos o tres proyectos didácticos –cada uno corresponde a una práctica social del lenguaje- dando un total de 14 proyectos. Al inicio de cada bloque se encuentra una página de presentación en la que se mencionan los dos o tres proyectos a trabajarse durante el bimestre. De tal forma, que la organización del libro de texto coincide con el propuesto por el *Programa de Estudios 2011*.

Por su parte, cada proyecto inicia con datos generales sobre el proyecto, como el título, la práctica social a la que pertenece, los aprendizajes esperados, la programación de las actividades y la meta. En este sentido, se rescatan los aprendizajes de programa 2011, pero se añaden las demás particularidades.

A continuación, el proyecto se divide en tres secciones: “Antes de comenzar”, “Comenzamos” y “Concluimos el proyecto”. Además, es posible observar recuadros con información adicional a lo largo del proyecto, por ejemplo, recuadros con bibliografía, glosario, preguntas sobre el texto leído, explicaciones, y temas de escritura y ortografía. Con respecto a la práctica social del lenguaje que se analizó en esta investigación, en el libro se marca como “Proyecto 11. Lectura de obras de teatro” y abarca 21 páginas (de la página 190 a la 211). En la tabla 11 se representa el concentrado de las secciones y actividades que conforman el proyecto:

Tabla 11

Secciones y actividades del proyecto 11 en el libro de texto

Meta	
Programación del proyecto	
Aprendizaje esperado	
Antes de comenzar Compartir experiencias previas sobre las obras de teatro	Recuadros
Comenzamos 1) Se propone la lectura de diferentes obras de teatro 2) Discusión sobre las diferentes características de las obras leídas 3) Tomar notas sobre una obra seleccionada con el ejemplo de una obra de teatro 4) Cuadro con las características de la obra leída 5) Discusión acerca de los valores de la obra 6) Reconocer el lenguaje utilizado y buscar palabras desconocidas en el diccionario 7) Selección de fragmentos de la obra elegida 8) Planificar la lectura dramatizada	¿Qué es? Breve descripción del Siglo de Oro Bibliografía Tema 1 Personajes, temas, situaciones y conflictos recurrentes en el teatro Tema 2 Elementos de las obras dramáticas Tema 2 Lenguaje empleado en las obras de teatro Tema 3 Aspectos que se consideran para pasar de la lectura a la representación Tema 4 Elementos prosódicos en la lectura dramatizada Glosario
Concluimos el proyecto Realizar lectura dramatizada (evaluación)	Para entender mejor preguntas sobre el texto leído Temas de escritura y ortografía

En las primeras páginas, es decir, la 190 y la 191 contienen información referente a la meta, la programación y los aprendizajes esperados del proyecto. Se señala como actividad “Antes de comenzar” el compartir experiencias previas sobre las obras de teatro y se proponen preguntas al respecto.

Posteriormente, en la sección “Comencemos” se menciona como propósito del proyecto la lectura de obras teatrales; para ello, se plantean ocho actividades a desarrollar a lo largo del proyecto. A continuación, se comenta brevemente cada una de las actividades:

1) Se presentan diferentes autores del Siglo de Oro con sus obras más relevantes y se indica que el estudiante revise y elija algunas para leerlas como, por ejemplo,

Fuenteovejuna, El perro de Hortelano, La dama boba, El caballero de Olmedo de Lope de

Vega; *El condenado por desconfiado*, *El vergonzoso en palacio*, *La prudencia en la mujer*, *El celoso prudente* de Tirso de Molina, *La verdad sospechosa*, *Las paredes oyen*, *La culpa busca pena* de Juan Ruíz de Alarcón y *Los empeños de una casa*, *Amor es más laberinto*, *El divino Narciso* y *El centro de José* de Sor Juana Inés de la Cruz.

2) El libro sugiere una serie de preguntas enfocadas en obtener información literal - ¿Cuál es el título de la obra?, ¿Quién es el autor?, ¿Quiénes son los personajes? - e información inferencial - ¿Cómo es el ambiente de la obra?, ¿Cómo son los diálogos?, ¿Cómo es el vocabulario? -.

3) Se presentan, a modo de ejemplo, algunos fragmentos de la obra *La vida es sueño* de Calderón de la Barca. Dichos fragmentos corresponden a la Jornada I, escena VI; Jornada II, escena III y Jornada III, escenas XVIII y XIX. A lo largo del texto aparecen recuadros con preguntas y con glosario para facilitar la lectura. El libro señala que las preguntas pueden servir de referente para el análisis de las obras elegidas por los estudiantes en la actividad anterior.

4) Se presenta un cuadro con la información relevante de la obra de *La vida es sueño* – autor, obra, personajes, trama, situaciones, contexto, conflictos y valores- y se propone hacer un cuadro similar con la obra escogida por el estudiante para la lectura dramatizada. Por último, se comentan las circunstancias históricas y muy concisamente algunos detalles del barroco.

5) Se sugiere que se entable un diálogo entre estudiantes, con el apoyo del docente, sobre los valores encontrados en las obras leídas. Se pide que dicho diálogo se sustente en las observaciones que los estudiantes hicieron durante sus lecturas y, de ser posible, en fragmentos determinados donde se observó dicho elemento.

6) Se plantea que el estudiante reconozca, identifique y entienda el significado de palabras y expresiones desconocidas del texto a partir del contexto. El libro presenta una tabla con cuatro ejemplos extraídos del texto *La vida es sueño* y su explicación. También, se coloca un texto en el cual se explican algunos de los recursos literarios empleados en las obras teatrales del Siglo de Oro –monólogo, metáfora, hipérbaton, paralelismos- y ejemplos.

7) Se sugiere la selección de los fragmentos más representativos de la obra escogida para la lectura dramatizada frente al grupo. Dicha selección debe ser discutida entre los miembros del equipo que presentarán cada obra.

8) Se propone diseñar por equipos una agenda con aquellas tareas a realizar antes de la presentación. Durante estas actividades, el libro presenta recuadros con información sobre los elementos prosódicos y aspectos a considerar para pasar de la lectura a la representación.

Con respecto al apartado de “Concluimos el proyecto” se insiste en la lectura dramatizada de los fragmentos elegidos y se proponen dos autoevaluaciones. La primera sobre la puesta en escena del proyecto en donde el estudiante responde las siguientes preguntas en su libreta para entregarlas a la docente, quien las evalúa: como ¿Leí con el volumen y la entonación esperadas?, ¿Mi actitud corporal fue adecuada al mensaje?, ¿Procuré atender el sentido del pasaje que leí?, ¿Me esforcé por transmitir emociones al auditorio?, ¿Representé las características del personaje?, ¿Me presenté con el vestuario que representaba a mi personaje? Y la segunda autoevaluación a partir de los aprendizajes esperados del *Programa de estudios 2011* en donde se le pide al estudiante reflexionar sobre los logros obtenidos, las dificultades y lo que se puede mejorar.

5.1.3 Nivel C: Planeación argumentada de Español.

Otro documento analizado fue la planeación de clase correspondiente a la práctica de “Lectura dramatizada de una obra de teatro” que consta de tres cuartillas. Dicha planeación fue elaborada por la profesora del grupo siguiendo los lineamientos estipulados por la jefa de enseñanza⁸. Al respecto, la docente me comentó durante las entrevistas que el formato de la planeación fue establecido por la jefa de enseñanza tres años atrás, ya que anteriormente, era de formato libre. De esta forma, es posible observar la existencia de dos personas que intervienen en la recontextualización de los temas, por una parte, la jefa de enseñanza que marca las pautas de la planeación a nivel estatal siguiendo su propia interpretación del *Programa de estudios 2011* y por otra, a la docente que interpreta estas pautas para elegir y planear las actividades que realizará a lo largo del curso.

La planeación argumentada de Español consta de tres cuartillas. En la primera se muestran datos generales de la escuela como el nombre, la dirección, la clave y una breve descripción del contexto escolar; también se mencionan datos de la docente como su nombre y la asignatura que imparte. Además, se puntualizan los grados y grupos con los que se trabajará la planeación. Posteriormente, se mencionan la práctica social del lenguaje y algunos de sus componentes como las competencias que favorecen, los aprendizajes esperados y el estándar curricular que maneja.

También, se indican las fechas en las que se abordó el tema –del 16 de mayo al 06 de junio- con dos sesiones de lectura –el día 12 de mayo y 2 de junio-. Las sesiones de lectura forman parte de las actividades permanentes y tienen como finalidad fortalecer las

⁸ Los jefes de enseñanza de la zona escolar, junto con el supervisor y el jefe de sector, forma parte de la supervisión escolar, y son los encargados de asesorar el trabajo de los docentes en cuanto a la enseñanza de la asignatura y de la didáctica general (SEP, 2016: 153)

prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. En relación con las actividades permanentes, el *Programa de estudios 2011* puntualiza que son acciones que se deben llevar a cabo durante todo el ciclo escolar de manera regular y que deben elegirse en función de las necesidades del grupo, se sugieren las siguientes: club de lectores, taller de creación literaria, círculo de análisis periodístico, taller de periodismo y cine debate.

La segunda cuartilla presenta dos rubros: la argumentación y los contenidos. En la argumentación se marca la importancia de las obras dramatizadas como medio para la reflexión, el gusto por la lectura y el fortalecimiento de la expresión oral. Esta parte es extraída de manera literal del libro de texto.

Por otra parte, en la sección de contenidos, la profesora utiliza la Taxonomía de Bloom para señalar que se trabajara a partir de los verbos pertenecientes a los niveles II y III de dicha taxonomía y que son reconocer y comprender. Posteriormente, se menciona el trabajo que deben ejecutar los estudiantes a nivel conceptual a partir de seis preguntas elaboradas por la docente: ¿Qué es una obra de teatro?, ¿qué es un atril?, ¿qué es una acotación?, ¿qué es una escena?, ¿qué trama? Y ¿qué es drama?

En el nivel procedimental de la práctica, la docente anotó el componente “Producciones para el desarrollo del proyecto”; mientras que, en el nivel actitudinal se complementó con información sobre uno de los principios pedagógicos –trabajar en colaboración para construir el aprendizaje-. La información de ambos niveles es extraída de manera íntegra del *Acuerdo 592*.

Al hablar con la profesora sobre esta parte de la planeación ella comentó que no comprende la utilidad de su elaboración: “La segunda hoja es algo que lo implementó la

jefa de enseñanza que no sé para qué... lo de los tiempos, y si, eso también lo trajo...el ámbito, la práctica, antes le ponías ejemplos y ya era cumpliste todo... organice lo que va a ser, ahorita es ... lo que son las obras de teatro es que... lectura, lectura dramatizada, ahí está... los aprendizajes... y las competencias” (E1, líneas 542-544).

La tercera cuartilla responde a cuestiones más formales al interior de la escuela y que forman parte de la asignatura de Español, ya que se menciona la forma de evaluar el proyecto – 10% asistencia, 10% participación, 30% folder con actividades, 10% tareas, 30% producto final, 10% actividad permanente-, los compromisos de la ruta de mejora, los cuales se dividen en dos partes: compromisos con el Consejo Técnico Escolar (CTE) y actividades.

En los compromisos con el CTE se menciona la Normalidad mínima escolar, la mejora de aprendizajes; la lectura, escritura y matemáticas; el rezago y abandono escolar; y la convivencia escolar como puntos a trabajar durante el ciclo escolar; para ello, se proponen dos actividades: una enfocada a la comprensión lectora y otra al a la habilidad matemática. También, se menciona como actividad para aprender a convivir la lectura de la revista de valores. Otros rubros colocados dentro de esta cuartilla son la transversalidad en donde entra el Programa Nacional de Lectura (PNL); la multidisciplinariedad con la asignatura de historia, arte, tecnología y formación cívica y ética; y las adecuaciones curriculares respecto a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En este sentido, esta cuartilla reporta la intervención de otros dos agentes más de recontextualización: la dirección, que señala los indicadores de evaluación y el valor que se debe otorgar a cada uno de ellos, así como los compromisos de la ruta de mejora de la

escuela cuya elaboración surge de los acuerdos realizados por los directivos y los profesores que forman parte de la institución escolar.

5.1.4 Nivel D: Secuencias didácticas.

El nivel D corresponde a las secuencias didácticas que se deben seguir durante el desarrollo del tema. El documento fue escrito por la docente y consta de 12 páginas. Cada secuencia corresponde a una clase, la cual debe tener una duración de 50 minutos. Las secuencias contienen los siguientes datos: fecha de la sesión, tiempo, actividades para el desarrollo del proyecto, recursos y estrategia didáctica, y mecanismos de evaluación. La primera actividad, que se encuentra de manera constante en todas las secuencias didácticas, es la bienvenida y pase de lista que tiene una duración de 10 a 15 minutos. Con respecto a las demás actividades, a continuación, se presenta un breve concentrado:

La primera sesión consiste en la presentación del proyecto y la elaboración de la portada. Para ello, la profesora menciona la utilización del libro de texto del cual se leerán y se subrayarán la meta y los aprendizajes esperados.

La segunda sesión consta de la lectura de la obra teatral “Las enaguas coloradas” de Emilio Carballido, para lo cual se señala que se solicitará la participación de dos estudiantes hombre y una mujer. Después de la lectura de la obra, la docente plantea una serie de preguntas sobre el texto leído - ¿Qué les pareció?, ¿Cuál es el contexto de la época?, ¿Cómo se imaginan a los personajes?, ¿Valores que proyecta la obra?

Posteriormente, se señala el uso del libro de texto para resolver la actividad “Antes de iniciar” que se encuentra en la página 192 y que corresponde a una serie de preguntas que ahondan en los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre el teatro. En

este sentido, las preguntas son: ¿Qué es una obra de teatro?, ¿Cuáles son los elementos que integran una obra de teatro?, ¿Han participado en obras de teatro?, ¿De qué manera?, ¿Cómo se organizan?, ¿Qué crees que requiera la lectura dramatizada de una obra de teatro?, y ¿Qué información recuerdan sobre las obras dramatizadas, que han estudiado en los años anteriores?

Para la tercera secuencia didáctica se propone ver un video, de 35 minutos de duración, sobre las características del teatro, elementos que la integran y origen del teatro. A continuación, se señala que se realizara un cuadro comparativo sobre el Siglo de Oro que los estudiantes deben responder apoyándose en el libro de texto. A manera de ejemplo, la docente coloca el siguiente cuadro:

Tabla 12
Cuadro comparativo sobre el Siglo de Oro

Obras del siglo de oro		
Autor	Obras	Síntesis ¿de qué trata la obra

Para la última actividad, la secuencia didáctica contempla cinco minutos. Por último, se menciona la primera tarea que consiste en buscar y leer una obra de teatro y resolver las siguientes preguntas: ¿Qué es Siglo de Oro?, ¿Qué es un atril?, ¿Cuál es la diferencia entre lectura dramatizada y obra de teatro?

La siguiente clase está enfocada en trabajar una actividad permanente. En este caso, la actividad es un círculo de lectura, en el cual se propone trabajar con el cuento “El caballero y el dragón” de la revista *Vivir los valores. Me importa México*.

Al finalizar el texto, el libro propone responder las siguientes preguntas: ¿Crees que los conflictos pueden solucionarse más fácilmente dialogando?, ¿Qué opinas del acuerdo al que llegaron el caballero y el dragón?, ¿Crees que fue una buena idea?, ¿Consideras que una situación como la que se narra en el cuento puede ocurrir en la vida real entre personas?, ¿Se te ocurre otro final para este cuento? Dichas preguntas son transferidas a la secuencia didáctica. También se marca el registro del libro seleccionado por cada estudiante para ser leído durante el bimestre.

En la cuarta secuencia se inicia revisando las tareas a través de las participaciones de los alumnos. Posteriormente, se menciona la lectura de la obra de teatro *La vida es sueño* de Calderón de la Barca. Se señala que la docente buscará propiciar la participación y la reflexión de los estudiantes a partir de comentarios sobre la obra, que aludan a los personajes, el contexto y el lenguaje empleado. Por último, se presenta como segunda tarea la búsqueda y lectura de obras teatrales, así como la selección de una de ellas para reflexionar sobre sus características.

Para la quinta sección la docente solicita que los estudiantes formen parejas para analizar el texto *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, que se localiza en las páginas 195 a 200 del libro de texto. La forma de analizar la obra es a partir de una serie de preguntas que deberán resolver los alumnos.

Para la sexta sesión se propone comenzar la clase con una lluvia de ideas sobre la obra *La vida es sueño*. Después, la docente menciona que se les solicitará a los estudiantes la lectura en silencio de la ficha 201 del libro de texto. Posteriormente, se les pedirá que elaboren una ficha similar con la información de la obra que eligieron como tarea. El cuadro se organiza de la siguiente forma:

Tabla 13
Ficha sobre la obra de teatro

Nombre de la obra: Autor:	Género: Nacionalidad:
Trama:	
Personajes:	
Contexto histórico:	
Conflictos:	
Valores:	

En cuanto a la séptima sesión se marcan como actividades la conformación de equipos de trabajo integrados por cuatro alumnos, los cuales deberán compartir, leer y seleccionar la obra teatral que trabajarán durante el proyecto. Una vez elegida la obra, los estudiantes deberán asignar roles. Se puntualiza que, si los estudiantes no llevan obra, la docente la asignará.

La secuencia ocho se centra en un ensayo de la lectura de obras de teatro y las secuencias nueve, 10, 11 y 12 se enfocan en la presentación de dichas obras. Por último, se menciona la actividad permanente a realizarse el 2 de junio, que consiste en la lectura del libro personal, el avance del reporte de lectura, la elaboración de la portada y la reseña del libro personal⁹.

5.1.5 Comparación entre los niveles analizados.

En este apartado se retoman aspectos clave de los documentos descritos anteriormente para analizar la congruencia entre los componentes de la práctica social del lenguaje que se

⁹ Al inicio del curso se les señala a los estudiantes que deberán llevar un libro de literatura cada bimestre, el cual deberán leer en casa y elaborar un reporte al final del bimestre. No existen criterios de selección del libro.

localizan en el *Programa de Estudios 2011*, el libro de texto, la *Planeación de un proyecto de Español* y las actividades que forman parte de las *Secuencias didácticas*. La tabla 5.6 presenta los componentes de la práctica:

Tabla 14

Comparación de los componentes de la práctica social del lenguaje "Lectura dramatizada de una obra de teatro"

Nivel A: Programa de estudios	Nivel B: Libro de texto	Nivel C: Planeación argumentada	Nivel D: Secuencias didácticas	Comentarios
<p>Aprendizajes esperados Reconoce algunos de los valores de la época en que fue escrita la obra leída</p>	<p>Se sugiere la discusión de los valores encontrados en las obras teatrales.</p>	<p>Aprendizajes esperados Reconoce algunos de los valores de la época en que fue escrita la obra leída.</p>	<p>Sesión tres: lectura de "Las enaguas coloradas". Al finalizar, responder la pregunta ¿Qué valores proyecta la obra?</p> <p>Sesión de lectura: lectura compartida de "El caballero y el dragón" de la Revista "Vivir los valores" de Fundación Televisa. Al final, contestar las preguntas señaladas en el texto.</p> <p>Sesión sexta: Elaboración de una ficha que integre los valores de la obra leída</p>	<p>En las <i>Secuencias didácticas</i> se reduce la discusión que plantea el libro de texto para reconocer los valores de la época.</p>
<p>Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas.</p>	<p>En la página 209 se coloca un texto breve sobre la importancia de la pronunciación y entonación durante la lectura dramatizada</p>	<p>Comprende la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas.</p>	<p>Se proponen las siguientes preguntas después de la lectura de <i>La vida es sueño</i>: ¿Cómo leerías de manera dramatizada este texto?, ¿Qué necesitas saber para dar la entonación correcta a este diálogo?, ¿Cómo pueden ayudar las acotaciones para tu lectura dramatizada?</p>	<p>Los aspectos prosódicos del teatro se abordan a partir de tres preguntas.</p>

Nivel A: Programa de estudios	Nivel B: Libro de texto	Nivel C: Planeación argumentada	Nivel D: Secuencias didácticas	Observaciones
Comprensión e interpretación				
Lenguaje empleado en las obras de teatro.	<p>Se mencionan los diferentes elementos de las obras dramáticas – personajes, diálogos, acotaciones, actos, cuadros, escenas, ambiente físico y psicológico, y circunstancias históricas- y se ofrecen una breve descripción con ejemplos tomados de <i>La vida es sueño</i>.</p> <p>En la página 207 se presenta un texto breve enfocado en el lenguaje empleado en obras de teatro.</p>	<p>NIVEL TAXONÓMICO CONCEPTUAL ¿Qué es una obra de teatro?, ¿qué es un atril?, ¿qué es una acotación?, ¿qué es una escena?, ¿qué trama? Y ¿Qué es drama?</p>	<p>En la sesión cuatro y cinco se presentan una serie de preguntas que aluden al lenguaje empleado en las obras de teatro</p>	<p>El rubro de “Comprensión e interpretación” del Lenguaje empleado en las obras de teatro se traduce en la <i>Planeación argumentada</i> y en la <i>Secuencia didáctica</i> en una serie de preguntas que tienen como propósito definir qué es la obra de teatro, el atril, la acotación, la escena, la trama y la estructura de la obra.</p>
Aspectos que se consideran en una obra de teatro para pasar de la lectura a la representación.	<p>En la página 208, el libro ofrece un texto sobre los aspectos que se consideran para pasar de la lectura a la representación.</p>			

Nivel A: Programa de estudios	Nivel B: Libro de texto	Nivel C: Planeación argumentada	Nivel D: Secuencias didácticas	Observaciones
Propiedades y tipos de texto				
Personajes, temas, situaciones y conflictos recurrentes en el teatro	<p>En la página 193 se invita a los estudiantes a reflexionar sobre el tipo de personajes, el tema de las obras, las situaciones y los conflictos.</p> <p>En la página 194 se presenta un texto breve sobre las características del teatro del siglo de oro</p>			Este componente desaparece en la <i>Planeación</i> y en las <i>Secuencias didácticas</i> .
Elementos prosódicos en la lectura dramatizada.	<p>En la página 209 se coloca un texto breve sobre la importancia de la pronunciación y entonación durante la lectura dramatizada.</p>			Este componente desaparece en la <i>Planeación</i> y en las <i>Secuencias didácticas</i> .

Nivel A: Programa de estudios	Nivel B: Libro de texto	Nivel C: Planeación argumentada	Nivel D: Secuencias didácticas	Comentarios
<p>Producciones para el desarrollo</p> <p>Lectura de diferentes obras de teatro.</p>	<p>En las páginas 192 y 193 se propone la lectura de obras de teatro del Siglo de Oro, de autores como Lope de Vega, Tirso de Molina, Juan Ruíz de Alarcón y sor Juana Inés de la Cruz</p>	<p>Nivel taxonómico procedimental</p> <p>Lectura de diferentes obras de teatro.</p>	<p>Lectura de la obra teatral “Las enaguas coloradas” de Emilio Carballido.</p> <p>Lectura de la obra <i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca.</p> <p>Lectura de obras teatrales en línea seleccionadas por los estudiantes.</p>	<p>Se propone la lectura de diversas obras teatrales en los niveles A, B, C.</p>
<p>Discusión sobre las diferentes características de las obras leídas.</p>	<p>Se sugiere una actividad para discutir las diferentes características de las obras leídas. Se presenta un cuestionario para guiar la discusión.</p>	<p>Discusión sobre las diferentes características de las obras leídas.</p>		<p>Este componente desaparece en las <i>Secuencias didácticas</i></p>
<p>Notas que sistematicen las principales características de la obra de teatro seleccionada.</p>	<p>Se menciona la necesidad de tomar notas sobre las características de la obra.</p>		<p>Se propone la elaboración de un cuadro donde presenten información de la obra de teatro seleccionada.</p>	<p>Este componente desaparece en la <i>Planeación argumentada</i></p>
<p>Discusión acerca de los valores reflejados en la obra leída.</p>	<p>Se sugiere una actividad para localizar los valores de la obra, discutirlos en equipo y sustentar dicha elección con fragmentos de la obra elegida.</p>	<p>Discusión acerca de los valores reflejados en la obra leída.</p>	<p>Responder preguntas ¿Cuáles son los valores de la obra?</p>	<p>La discusión se reduce a preguntas en donde no se contextualiza al estudiante en la época de la obra y menos aún que exista una reflexión sobre los valores que se representan la obra.</p>

Nivel A: Programa de estudios	Nivel B: Libro de texto	Nivel C: Planeación argumentada	Nivel D: Secuencias didácticas	Observaciones
Búsqueda de palabras desconocidas en diccionarios.	<p>Se presentan cuadros donde se explican los términos usados en los fragmentos de <i>La vida es sueño</i>.</p> <p>En la página 205 se propone una actividad para identificar palabras desconocidas e inferir el significado a partir del contexto.</p>			<p>La búsqueda de palabras desconocidas se retoma, en la <i>Planeación argumentada</i>, en una serie de palabras que la docente considera oportunas al tema de las obras de teatro.</p>

Después de la revisión de los documentos fue posible observar algunos componentes de la práctica marcados dentro del *Programa de Estudio 2011* de la SEP que no se desarrollan dentro de la *Planeación articulada* ni en las *Secuencias didácticas*, tal es el caso del rubro “Propiedades y tipos de texto”, así como del elemento *Aspectos que se consideran en una obra de teatro para pasar de la lectura a la representación* del rubro “Comprensión e interpretación”. Sin embargo, el libro de texto ofrece actividades, textos y sugerencias para lograr los aprendizajes esperados y cumplir con lo estipulado por la SEP.

Otro punto importante es la interpretación – o recontextualización- que hace la docente para trasladar los contenidos enunciados en los documentos oficiales a actividades pedagógicas.

5.2 Recontextualización a partir de lo observado en el aula

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la observación de la clase de Español. En este sentido, se describe el ambiente escolar y de manera breve se muestra una tabla donde se exhiben las diferentes actividades realizadas durante el trabajo de campo. Para la descripción se recurrió a la información proporcionada por la docente en las entrevistas y a información proporcionada por el subdirector de la escuela.

Posteriormente, se identifican los elementos visibles de las prácticas de literacidad, es decir, los eventos según Hamilton (2000) y se realiza una descripción de los patrones encontrados durante dichos eventos. Por último, se analizan tres clases que son representativas debido a que ejemplifican los patrones descritos.

5.2.1 Descripción del ambiente escolar.

La escuela en la que se realizó esta investigación se localiza en una zona céntrica de la ciudad de Ensenada; sin embargo, cuenta con muchos problemas. Entre ellas se encuentran aquellas referentes a infraestructura y recursos. Con respecto a infraestructura, la docente puntualizó la falta de espacios para desarrollar la práctica docente, es decir, poco acondicionamiento de los salones; mientras que, el subdirector mencionó el tamaño de la escuela, ya que lo considera insuficiente para la cantidad de alumnos que atiende.

En cuanto a los recursos, la institución presenta problemas para la obtención y el arreglo de materiales didácticos. Ante dichas problemáticas, la docente señaló que el personal de la escuela realiza acciones para subsanar el problema. Una de estas acciones es “el cinito” que consiste en proyectar una película con costo para los alumnos y que lo recaudado sirve para la mejora de la escuela. Desafortunadamente, los estudiantes pierden clase y se utiliza el único cañón de la escuela para proyectar una película que no tiene una finalidad educativa.

Otro aspecto a recalcar del contexto, es la falta de recursos de los padres o tutores de los alumnos, ya que en la mayoría de los casos provienen de estratos sociales bajos. En este sentido, la docente y el subdirector de la escuela, a través de pláticas informales señalaron algunos casos específicos que se atienden en la institución: alumnos que llegan sin comer a clase y a los que la profesora en algunas ocasiones les compraba unas galletas, chicos que sufrían violencia intrafamiliar, jóvenes con problemas de aprendizaje, y estudiantes que reciben poca atención en casa y que lo manifiestan a través de problemas de disciplina.

Durante el trabajo de campo se observó poca disponibilidad de las estudiantes durante la clase, faltas de los alumnos, así como problemas de convivencia entre el alumnado.

5.2.2 Observaciones.

Las observaciones se realizaron en un periodo que abarcó del 16 de mayo del 2017 al 28 de junio del 2017. Dichas observaciones fueron de lunes a viernes durante la clase de Español de tercer grado de secundaria, cada clase tuvo una duración aproximada de 50 minutos.

La duración del trabajo de campo implicaba un total de 32 sesiones de clase; sin embargo, solo hubo clase de Español el 47% de las sesiones de dicho periodo. El otro 53% de las sesiones fueron suspendidas, por los siguientes factores:

El 21.8% de las sesiones se suspendieron debido a un paro laboral efectuado por las secciones 2 y 37 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Las demandas exigidas por los docentes fueron obtener soluciones respecto a pagos atrasados y prestaciones del gobierno. Dicho paro supuso la interrupción de clases en aproximadamente 3 mil 200 escuelas de educación básica en Baja California. Otro 12.5% de las clases se suspendió por exámenes tanto de la institución escolar –exámenes bimestrales- como por parte del estado debido a la aplicación de los exámenes PISA y PLANEA.

El 6.2% de las clases no se efectuaron por actividades de festejo. De esta forma, el 24 y el 30 de mayo se suspendieron las clases por cuestiones relativas a la celebración del día del estudiante¹⁰.

¹⁰ La semana que abarcó del 22 al 26 de mayo, la escuela llevo a cabo una actividad conocida como “Semana loca” que consiste en solicitar que los alumnos asistan a clases con diferentes vestimentas o accesorios. De tal forma, que el día lunes los estudiantes fueron en pijama, el martes usaba un sombrero “loco”, y el miércoles

También, intervinieron actividades institucionales, tales como el Consejo Técnico Escolar (CTE)¹¹, y las actividades de mejora¹², la cual consistió en un examen de matemáticas con respuestas de opción múltiple, la profesora comentó que la actividad se aplica a la misma hora en todos los grados y grupos con la finalidad de fortalecer esa área.

Por último, los días 15 y 16 de junio no hubo clase de Español por inasistencia de la profesora que se encontraba resolviendo asuntos personales.

En la tabla 15 se concentra información sobre los días en que se suspendieron clases:

tocó el turno de ir a la escuela usando disfraz. Cada uno de estos días se realizó un desfile y un concurso en horas de clase. El día miércoles 24 de mayo dicho evento coincidió con la clase de español. Para el día siguiente, jueves 25 de mayo estaba programado el festival del estudiante, pero debido al paro laboral se re-agendo para el 30 de mayo, por lo que ese día tampoco hubo clases.

¹¹ El CTE consiste en una junta en la cual participa la planta docente, así como los directivos de la institución para discutir asuntos relacionados con la escuela. El CTE es una acción implementada a nivel nacional que surge como parte del Programa de Fortalecimiento de Calidad en Educación Básica (PFCEB) del 2013 y que tiene los siguientes propósitos: a) Revisar el logro de los aprendizajes e identificar los desafíos que debe superar la escuela, b) tomar decisiones para la mejora educativa, c) establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colaborativa para atender las prioridades educativas de la escuela, y d) fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos. En los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica (2017) se puntualiza que éstos deberán realizarse durante los cinco días previos al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes.

¹² Estas actividades fueron diseñadas durante las primeras cinco sesiones del CTE –antes del inicio del ciclo escolar- y forman parte de la Ruta de Mejora propuesta dentro de los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica (2017) y “...que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y focalizar los esfuerzos de la autoridad educativa. Implica procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas” (SEP, p. 4). En el caso de la escuela donde se realizó el trabajo de campo se establecieron como parte de la Ruta de Mejora la aplicación de dos lecturas mensuales para fortalecer la comprensión lectora y la aplicación de dos ejercicios de matemáticas para fortalecer la habilidad matemática. Se aplicaba una actividad cada jueves en un horario aleatorio.

Tabla 15
Suspensiones laborales

Observación	Fecha/hora	Actividad
1	18/05/2017	Suspensión por actividad de mejora
2	24/05/2017	Desfile y concurso de disfraces
3	25/05/2017	Suspensión por paro laboral
4	26/05/2017	Suspensión por CTE
5	30/05/2017	Suspensión por el festival del estudiante
6	31/05/2017	Suspensión por paro laboral
7	2/06/2017	Suspensión por paro laboral
8	6/06/2017	Suspensión por paro laboral
9	7/06/2017	Suspensión por aplicación PLANEA
10	8/06/2017	Suspensión por paro laboral
11	12/06/2017	Suspensión por exámenes bimestrales
12	13/06/2017	Suspensión por exámenes bimestrales
13	14/06/2017	Suspensión por prueba PISA
14	15/06/2017	Suspensión por inasistencia de la docente
15	16/06/2017	Suspensión por inasistencia de la docente
16	20/06/2017	Suspensión por paro laboral
17	22/07/2017	Suspensión por paro laboral

Ahora bien, a continuación, se presenta la tabla 16, en la cual se exhibe un concentrado de las sesiones, las actividades y el tema que se revisaron durante la observación:

Tabla 16
Actividades y textos obtenidos de la observación

Observación	Fecha/hora	Actividad	Tema	Textos
1	16/05/2017 7:08-7:50	-Lectura en voz alta -Elaboración de portada alusiva al proyecto 11 -Escribir la meta y los aprendizajes esperados del libro al folder	Presentación del proyecto	-Libro de texto pág. 190-192
2	17/05/2017 7:51-8:40	-Lluvia de ideas sobre la obra de teatro y sus características principales -Lectura en voz alta de la obra teatral “Las enaguas coloradas” ¹³ por parte de un grupo de tres estudiantes -Comentarios sobre la lectura leída “Las enaguas coloradas” -Revisión de tareas	Introducción al proyecto y características básicas de las obras de teatro	-Fotocopia del texto “La enaguas coloradas”
3	18/05/2017	Suspensión de labores		
4	19/05/2017 7:15-7:50	-Comentarios en torno a la pregunta ¿Cumplo con el propósito del PNL? -Lectura del cuento “El caballero y el dragón” de Luis Bernardo Pérez, en voz alta grupal por turnos -Discusión de la lectura de manera grupal -Escribir el valor y la reflexión presente en el cuento leído en el folder -Copiar las preguntas que vienen en el libro y responderlas en la libreta	Lectura de un cuento	-Revistas <i>Vivir los valores. Me importa México</i> . Pág. 34-39

¹³ Es importante señalar que la docente menciona en la secuencia didáctica, así como en clase que la obra pertenece a Carballido, sin embargo, después de una búsqueda del texto se encontró que la obra no pertenece a dicho autor. La autora es en realidad Norma Román Calvo y el texto aparece en el libro “Teatro de humor para jóvenes” de la editorial Pax México.

Observación	Fecha/hora	Actividad	Tema	Textos
5	22/05/2017	-Elaboración de cuadro comparativo de diferentes autores del Siglo de Oro -Lectura del libro de texto en voz alta -Lectura en silencio -Lectura en voz alta de la obra "Las enaguas coloradas"	Presentación de los principales exponentes del Siglo de Oro	-Libro de texto página 192-193 -Fotocopia de "Las enaguas coloradas"
6	23/05/2017 7:00-7:49	-Lectura en voz alta por turnos de un fragmento de la obra "La vida es sueño" de Calderón de la Barca -Inferencia de expresiones en el texto -Vocabulario -Preguntas sobre el texto	Presentación sobre "La vida es sueño" de Calderón de la Barca	-Libro de texto pág. 195-200
7	24/05/2017	Suspensión de labores		
8	25/05/2017	Suspensión de labores		
9	26/05/2017	Suspensión de labores		
10	29/05/2017 11:30-12:40	Realizar actividad del libro	Actividad del libro	-Libro de texto pág. 195-199
11	30/05/2017	Suspensión de labores		
12	31/05/2017	Suspensión de labores		
13	01/06/2017 11:30-12:20	-Video sobre el teatro y sus características -Responder preguntas del libro en el folder de manera individual -Resolución de preguntas de manera grupal -Lectura de un fragmento de la obra "La vida es sueño" -Lectura del apartado "Concluimos el proyecto"	Características del teatro	-libro de texto pág. 195-200 y 210
14	2/06/2017	Suspensión de labores		

Observación	Fecha/hora	Actividad	Tema	Textos
15	05/06/2017 11:30- 12:20	-Lectura de obras para presentar proyecto -Revisión de folders	Lectura de obras para presentar proyecto	-Resumen de "El perro de Hortelano" de Lope de Vega, "Guillermo y el nahual" de Emilio Carballido, Fragmento de "Los empeños de una casa" de Sor Juana, y "La niña de la escalera" de César de León
16	06/06/2017	Suspensión de labores		
17	07/06/2017	Suspensión de labores		
18	08/06/2017	Suspensión de labores		
19	09/06/2017 7:08-7:50	Lectura de obras teatrales por equipos	Lectura de obras para presenta proyecto	Fragmento de "Los empeños de una casa" de Sor Juana, "Los tres vagos" de José Luis García, "La niña de la escalera" de César León y "Rayito de sol" de Juan Ramón Jiménez
20	12/06/2017	Suspensión de labores		
21	13/06/2017	Suspensión de labores		
22	14/06/2017	Suspensión de labores		
23	15/06/2017	Suspensión de labores		
24	16/06/2017	Suspensión de labores		
25	19/06/2017 11:30- 12:20	-Lectura de obras teatrales en equipos -Revisión de libretas	Lectura de obras para presentar proyecto	- "La niña de la escalera" de César León - "Los tres vagos" de José Luis García -Fragmento de "Los empeños de una casa" de Sor Juana -"Guillermo y el nahual" de Emilio Carballido - "Entre rejas" de Francisco Compañ Bombardó

Observación	Fecha/hora	Actividad	Tema	Textos
26	20/07/2017	Suspensión de labores		
27	21/06/2017 7:50-8:40	-Lectura de la meta y aprendizajes esperados del proyecto 12 -Elaboración de portada	Presentación del proyecto	-Libro de texto pág. 212-213
28	22/06/2017	Suspensión de labores		
29	23/06/2017	Suspensión de labores		
30	26/06/2017 11:55-12:20	-Ensayo general de las obras de teatro	Ensayo general	- “La niña de las escaleras” de César León -Fragmento de “El perro de hortelano” de Lope de Vega
31	27/06/2017 7:00-7:55	-Ensayo general de las obras de teatro (continuación)	Ensayo general	- “Entre rejas” de Francisco Compañ Bombardó “La niña de las escaleras” de César León - “Los tres vagos” de José Luis García
32	28/06/2017 7:50-8:40	-Ensayo general de las obras teatrales	Ensayo y autoevaluación	- “Guillermo y el nahual” de Emilio Carballido -Fragmento de “los empeños de una casa” de Sor Juana

Por otro lado, el diario de campo sirvió para identificar, mediante un análisis deductivo, los elementos visibles de las prácticas observadas: los participantes en los eventos, el contexto donde se llevó a cabo la actividad, los artefactos que se utilizaron y las actividades que se realizaron. Se elaboraron cuadros con todos los eventos de literacidad registrados en cada clase observada (ver Apéndice 6); de esta forma, fue posible identificar los patrones que prevalecieron durante las sesiones. En este sentido, la lectura en voz alta, las preguntas y respuestas cerradas en torno a la lectura de diferentes textos literarios y el

copiado de información literal forman parte de las actividades de lectura y escritura dominantes dentro de la asignatura de Español al abordar la práctica social del lenguaje denominada *Lectura dramatizada de una obra de teatro*. A continuación, se presenta la descripción de tres sesiones representativas, las cuales ejemplifican dichos patrones:

5.2.2.1 Sesión cuatro: Lectura en voz alta, preguntas cerradas sobre un cuento y copiado de información textual.

La sesión cuatro se realizó en la biblioteca y comenzó 15 minutos después de lo señalado, la razón fue que los estudiantes desconocían que la clase sería en la biblioteca y esperaban a la docente en el salón. Una vez en la biblioteca, los estudiantes se ubicaron alrededor de las mesas ordenadas en forma de herradura. La tabla 17 señala los eventos de literacidad que se desarrollaron durante la sesión:

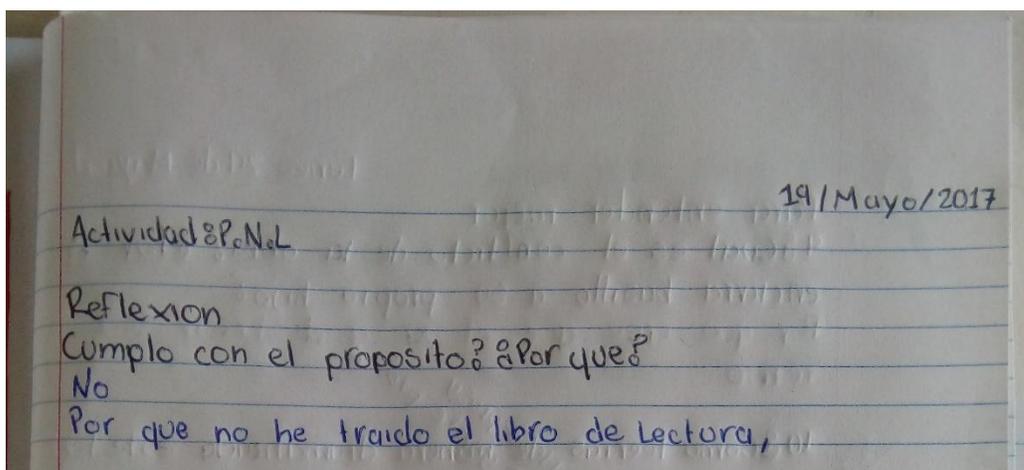
Tabla 17
Eventos de literacidad de la cuarta sesión

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Dictado	La profesora dicta unas preguntas sobre el PNL. Los estudiantes escriben la pregunta en una hoja de su folder.	Estudiantes	Folder Bolígrafo	
Responder pregunta en el folder	Algunos estudiantes responde las preguntas formuladas por la profesora en el folder	Estudiantes	Folder	
Comentarios sobre la reflexión	La profesora pide las respuestas que dieron los estudiantes a la pregunta realizada. Algunos estudiantes leen lo que escribieron en el folder y comentan al respecto.	Estudiantes	Folder	
Lectura en voz alta por turnos	La profesora señala a un estudiante para que comience con la lectura del cuento "El caballero y el dragón" en voz alta, y le indica que cuando termine el primer párrafo mencionen el nombre del compañero que continuará leyendo. Esta dinámica continúa hasta terminar el texto.	Estudiantes	Libro "Me importa México" pág. 34	La sesión se realizó en la biblioteca, la cual es un salón amplio, enfrente hay un pizarrón y un escritorio pequeño, en medio se encuentran mesas y sillas ordenadas en forma de "U" los estudiantes se sientan siguiendo la lógica del salón. Atrás se encuentra una reja dentro de la cual se encuentran los libros.
Comentarios en torno a la lectura	La profesora sigue las pautas marcadas por la revista, los estudiantes responden y comentan de manera grupal el texto	Profesora Estudiantes	Libro "Me importa México"	
Lectura del índice	La profesora les pide a los estudiantes que se ubiquen en el índice del libro para corroborar que el valor del cuento es el diálogo.	Profesora Estudiantes	Libro "Me importa México"	
Copiar del libro al folder	Los estudiantes terminan la actividad siguiendo la instrucción de copiar el valor, la reflexión y las preguntas que se encuentran al final del cuento en su folder	Estudiantes	Libro "Me importa México" Folder	

Se puede observar que la secuencia de las actividades realizadas fue la siguiente: La profesora les pidió a los estudiantes sacar su libro personal -al inicio del curso se les pidió a los estudiantes trae un libro por bimestre de su interés para leer durante esta hora-, sin embargo, pocos lo traían. Algunos estudiantes solicitaron un libro de la biblioteca a lo que la profesora puntualizó que ya no se les prestaría porque traer el libro era su responsabilidad.

A continuación, la profesora les pidió que escribieran en su folder la pregunta ¿Cumplo con el propósito del PNL¹⁴? Algunas de las respuestas ofrecidas por los estudiantes son: “no, porque no he traído el libro”, “no, porque no he tenido dinero para comprar el libro”, “no, porque no he tenido tiempo de leer”, o simplemente “no” sin reflexionar al respecto. A continuación, se muestran un ejemplo de las respuestas:

Figura 6
Reflexión sobre PNL



Mientras que los estudiantes comentaban sus respuestas, llegó el encargado de la biblioteca para abrir la reja que separa los libros del resto del salón. En este sentido, se puede notar que no hay un acceso libre de los estudiantes a los libros—y ni siquiera para la docente, ya que tiene que solicitar con anterioridad que la biblioteca se abra, así como el libro que va a ocupar para que le sea entregado-. El bibliotecario tomó varias revistas que le entrega a la docente, después cierra la reja de la biblioteca y se va; de esta forma, se vuelve a separar a los estudiantes de los textos.

¹⁴ Programa Nacional de Lectura

La docente distribuyó las revistas entre los estudiantes y les pidió que se ubicaran en la página 34 donde se encuentra el cuento “El caballero y el dragón”; posteriormente, solicitó la lectura en voz alta de uno de los alumnos; la profesora señaló que al terminar el párrafo el alumno que estaba leyendo mencione al compañero que debe seguir la lectura y, así sucesivamente. Al terminar la lectura preguntó qué valores proyectaba el cuento: una alumna señaló que ella considera que el respeto, otro compañero opinó que el diálogo, otra estudiante señaló que más bien es una acción. La profesora les pidió que argumentaran su posición a lo que la primera estudiante señaló que ella nunca ha visto que mencionen al diálogo como un valor.

Para finalizar la discusión, la profesora les pidió situarse en el índice del libro y comenzó a leer en voz alta los valores que aparecen enunciados, y señaló que han surgido nuevos valores porque son nuevos tiempos y que efectivamente, el diálogo es un valor como menciona el libro. Por último, la docente les pidió a los estudiantes que escribieran el valor, la reflexión, y que respondieran las preguntas que aparecen después del cuento. Algunos estudiantes entregan el trabajo y finaliza la clase.

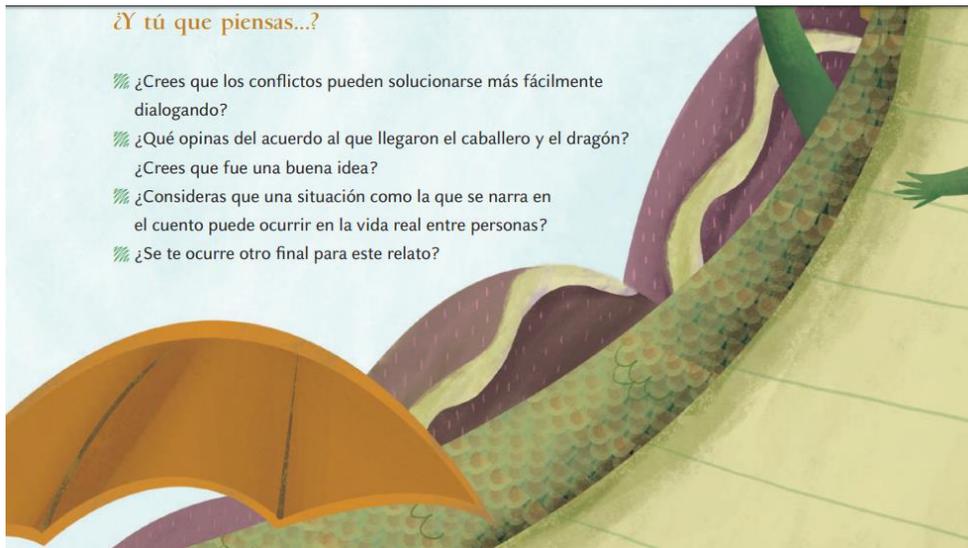
Ahora bien, el texto elegido para esta sesión fue un cuento breve –cuatro cuartillas– que forma parte de una revista de Televisa enfocada a niños de primaria. Esto es evidente por las características que presenta, como colores, dibujos muy grandes, poco texto. En la Figura 7 se pueden observar dichas características:

Figura 7
Cuento *El caballero y el dragón*



El cuento según la revista hace evidente un valor, una reflexión sobre el texto leído, así como unas preguntas de comprensión lectora, las cuales se presentan en la Figura 8:

Figura 8
Preguntas sobre el cuento El caballero y el dragón



Como se puede observar, el trabajo de los alumnos consiste en leer en voz alta, transcribir la reflexión, el valor que aparece en el cuento y responder las preguntas; sin embargo, no se propicia una reflexión real sobre el texto leído ni se busca relacionarlo con otros temas. Por otra parte, la comunicación es unidireccional, ya que la docente pregunta y espera una respuesta, la cual es evaluada como buena o mala.

Ahora bien, el contexto de la práctica fue otro aspecto importante durante la observación, debido a que los alumnos no tienen acceso a la biblioteca y, por ende, a los textos. Esto se debe a que hay una reja que separa a los estudiantes de los libros, y solo una persona, el encargado de la biblioteca, tiene la llave que permite la entrada a la biblioteca.

5.2.2.2 Sesión diez y trece: Lectura en voz alta y preguntas cerradas sobre fragmentos de una obra de teatro del Siglo de Oro.

Las sesiones diez y trece forman parte de una misma secuencia, que corresponde a la lectura de diversos fragmentos extraídos de la obra teatral *La vida es sueño*, de Pedro

Calderón de la Barca, así como a la resolución de preguntas del texto leído. A continuación, se presentan los eventos de literacidad registrados en la sesión seis:

Tabla 18
Eventos de literacidad de la sesión nueve

29 de mayo del 2017				
Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Copiar preguntas del libro al folder	La profesora les comenta a los estudiantes que deben trabajar la actividad de la página 195-199 y que pueden hacerla en parejas. Dicha actividad consiste en responder preguntas sobre un texto leído en la clase anterior. Los estudiantes leen las preguntas y las copian a su folder dejando un espacio.	Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199 fragmentos de <i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca con preguntas de comprensión lectora	Los estudiantes se juntan en equipos de 2, 3 o incluso 4, algunos conversan mientras transcriben las preguntas, otros escuchan música con sus audífonos, sólo tres estudiantes trabajan solos. La profesora sale del salón.
Lectura selectiva	Los estudiantes buscan la respuesta de manera literal en el texto, para ello buscan palabras clave.	Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199	
Responder preguntas en la libreta	Los estudiantes responden las preguntas en el folder	Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199	
Revisión de vocabulario	Algunos estudiantes mencionan no entender algunos diálogos porque utilizan palabras que desconocen como <i>presagio</i> , o palabras técnicas como <i>acotación</i> . La profesora lee en voz alta los diálogos y trata de que los estudiantes infieran el significado	Profesora Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199	Los estudiantes se mantienen en grupos de 2, 3 y 4. La profesora se coloca en la parte de enfrente sobre la tarima.

Como se puede observar el texto escogido para esta sesión fueron las cinco páginas del libro de texto en donde aparecen los siguientes fragmentos de la obra mencionada: a) Jornada I, escena VI; b) Jornada II, escena III, y 3) Jornada III, escenas XVIII y XIX. Sobre dichos fragmentos es necesario señalar que son sacados del contexto histórico y del contexto de la misma obra, por lo que fue posible observar que los estudiantes no comprendían lo que leían, ya que se limitaban a buscar información literal en el texto y la copiaban sin hacer reflexiones al respecto.

Por otra parte, las preguntas de comprensión sobre la obra aparecen dentro del libro con flechas que guían al estudiante a la respuesta. Esto refuerza que los estudiantes copien de manera literal lo que aparece señalado por las flechas y no lean el texto completo. La figura 9 muestra una imagen del tipo de preguntas y su organización dentro del libro:

Figura 9
Preguntas sobre un fragmento de *La vida es sueño*

La vida es sueño
PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA
(Fragmentos)

Personajes
ROSALBA, dama
SIGISMUNDO, príncipe
CLOTALDO, viejo
ESTRELLA, infanta
CLARÍN, gracioso
BASILIO, rey de Polonia
ASTOLFO, infante
CRIADOS
GUARDAS
SOLDADOS
MÚSICOS

Jornada I, escena VI
BASILIO, padre de SIGISMUNDO, relata la verdad de su vida ante sus vasallos.
BASILIO:
Ya sabéis que yo en el mundo
por mi ciencia he merecido
el sobrenombre de docto,
me aclaman el gran Basilio.
En Clorilene, mi esposa,
tuve un infelice hijo,
en cuyo parto los Cielos
se agotaron de prodigios.
Llegó de su parto el día,
y los presagios cumplidos

Para entender mejor

1. ¿Quiénes son los personajes?
2. ¿Cuál es la estructura de la obra: actos, jornadas, escenas...?
3. ¿Que función tiene este texto?
4. ¿Para qué se escriben los nombres de los personajes antes de cada diálogo?
5. ¿En dónde se sitúa la obra? ¿Cuál es el contexto?

¿Qué es?

- **Prodigio:** suceso extraordinario que no puede explicarse por causas razonables, generalmente atribuido a una fuerza o entidad sobrenatural.

195

Nota: Tomado de *Español 3*, por Humberto Cueva y Antonia de la O, 2013, p. 195. México: Trillas.

Por su parte, la sesión trece se realizó en la biblioteca y consistió en ver un video sobre el teatro y sus características. Dicho video contenía información sobre los inicios del teatro griego y las características básicas del teatro, así como del lenguaje técnico que se

utiliza durante las representaciones teatrales. En la tabla 19, se observan los eventos de literacidad que ocurrieron durante la sesión:

Tabla 19
Eventos de literacidad de la sesión trece

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Responder preguntas del folder a partir de un video	La profesora les pone un video a los estudiantes sobre el teatro y sus características. La profesora señala que dicho video les ayudará a resolver algunas preguntas del libro de texto. Los estudiantes ven un video, algunos escriben en el folder.	Estudiantes	Folder Video Libro de texto pág. 195-200	La sesión se realizó en la biblioteca, la cual es un salón amplio, enfrente hay un pizarrón y un escritorio pequeño, en medio se encuentran las mesas y las sillas ordenadas en forma de "U".
Responder preguntas sobre el video	La profesora les pregunta a los estudiantes si la obra <i>La vida es sueño</i> está escrita en verso o en prosa, algunos estudiantes responden que, en verso, otros dicen que prosa.	Profesora Estudiantes	Video Libro de texto pág. 195-200	
Responder preguntas del libro en el folder	Los estudiantes retoman el trabajo de la clase pasada, es decir, copiar y responder las preguntas del libro en el folder.	Estudiantes	Folder Libro de texto pág. 195-200	La profesora camina en el salón revisando lo que hacen los estudiantes.
Resolución de preguntas de manera grupal	La profesora le pide a un estudiante que lea la primera pregunta y diga la respuesta, el estudiante comienza a leer, pero la profesora lo interrumpe para dar la respuesta "correcta". Los demás estudiantes están atentos y cambian sus respuestas.	Estudiantes Profesora	Folder Libro de texto pág. 195-200	La profesora se encuentra en la parte de enfrente. Los estudiantes no se han movido de su lugar desde que inicio la sesión.
Lectura del libro por parte de un estudiante	La profesora les comenta a los estudiantes que ya van a trabajar en el proyecto de las obras de teatro y pregunta que quién quiere leer el diálogo de la página 210, en el apartado "concluimos el proyecto" pero nadie quiere hacerlo. Finalmente, una chica comienza pero otra la interrumpe.	Estudiante voluntario (los demás siguen la lectura en silencio)	Libro pág. 210	

La profesora puntualizó que dicho video les ayudaría a resolver algunas preguntas de la actividad de la sesión pasada, en la cual los estudiantes trabajaron con fragmentos de la obra *La vida es sueño* de Calderón de la Barca.

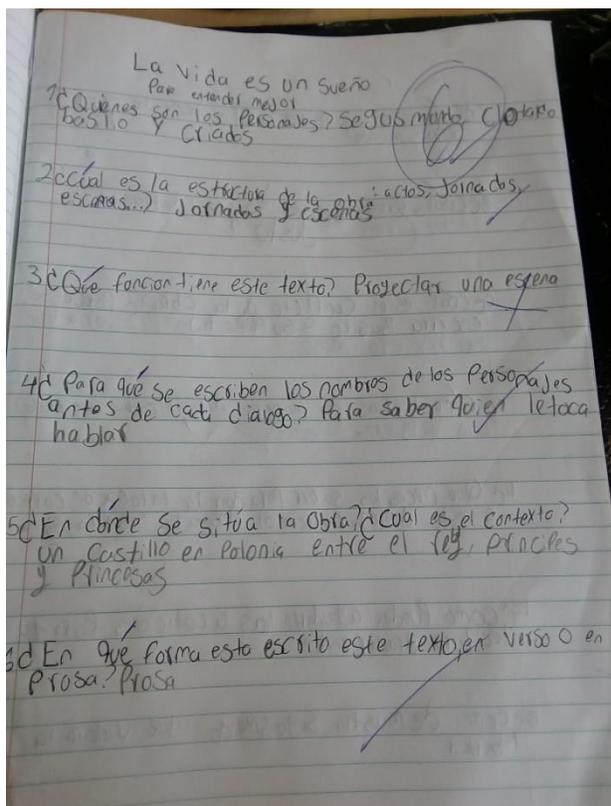
Después del video, la profesora preguntó ¿La obra *La vida es sueño* está escrita en verso o prosa? Esta pregunta forma parte de la actividad pasada, algunos estudiantes responden y la profesora valida la respuesta. Los demás estudiantes corrigen o anotan la respuesta correcta en sus folders.

Posteriormente, la docente les pidió a los estudiantes que pasaran a que les calificara la actividad de las preguntas y que, si aún no habían terminado, la terminaran. La profesora pasó a los lugares revisando los trabajos mientras los estudiantes retomaban la actividad; los que faltaron la clase anterior preguntaron de qué trataba la actividad y comenzaron a hacerla.

Por último, la docente le pide a un estudiante que lea la primera pregunta y diga la respuesta, el estudiante comienza a leer, pero la profesora lo interrumpe para dar la respuesta “correcta”. Después, le pide a otro estudiante que haga lo mismo y así sucesivamente, cada vez que un estudiante termina de leer su respuesta la profesora enfatiza la respuesta correcta o corrige la respuesta incorrecta. Los demás estudiantes están atentos y cambian sus respuestas. La profesora no indaga en las respuestas de los alumnos, sino que da la respuesta y los estudiantes la asumen como verdadera, algunos buscan la respuesta que da la profesora, de manera literal, en el libro para transcribirla. A continuación, se presenta un ejemplo del producto desarrollado en ambas sesiones:

Figura 10

Preguntas y respuestas sobre la lectura de *La vida es sueño*



La profesora les comenta a los estudiantes que ya van a trabajar en el proyecto de las obras de teatro y pregunta que quién quiere leer el diálogo de la página 210, en el apartado *Concluimos el proyecto*, pero nadie quiere hacerlo. La docente designa a un estudiante para que lea en voz alta.

5.2.2.3 Sesión 30, 31 y 32: *Lectura en voz alta de obras de teatro breves de cualquier época.*

Las sesiones del 26, 27 y 28 de junio se llevaron a cabo en el auditorio de la escuela, el cual es amplio y cuenta con butacas, y tuvieron como propósito que los estudiantes presentaran la obra teatral que habían escogido frente a sus compañeros.

La clase del 26 de junio comenzó 25 minutos después de lo establecido debido a que algunos estudiantes se encontraban en un partido de basquetbol con alumnos de otra escuela. Los alumnos que no formaban parte del equipo fungían como espectadores. Una vez que termina el partido, los alumnos entraron al auditorio. En la tabla 20 se muestran los eventos de literacidad registrados durante esta sesión:

Tabla 20
Eventos de literacidad de la sesión treinta

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta de obra teatral	Pasan dos estudiantes y colocan una mesa en el centro y dos sillas, una a cada lado. Comienzan a leer su texto (“Entre rejas”), respetando el turno del otro.	Dos estudiantes	Copias de <i>Entre rejas</i>	La clase es en el auditorio. La clase comienza 25 minutos después, ya que los estudiantes se encuentran en un partido de básquetbol contra otra escuela.
Lectura en voz alta de obra teatral	Pasa el grupo dos a leer su obra. Durante la presentación de la obra, los alumnos se comparten las copias.	Cinco estudiantes	Copias de <i>La niña de la escalera</i>	
Lectura en voz alta de obra teatral	Pasan dos estudiantes con sus copias a leer el texto	Dos estudiantes	Copias de <i>Todo lo que haces se devuelve doble</i>	
Preguntas sobre la lectura	La profesora les pregunta en dónde consiguieron la obra, quién es el autor, y cómo la eligieron.	Profesora Cinco estudiantes		

Los eventos de literacidad registrados en la decimotercera sesión fueron los siguientes:

Tabla 21
Eventos de literacidad de la sesión treinta y uno

27 de junio del 2017				
Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta de una obra teatral	La profesora solicita que el tercer equipo pase a leer su obra. Los estudiantes pasan a la tarima a leer en voz alta. Utilizan el inmobiliario para crear una escenografía improvisada.	Tres estudiantes	Copias de <i>Los tres vagos</i>	La clase es en el auditorio. Los estudiantes se sientan en las primeras hileras por orden de la docente. La profesora se encuentra en la parte de atrás del auditorio.
Lectura en voz alta de una obra teatral	Pasa el siguiente equipo. Despejan el escenario y comienzan a leer un fragmento de <i>Los empeños de una casa</i> que forma parte del libro de primero de secundaria	Cuatro estudiantes	Copias de <i>Los empeños de una casa</i>	
Preguntas sobre la lectura	La profesora hace las siguientes preguntas al equipo: ¿Quién seleccionó el texto?, y ¿de qué trata la obra? ¿Qué valores refleja la obra?	Profesora Estudiantes		

Por su parte, la decimocuarta sesión continuó con la presentación de las lecturas de obras de teatro, como lo muestra la Tabla 5.14:

Tabla 22
Eventos de literacidad de la sesión treinta y dos

28 de junio del 2017				
Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta de una obra teatral	Los estudiantes pasan con la obra <i>Guillermo y el nahual</i> , los estudiantes interpretan la obra imitando voces y moviéndose alrededor del escenario	Cuatro estudiantes	Copias de <i>Guillermo y el nahual</i>	La clase es en el auditorio. Los estudiantes se sientan en las primeras hileras por orden de la docente. La profesora se encuentra en la parte de atrás del auditorio.
Lectura en voz alta de una obra teatral	La profesora le pidió al equipo de <i>La niña de la escalera</i> que pase al frente a ensayar la obra.	Profesora Cinco estudiantes	Copias de <i>La niña de la escalera</i>	
Preguntas sobre la lectura	La profesora hace las siguientes preguntas al equipo: ¿Quién seleccionó el texto?, y ¿de qué trata la obra? ¿Qué valores refleja la obra?	Profesora Estudiantes		

Como se puede observar, las actividades realizadas en estas tres sesiones consisten en la lectura en voz alta de obras de teatro breves por parte de los equipos que se formaron durante el proyecto, así como de preguntas elaboradas por la docente sobre los textos leídos. Dichas preguntas son iguales para todos los equipos: ¿Quién y cómo eligieron el texto?, ¿De qué trata? Y ¿Qué valores refleja?, y son evaluadas por la docente quien califica anotando en su libreta quién participa y si reconoce la trama de la obra.

Con respecto a los textos utilizados, éstos fueron escogidos por los estudiantes, a excepción de *Los empeños de una casa* (ver Apéndice 7), el cual fue proporcionado por la profesora, ya que, el equipo no llevaba obra para presentar. Este texto forma parte de un libro de texto de primer grado de Secundaria, consta de dos cuartillas y, al igual que *La vida es sueño*, sólo consta de un fragmento de la obra, razón por la cual los estudiantes manifestaron no entender la trama.

En cuanto a los textos escogidos por los estudiantes se encuentran las obras teatrales: *Entre rejas* de Francisco Compañ Bombardó (ver Apéndice 8), *La niña de la escalera* de César de León (ver Apéndice 9), *Los tres vagos* de José Luis García (ver Apéndice 10), *Guillermo y el nahual* de Emilio Carballido (ver Apéndice 11) y *Todo lo que haces se devuelve doble* (ver Apéndice 12) de Clara Pérez. Estos textos fueron obtenidos a través de internet, además los estudiantes mencionaron que los eligieron por su brevedad, ya que cada uno de las obras escogidas tiene una extensión de dos a tres cuartillas y son obras teatrales contemporáneas.

5.3 Factores que inciden en la recontextualización

En este apartado doy cuenta de los resultados obtenidos a través del análisis deductivo de las dos entrevistas realizadas a la docente del grupo. Dichas entrevistas se realizaron con la finalidad de identificar las prácticas de literacidad que subyacen a los eventos que se observaron en clase.

Para ello, retomo la propuesta de Hamilton (2000) la cual señala que las prácticas de literacidad constan de elementos visibles, pero también de elementos no visibles como son los participantes ocultos, el dominio de la práctica, los recursos y las rutinas establecidas. De esta forma, las entrevistas buscaron indagar en dichos elementos no visibles.

Es así que, se definieron los códigos pertinentes para, posteriormente, trabajar el texto por dos codificadoras de manera individual. Por último, se cruzó la información para validar los segmentos codificados según cada código.

Con respecto a los códigos validados fue posible identificar que la categoría de recursos, particularmente los que aluden a creencias y conocimientos, predomina en el

discurso de la docente entrevistada. Estos códigos aluden a las creencias que tiene la docente sobre los estudiantes y sobre el curso que imparte:

“Imagínate si no se saben comunicar, si no se saben... este... expresarse... les van a poner a hacer un anuncio y pues no van a saber hacer un anuncio, que se vayan a la Benavides o a parisina... los que ya no quieren estudiar es algo que van, van a necesitar. A veces los muchachos más difíciles son los que más lo necesitan por la manera en que se desarrollan. Para todo se necesita” (E1, 313-318)

Entonces sí hay potencial... aquí, pero están distraídos, si, ... Sus trabajos que yo les pongo es para que los realicen aquí y no los realizan, por ende, no los hacen en su casa, llegamos a la clase y voy a revisar los mismos de siempre, entonces... no le dedican tiempo al estudio, pero si tienen la capacidad, si tienen la capacidad (E1, 383-387)

Estas creencias parecen influir de manera directa en la selección de los materiales y en las actividades que decide trabajar en la clase; de tal forma que, en la primera cita, las expectativas que posee la profesora sobre el futuro laboral de los estudiantes determinan las actividades que prioriza –hacer un anuncio, por ejemplo-. Al respecto, es necesario recalcar que la profesora mencionó en la entrevista que la elaboración de anuncios y carteles era una de las actividades recurrentes en la asignatura.

Por otra parte, la elección del libro de texto parece responder a los conocimientos o falta de conocimientos que posee la docente sobre los aspectos que son necesarios priorizar durante la enseñanza de la asignatura. De esta forma, ella menciona que uno de los requisitos que toma en cuenta para la elección del libro es que contengan preguntas tipo PISA o PLANEA para que, de esta manera, los estudiantes se familiaricen con dicha estructura y sea más fácil resolver pruebas estandarizadas. Ella también comentó que se

apoya en otros textos como el cuadernillo de trabajo y que revisa contantemente el blog del autor del libro para obtener otros ejercicios de comprensión que sigan la misma estructura.

En referencia a los materiales escogidos para trabajar en clase es posible observar la presencia de participantes ocultos, así como de creencias de la docente que influyen en la decisión de elegir un texto:

Algunos de los agentes que intervienen en la elección de los textos son los otros docentes. La profesora señaló en la entrevista que recurre a ellos para obtener textos y materiales didácticos, así como colaborar en proyectos interdisciplinarios. Tal es el caso del apoyo que recibe de otro profesor que también imparte la asignatura de Español, en su caso en primero de secundaria, y que le proporciona textos que él utiliza con sus estudiantes y que obtiene a través de internet. Otro profesor que le proporciona material a la docente es el de tecnología, el cual encuentra o recibe textos de la asignatura de Español, que comparte con la profesora:

“...ahorita me acaba de decir, de hecho, que llegó un recurso...ejercicios de comprensión lectora que le llegó, entonces me dijo quiero que lo revisé para que...si se lo descargo para que suban los muchachos y ahí mismo sale la evaluación y son ejercicios de comprensión lectora, pero tengo que irlos a revisar” (E1, 143-144).

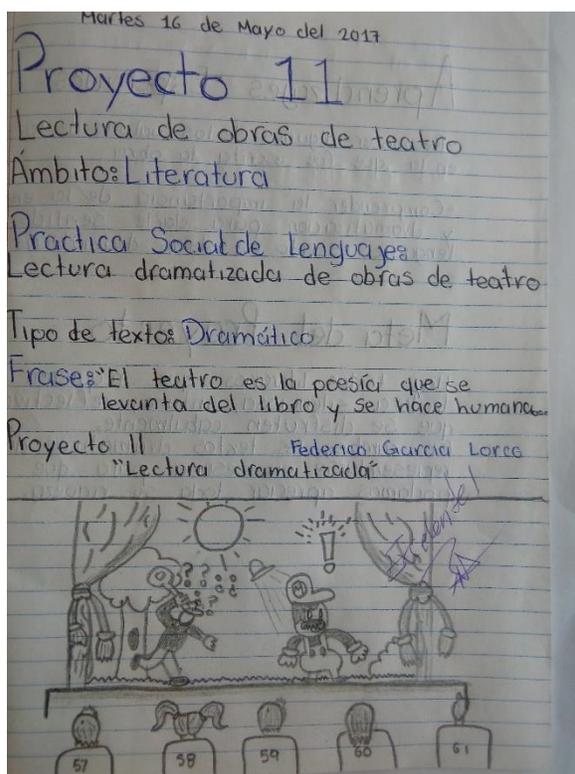
Además de los compañeros docentes, fue posible identificar a otros participantes ocultos que influyen en la elección de textos y de actividades: por una parte, la jefa de enseñanza, que forma parte de la supervisión, y que dictamina la forma en la cual la docente debe estructurar las secuencias de la clase. En este sentido, una de las actividades que se trabajó de manera periódica al inicio de cada una de las prácticas sociales de

lenguaje fue la elaboración de la portada, así como transcribir literalmente la meta y los aprendizajes esperados en los folders. Dicha actividad implica una o dos sesiones de clase, lo cual disminuye el tiempo para trabajar en lo que es propiamente la práctica. Al respecto, la docente señaló:

“...pero eso se lleva que... dos sesiones en la portada y las preguntas antes de iniciar, eso también... ya perdí dos sesiones que me hubiera podido ir a la investigación...a lo fuerte” (E1, 588-589).

A continuación, se expone un ejemplo de dicha actividad:

Figura 11
Ejemplo de portada



Por otra parte, la USAER (la unidad encargada de los estudiantes con capacidades especiales) también influye en la elección de los textos elegidos para los estudiantes, ya que

dicha unidad evalúa a los alumnos de capacidades diferentes y los clasifica según su nivel de desarrollo. De esta manera, la docente debe buscar textos y adecuar material para que vaya acorde con las capacidades de estos estudiantes:

“Les pongo lectura, lecturas para que comprendan... de 3ro y 4to grado, libros de texto de 3ro y 4to grado” (E1, 375-376)

Dichas lecturas las obtiene a partir de su hija, la cual se encuentra en primaria. Sin embargo, y ante la dificultad que representa trabajar con estudiantes de diferentes capacidades, la docente manifiesta que encuentra textos que pueden servir a todo el grupo; es así que, algunos textos terminan formando parte del material grupal. Tal es el caso de la *Revista de valores* de Televisa utilizada en la cuarta sesión.

5.4 Las voces de los estudiantes

Por último, se hizo un análisis inductivo del grupo focal y se identificaron las siguientes categorías: a) información sobre la clase, b) utilidad de la clase, c) lecturas dentro de la escuela y, d) otras lecturas que realizan los estudiantes fuera de la escuela.

Sobre las opiniones de la clase, los estudiantes consideraron divertida y productiva la clase de Español. También, mencionaron que las actividades que realizan principalmente son la lectura en voz alta, la resolución de preguntas en el folder de trabajo y copiar información del libro de texto a las hojas del folder. Otras actividades que se comentaron fueron la elaboración de portadas, y los proyectos didácticos que son el resultado final de la práctica social del lenguaje. Los estudiantes hicieron hincapié en que lo que hacía divertidas dichas actividades es que son generalmente en equipo, lo cual les permite convivir, participar y trabajar con los demás compañeros.

Al indagar sobre los propósitos y la finalidad de la asignatura, así como de las actividades que realizan los estudiantes sólo fueron capaces de mencionar que les sirve para estudiar y aprobar exámenes, lo cual permite inferir que los alumnos no tienen una noción de la importancia de la clase más allá del contexto escolar. A continuación, se presenta un ejemplo:

Alumno 4 Para no sé, por ejemplo, si alguna vez vamos a tener un examen o algo así, que esos textos podamos apoyarnos para estudiar

Alumna 2 Para que se nos queden grabadas las cosas

Moderador ¿Cómo forma de estudio?

Alumna 2 Sí (41-45)

Sin embargo, los estudiantes sí consideraron trascendente la lectura de textos literarios, ya que les permite expresarse, vivir otra vida a través de las palabras y concientizarse sobre situaciones de la vida. En este sentido, los estudiantes hablaron sobre las lecturas que realizan fuera de la escuela y mencionaron que el acceso a libros físicos les es difícil por el costo que implica, por lo que generalmente descargan textos de internet y los intercambian entre ellos.

También enfatizaron que las lecturas que les proporcionan en la clase son principalmente reseñas, poemas, historias, capítulos de libros o fragmentos, así como la revista de valores; que, si bien consideran útiles porque transmiten enseñanzas y valores, en ocasiones no comprenden por estar incompletos o los aburren. Al respecto, los alumnos mencionaron que les gustaría tener libros de animales, novelas, cuentos de ciencia ficción y romance, y que la biblioteca no se utiliza para leer este tipo de textos, ya que sólo la emplean –y sólo se les permite su uso- para realizar consultas de otras materias.

Alumno 4 En una, en una parte sí están bien los textos de la biblioteca porque se enfoca más a lo te enseñan en la escuela, “hey, ve a investigarlo en la biblioteca”, pero sería más interesante que hubiera un apartado de libros para leer, como ciencia ficción o alguna novela más interesante.

Alumna 2 Lo que pasa es que aquí en la biblioteca lo único que hay es ciencia y de esa ciencia son cosas que a veces ni siquiera entendemos o no hemos aprendido, no se nos hace interesante porque no lo sabemos, no entendemos lo que dice. (190-196)

6. Discusión y conclusiones

El presente capítulo tiene como propósito exponer la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación. Para ello, dicho capítulo se estructuró en función de las preguntas que orientaron este trabajo para ofrecer una interpretación de la relación que existe entre el currículo prescrito y las prácticas de lectura y escritura que ocurren durante la realización de una actividad específica del currículo escolar: la “Lectura dramatizada de una obra de teatro”, en la clase de Español de tercer grado de secundaria.

En este sentido, cada uno de los ejes de discusión gira en torno a una de las preguntas de investigación específicas que, como se recordará, son las siguientes:

Preguntas específicas:

- A nivel de currículo prescrito ¿Cómo se plantea la enseñanza de los textos literarios en el bloque IV en la clase de Español en tercero de secundaria, en los diferentes documentos que inciden en la práctica pedagógica?
- ¿Cuáles son los eventos de literacidad que se observan durante la clase de Español en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?
- ¿Qué actores y recursos inciden en las actividades que se llevan a cabo en tercero de secundaria al trabajar textos literarios en el bloque IV?
- ¿De qué manera se relaciona el currículo prescrito con las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el aula al trabajar con textos literarios en el bloque IV?

De esta forma, en el apartado 6.1 se alude a la primera pregunta y se enfoca en el currículo prescrito. En el apartado 6.2 se discuten los eventos de literacidad que predominaron durante la observación. Por su parte, en el apartado 6.3 se presenta las prácticas de

literacidad identificadas y se contrastan con la propuesta de Bernstein articulada a la de los Nuevos Estudios de Literacidad. Por último, en el apartado 6.4 se establece una relación entre el currículo prescrito y las prácticas de literacidad observadas.

6.1 Currículo prescrito

En esta investigación fue posible observar la relación que existe entre la manera en que se plantea la actividad curricular de “Lectura dramatizada de una obra de teatro”, a nivel de discurso pedagógico oficial con la forma que se desarrolla en la práctica pedagógica.

En primer lugar, el currículo prescribe la lectura y comprensión de diferentes obras teatrales, así como la discusión sobre el contexto histórico de cada obra para reflexionar sobre los valores implícitos y explícitos que representa; además, se indica que el estudiante debe aprender aspectos formales del lenguaje literario utilizado en las obras teatrales.

Por su parte, en el libro de texto se plantean una serie de actividades encaminadas en cumplir algunos de los objetivos señalados en el *Programa de estudios 2011*; sin embargo, a diferencia de lo estipulado en el programa, los dos textos que se presentan en el libro -un par de fragmentos de la obra teatral *La vida es sueño* de Calderón de la Barca- corresponden a una sola obra teatral, representativa de un periodo literario. Es importante enfatizar que el libro de texto menciona que estos fragmentos solo son ejemplos de la manera en cómo se sugiere trabajar y se hace hincapié en que el alumno revise las obras completas.

La *Planeación argumentada*, elaborada por la docente, plantea los lineamientos para desarrollar la actividad curricular; y obedece a la lógica establecida por la jefa de enseñanza, pero también sigue los lineamientos que la institución escolar marca. De esta

forma, se proponen actividades –como las de “mejora” que en realidad en el caso observado son exámenes sin retroalimentación- que afectan negativamente la práctica pedagógica, ya que reducen considerablemente el tiempo dedicado a los temas de la asignatura; además, dichas actividades no forman parte de lo propuesto por el *Programa de estudios 2011*.

Por su parte, las *Secuencias didácticas*, elaboradas también por la profesora, establecen la organización de las sesiones, los tiempos asignados a cada actividad, y otro tipo de actividades regulares que deben realizarse y que no necesariamente ofrecen un aprendizaje sobre la actividad curricular prescrita; por ejemplo, la portada que elaboran los estudiantes al inicio de cada práctica social del lenguaje y con la cual se pierden dos sesiones aproximadamente. Durante la observación y las entrevistas fue posible constatar que dicha actividad no aporta beneficio alguno a la clase; por el contrario, se pierden sesiones de clase que podrían haber sido empleadas en la enseñanza y el aprendizaje del currículo.

Con relación a lo observado se destaca que los textos y las actividades propuestas en el *Acuerdo 592* y el *Programa de estudios 2011* fueron modificados durante el desarrollo de la clase. En este sentido, los textos trabajados en las sesiones fueron dos fragmentos descontextualizados de una obra teatral del Siglo de Oro –*La vida es sueño* de Calderón de la Barca -, un cuento infantil sobre valores, y una breve obra teatral por equipo –elegida por los mismos estudiantes sin recibir indicaciones ni criterios para su elección-. De esta forma, se observó que lo planteado por el *Programa de estudios 2011* y las pautas para llevar a cabo la actividad plasmadas en el libro de texto sobre la lectura de obras completas de diferentes épocas quedó desplazada.

Por su parte, la discusión sobre los textos leídos, los valores que representan en distintas épocas, así como las características principales de la obra fueron sustituidas por preguntas de respuesta literal que fueron poco o nada discutidas en clase, y que, además, fueron evaluadas como correctas o incorrectas por parte de la docente.

6.2 Eventos de literacidad

De acuerdo con Hamilton (2000), las prácticas de literacidad se encuentran conformadas por elementos visibles: los participantes, el contexto físico, los recursos materiales y las actividades; y, por elementos no visibles como los participantes ocultos, el dominio de la práctica, los recursos no materiales y las reglas de participación.

Mediante la observación se pudo constatar que hubo tres tipos de actividades dominantes durante la clase de Español: la lectura en voz alta de dos fragmentos de *La vida es sueño* y una obra teatral breve por equipo, respuestas a preguntas cerradas para identificar información literal de los dos fragmentos, y del cuento infantil leído en clase, y el copiado de información literal.

Por otro lado, fue posible observar que algunas actividades planteadas en la planeación didáctica de la docente no fueron efectuadas en la práctica: en la secuencia didáctica seis se planteó la elaboración de un cuadro donde se presentara información de la obra de teatro seleccionada por cada equipo. También, se señalaba la lectura del libro personal, así como la redacción de una reseña del libro escogido. Ambas actividades no se llevaron a cabo. Otras actividades que desaparecieron fueron la elaboración de notas de las obras teatrales, así como el reconocimiento de la importancia de la dramatización en la lectura de las obras teatrales.

Se detectó una falta de vinculación entre algunas de las actividades, como fue el caso de la sesión 13, en la cual los estudiantes vieron un video donde se retomaban elementos básicos de las obras teatrales y su origen en la cultura griega. Posteriormente, la docente les pidió a los estudiantes que resolvieran las preguntas que seguían a la lectura de un fragmento del texto *La vida es sueño* perteneciente al Siglo de Oro, sin comentar o reflexionar sobre la función de los textos dramáticos a lo largo de la historia literaria ni ofrecer elementos para contextualizar los acontecimientos y las características propias del teatro del Siglo de Oro español. De haberse brindado, estos elementos habrían ofrecido recursos para trabajar el tema de los valores presentes en la época desde una visión crítica y reflexiva.

Acerca de los participantes visibles se documentó la participación de la docente y los estudiantes del grupo. Sin embargo, la participación de los estudiantes estuvo determinada por reglas de participación establecidas por la docente. Estas reglas de participación dan cuenta de un modelo tradicional de enseñanza, en donde ella determinaba quién podía hablar y quién no, y evaluaba las participaciones como correctas o incorrectas.

Otro aspecto que se evidenció en la observación fue la falta de recursos materiales, así como espacios para desarrollar la práctica educativa. Por ejemplo, la escuela contaba con pocos textos para ser leídos de manera grupal. Con respecto a los espacios existentes, como el auditorio, la biblioteca y el salón de medios, estos debían ser apartados un mes antes para poder ser usados por los estudiantes; al respecto, la docente mencionaba en una entrevista que en ocasiones debía cambiar su planeación porque no había disponibilidad en dichos espacios. En otras ocasiones, el grupo tuvo que cambiar de salón, ya que el aula estaba siendo ocupada por otros estudiantes para realizar actividades que no formaban parte

del currículo, como las referentes el festival del día del estudiante; esto implicó movimiento por parte de los alumnos, así como la pérdida de varios minutos de clase.

6.3 Prácticas de literacidad

En relación a las prácticas de literacidad, estas sólo pudieron ser identificadas a partir de lo observado y de la información obtenida a través del análisis de las entrevistas, los documentos y el grupo focal. En este apartado, se da cuenta de los agentes identificados en cada uno de los campos de recontextualización que forman parte del discurso pedagógico, de los recursos no materiales que parecen influir en la toma de decisiones de la docente para recontextualizar la práctica, y de las reglas de participación que determinaron la clase de Español

Es así que fue posible identificar a los agentes de los diferentes campos de recontextualización, que consistente con los estudios de los NEL, se definen como “grupos de personas involucradas en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y otros reguladores de textos escritos” (Hamilton, 2000, p.17).

6.3.1 Participantes ocultos.

Para identificar a los agentes o participantes ocultos que incidieron en la actividad educativa, se realizó una revisión de los diferentes documentos obtenidos que marcaron las pautas de cómo se debía desarrollar la actividad. Dichos documentos, aunados al análisis deductivo de las entrevistas y de las observaciones, permitieron cumplir con este objetivo.

De esta forma, el *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* y el libro de texto *Español 3* permitieron ubicar el campo de recontextualización oficial dentro del cual se encuentra el currículo prescrito; por su parte,

la *Planeación argumentada*, y las *Secuencias didácticas* muestran algunas modificaciones al currículo en función de la interpretación que hizo el campo de recontextualización pedagógico. Aunado a la revisión documental, el análisis deductivo de las entrevistas permitió clarificar aspectos e identificar a los agentes que intervinieron en la recontextualización.

6.3.1.1 El campo intelectual.

Si bien para Bernstein (2000, 2003) el campo intelectual no forma parte del discurso pedagógico, la producción de conocimiento de dicho campo es fundamental para la formulación del discurso pedagógico, ya que, de este campo se desprende el conocimiento disciplinar que se transformará en conocimiento escolar mediante el dispositivo pedagógico.

Dentro del Campo Intelectual (CI) se ubican aquellos autores que producen conocimiento al interior de una disciplina, así como autores que reflexionan sobre la epistemología de dicha disciplina (Campo Intelectual Pedagógico, CPI). Para esta investigación se revisaron algunos trabajos de Langer (1990, 1991, 1993, 1996, 1998), Appleman, Beach, Hynds y Wilhelm (2006) y Lerner (1996); dichos autores se han enfocado en identificar qué sucede cuando se leen textos literarios; y de tales investigaciones se han derivado algunas propuestas pedagógicas para la enseñanza de la literatura.

En relación al CPI es importante señalar que la propuesta de Bernstein menciona que este puede o no participar de manera activa en la formulación del discurso pedagógico. En este caso, el CPI sí participó en el *Programa de estudios 2011* de la asignatura de

Español a través del Consejo Consultivo Interinstitucional (CCI). Dicho Consejo estuvo conformado por investigadores del área disciplinar, convocados por la SEP, para revisar y retroalimentar la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y posteriormente, la Reforma Integral de la Educación Básica; sin embargo, el papel del consejo fue parcial, ya que muchas de las sugerencias ofrecidas fueron desechadas por la SEP. En este sentido, fue posible evidenciar que, como señala Bernstein (2003), el conocimiento disciplinar es descolocado y recolocado en un discurso pedagógico oficial, en donde solo se toman una pequeña porción del conocimiento disciplinar, y que durante su recolocación es modificado en función de los intereses de otros agentes del Estado para convertirse en conocimiento escolar. En este caso en particular la participación del CPI fue interrumpida de manera abrupta por el subsecretario de Educación Básica en 2009.

Si bien, muchas propuestas se omitieron, el papel del CCI se puede evidenciar a partir de algunas premisas del *Plan y Programa de estudios 2011. Español. Secundaria*, como la visión de los temas curriculares como prácticas sociales del lenguaje. A continuación, se discutirán los agentes del CRO.

6.3.1.2 El Campo de Recontextualización Oficial.

Como se mencionó en el apartado anterior, para la creación del discurso pedagógico intervienen agentes del campo de recontextualización oficial (CRO) que toman y modifican el conocimiento del campo intelectual. De esta forma, el CRO se rige bajo reglas de recontextualización, que regulan la forma en la cual se selecciona y distribuye el conocimiento escolar.

En esta investigación, el CRO se encuentra representado principalmente por los agentes de la SEP, en tanto que dicha instancia gubernamental señala los lineamientos de producción y distribución del conocimiento que se expresa mediante actividades propuestas en el currículo nacional, es decir, del discurso oficial. Estos lineamientos se concretan en el *Acuerdo 592*, así como en el *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*.

Otro agente que se identificó, y que se encuentra dentro del CRO, fue la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG). Dicho organismo gubernamental dictamina y distribuye, cada ciclo escolar, los libros de texto que deben ser usados por los estudiantes y los docentes que forman parte del sistema educativo a nivel nacional. Es importante mencionar que, en el caso de secundaria, la CONALITEG pone a disposición de los profesores una plataforma para elegir, de entre una serie de libros de texto autorizados por la SEP, el libro que usarán para sus grupos. En el caso de la asignatura de Español de tercer grado para el ciclo 2016-2017, la oferta fue de 15 libros de texto de diferentes editoriales privadas, de los cuales la docente, participante en esta investigación, eligió uno. Sus criterios para optar por ese libro, según quedó documentado en las entrevistas, obedecieron a sus conocimientos sobre la asignatura y sus creencias sobre el grupo.

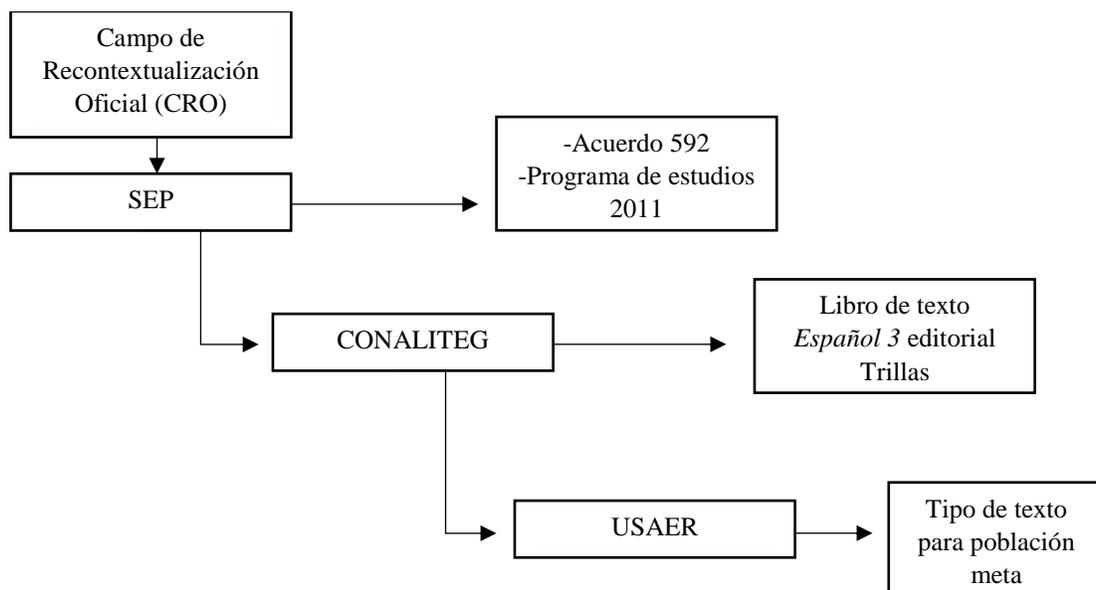
Además, se encuentra el caso de la USAER, ya que dicha unidad es la encargada de ofrecer apoyo a estudiantes con necesidades especiales; de esta forma, la USAER brinda una evaluación diagnóstica de los alumnos que necesitan algún tipo de atención personalizada para que los docentes puedan realizar adecuaciones del currículo prescrito para estos jóvenes en particular.

Sin embargo, como lo refirió la profesora, el poco tiempo, los numerosos grupos a los que se enfrentaba en su labor docente, la falta de recursos materiales y de profesores especializados, así como la falta de capacitación al colectivo docente de la escuela para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, no permitieron esa atención individualizada. Por lo tanto, un texto destinado a un alumno con necesidades especiales terminaba formando parte de las lecturas del grupo; el texto en cuestión fue *El caballero y el dragón*, un cuento dirigido a niños de primaria, que trata sobre un caballero que tiene la misión de matar al dragón, sin embargo durante la pelea dialogan y se dan cuenta que pueden ser amigos.

En el currículo se puntualiza que debe haber discusión y que ésta debe girar en torno a los valores de la época en que fueron escritas distintas obras teatrales, acorde con la edad de los estudiantes; sin embargo, se puede observar la interpretación que hace la profesora de un componente del currículo prescrito, debido a que la docente consideró adecuado la lectura del cuento infantil para discutir sobre los valores reflejados en la obra. Además, el texto presenta una fuerte carga ideológica si se toman en cuenta las organizaciones que se encuentran detrás de la publicación y distribución de la revista –Fundación Televisa, Compartamos Banco, Bimbo y Fundación Alfredo Harp Helú- en donde se encuentra publicado el cuento; así como el hecho de que estas organizaciones determinan qué valores se validan y cuáles no.

A continuación se presenta la Figura 12, que muestra los agentes del CRO y los documentos en los cuales se puede observar su participación:

Figura 12
Agentes del Campo de Recontextualización Oficial



6.3.1.3 El Campo de Recontextualización Pedagógico.

En relación con el Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP) se pudo identificar una serie de agentes que intervinieron en la interpretación del discurso oficial. Cabe recordar que el CRP se encuentra conformado por las diferentes instituciones o agentes que interpretan el discurso oficial para aplicarlo en el aula.

En este sentido fue posible identificar, a partir de la observación y del análisis de contenido deductivo del diario de campo y de las entrevistas a la docente, la participación de otros agentes que incidieron en la recontextualización de las actividades curriculares. Dichos agentes influyeron y modificaron sustancialmente el discurso oficial.

6.3.1.3.1 Agentes que incidieron en el tiempo dedicado a la asignatura.

En la práctica pedagógica fue posible identificar la presencia de agentes que incidieron de manera negativa en los tiempos dedicados a la clase de Español y que fueron los siguientes:

- 1) el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que estableció un paro laboral

realizado en apoyo a las secciones 2 y 37, 2) el Estado con la aplicación de exámenes como PISA, y 3) la dirección de la escuela a través de una serie de actividades que carecían de valor educativo.

Dichas intervenciones se vieron reflejadas en las diversas suspensiones de labores ocurridas durante el bimestre –el 53%- y que dieron como resultado la eliminación de las actividades programadas para los otros ámbitos de la clase de Español: de Estudio y de Participación Social. Estas actividades estaban señaladas en el bloque como parte del currículo prescrito, por lo que debían ser cubiertas durante el bimestre observado pero no llegaron a realizarse, y tampoco pudieron ser recuperadas en lo que restaba del ciclo escolar.

Al respecto, es importante recordar que las prácticas sociales del lenguaje de los diferentes ámbitos que integran un bimestre pueden articularse para apoyar y complementar el aprendizaje de los otros ámbitos, por lo que hubiera sido pertinente desarrollar actividades en las cuales se relacionaran dos o más ámbitos. Algunos ejemplos de ello serían: relacionar la práctica social de *Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa* del ámbito de Estudio, en donde se aborda la elaboración de definiciones de conceptos, con el ámbito de Literatura al reconocer valores de la época en que fue escrita una obra. Por otro lado, en el ámbito de Participación Social se propone *Elaborar una historieta para su difusión* y se abordan temas como el empleo de onomatopeyas y aliteraciones así como recursos gráficos para la construcción de significados, esto empata con lo propuesto en el ámbito de Literatura sobre la importancia de la entonación y la dramatización de una obra teatral para darle sentido al lenguaje escrito. Estas oportunidades fueron desaprovechadas por la docente, debido en parte a la suspensión de labores; pero

también a otro tipo de recursos que incidieron de manera negativa y que se abordarán más adelante.

6.3.1.3.2 Agentes que incidieron en la selección y circulación de los de materiales y en las actividades propuestas.

En relación al tipo de materiales y textos utilizados en clase existieron diferentes agentes que incidieron en la elección de éstos. Algunos de estos agentes fueron: 1) USAER, que ya se comentó en el apartado anterior, 2) la jefa de enseñanza, y 3) la docente del grupo.

En primer lugar, la jefa de enseñanza, quien funge como una autoridad educativa a nivel zona escolar, también determinó algunas de las actividades trabajadas en clase. Ahora bien, es importante puntualizar que se desconoce si hubo otro(s) agente(s) que modificara(n) la práctica antes de que esta llegara a la jefa de enseñanza, ya que la docente entrevistada desconocía otros procesos de recontextualización por instancias intermedias. En este sentido, esta investigación se encuentra circunscrita a los documentos a los que se tuvo acceso, así como a la observación y a la información obtenida de la docente y de los estudiantes.

Como informó la docente, la jefa de enseñanza dictaminó los lineamientos que debían tener la *Planeación argumentada* y las *Secuencias didácticas*. Cabe señalar que la jefa de enseñanza no era experta en la disciplina; sin embargo, al formar parte de una agencia del Estado –como es la supervisión de la zona escolar- tenía la autoridad para tomar decisiones sobre la forma en la cual se debía llevar a cabo la clase; esto es evidente en ambos documentos, en los cuales la jefa de enseñanza estableció actividades de apertura y cierre de cada actividad curricular, así como horarios fijos para cada sesión.

Dichas actividades –de apertura y cierre- son componentes importantes de lo que Hilda Taba (como se citó en Díaz Barriga, 2013) denomina, basándose en el trabajo de Brousseau, secuencias didácticas. Para Díaz Barriga (2013) estas secuencias permiten establecer una serie de actividades ordenadas que pueden ser de apertura, desarrollo y cierre. Sobre las actividades de apertura, éstas tienen como finalidad “...recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje” (2013, p.19).

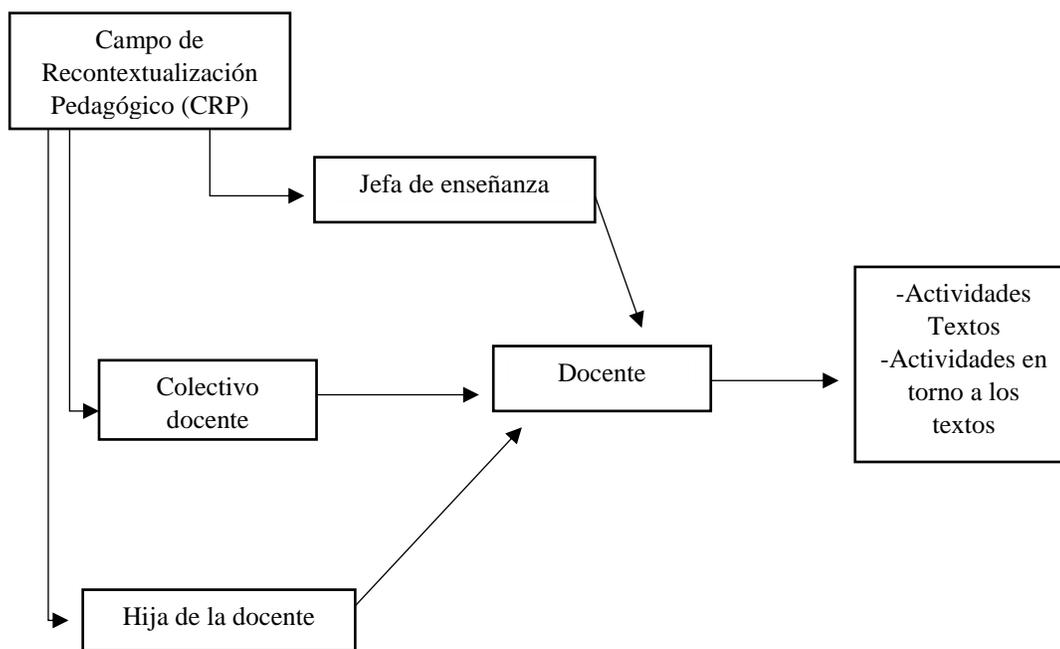
Sin embargo, para el caso de las actividades observadas, las actividades de apertura consistieron en la elaboración de portadas que los alumnos debían realizar al inicio de cada práctica social del lenguaje. La elaboración de la portada implicaba uno o dos días de clase y fue una actividad que la docente no consideró relevante para la enseñanza de la asignatura. En efecto, durante las observaciones fue posible verificar que dicha actividad no representó un aprendizaje para los estudiantes, quienes la realizaban sin comprender el tema y sin ningún tipo de reflexión en torno a dicha actividad. Esto se evidencia en la falta de vinculación entre la práctica social del lenguaje que fue “Lectura dramatizada de una obra de teatro” y la portada que muestra dibujos alusivos al videojuego de Mario Bros (ver Figura 11, p. 140 de este documento).

Otros agentes que incidieron en la práctica fueron: el colectivo docente, conformado por el profesor de Español de primer grado de secundaria y el profesor de Tecnología, quienes ofrecieron recursos materiales a la docente, basándose en sus propias experiencias pedagógicas; también, se identificó a la hija de la profesora, cuyos textos escolares, de

tercer grado de primaria, fueron tomados por la docente para ser usados en la clase de tercer grado de secundaria. Es necesario señalar que el caso de la hija se relaciona con las especificaciones marcadas por la USAER, ya que la docente consideró prudente incluir textos de su hija de tercer grado para estos estudiantes.

A manera de resumen en la Figura 13 se presentan los diferentes agentes del campo de recontextualización pedagógico:

Figura 13
Agentes del Campo de Recontextualización Pedagógico



6.1.1.4 Reglas de evaluación.

Durante el desarrollo de la práctica observada fue posible identificar las reglas de evaluación dentro de las cuales el discurso pedagógico se inserta en un contexto y tiempo particular. En este sentido, estas reglas permitieron indagar la forma en la que se evaluó el conocimiento escolar en la clase de Español.

En la observación se documentaron actividades de preguntas de respuesta cerrada en donde se buscaba la recuperación, por parte de los estudiantes, de información literal de los textos leídos. Además, se promovía la visión de una interpretación única de la literatura que correspondía a la presentada por la docente, quien evaluaba las respuestas de los estudiantes como correctas o incorrectas; esto hizo que se desaprovecharan comentarios de los alumnos que podrían haber llevado a la discusión y la reflexión del texto. En este sentido, los resultados se asemejan a los obtenidos en un estudio previo realizado por López-Bonilla, Pérez y Tinajero (2006), en donde se observaron las prácticas de literacidad en la clase de Literatura 1 en dos contextos distintos. En uno de estos contextos –el COBACH- fue posible inferir que las prácticas de literacidad que predominaron se enfocaban a la interpretación única del texto leído.

Tomando en cuenta las reglas de evaluación, es posible afirmar que la clase de Español observada se acerca a lo que Lerner (1996), y Appleman, Beach, Hynds y Wilhelm (2006) llaman una teoría de instrucción de la enseñanza de la Literatura, que tiene como características su enseñanza desde una visión funcional dentro del entorno escolar y desagregada de su función social y estética. Esto fue evidente en las respuestas de los estudiantes sobre la utilidad de lo que aprenden en clase: la clase de Español “sirve para contestar exámenes”. De esta forma, las preguntas realizadas en clase, así como en la evaluación final, buscaban obtener información elemental sobre los textos, como los nombres de los personajes o el lugar donde se desarrolla la obra, o información literal de los textos.

Otra característica de las teorías de instrucción es que se encuentran sometidas a regulaciones y lineamientos propios de la institución escolar, que no necesariamente

forman parte del conocimiento disciplinar. Las actividades de apertura y cierre descritas en los resultados son un ejemplo de ello.

6.3.2 Recursos.

Los recursos con los que cuentan los participantes de una práctica de literacidad pueden ser materiales, como los textos que se leen y escriben, y los no materiales, que aluden a “todos los otros recursos involucrados en la práctica de literacidad, y que incluyen formas de pensar, sentir, habilidades y conocimientos” (Hamilton, 2000, p.17).

En el apartado 6.3.1 se discutieron los recursos materiales en función de los agentes que incidieron en la selección y circulación de ellos. En este apartado se discuten tres tipos de recursos no materiales: los conocimientos, las creencias y las expectativas de la docente.

En relación a los conocimientos – o falta de ellos- y de las creencias de la docente, fue posible inferir que ambos recursos determinaron la elección del libro de texto, así como la priorización de ciertas actividades en el aula. Por una parte, la profesora señaló que la elección del libro de texto se debió a que ella creía que contenía ejercicios tipo PISA, lo cual preparaba a los estudiantes para ese tipo de exámenes, algo que ella consideraba sumamente importante.

También, mencionó extraer textos y preguntas del blog de Humberto Cueva, autor del libro, para obtener más ejercicios de ese tipo; sin embargo, durante la observación, fue posible evidenciar que, al igual que en el estudio reportado por Gramigna (2005), las preguntas sobre los textos propuestas por dicho autor y trabajadas por la docente, difieren de lo propuesto por PISA, ya que se enfocaban únicamente en la obtención de respuestas fácticas, y no permitieron una reflexión por parte del estudiante sobre el texto. Además, es

importante recordar que en dichas preguntas se encuentran flechas que señalan en dónde se localizan las respuestas (ver Figura 9, pág. 130).

Además, fue posible percibir una falta de conocimientos del tema que se impartía, lo cual se evidenció en la elección de los textos, así como en el desconocimiento de aspectos claves en el desarrollo de las sesiones, como fue el caso de la lectura de la obra teatral de *Las enaguas coloradas* que la profesora atribuyó erróneamente, tanto en las *Secuencias didácticas* como en las clases, a Emilio Carballido.

Otro ejemplo se encuentra en el momento en el cual la docente revisó la actividad sobre las preguntas en torno a la lectura *La vida es sueño*, en donde evaluó de manera incorrecta el tipo de discurso del que se trata (prosa cuando en realidad está escrito en verso).

También, resultó evidente un desconocimiento por parte de la docente sobre las prácticas y los textos que debía trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes, ya que ella no contaba con la capacitación para tratar con dichos alumnos. Si bien USAER envía un reporte con las características que poseen los estudiantes que atiende, dicho documento no muestra ni propone formas de trabajar con ellos, de modo que la docente debe hacer uso de sus pocos conocimientos sobre el tema para elegir las actividades y los textos que usará con dichos alumnos, adecuando el currículo prescrito para presentarlo a esos estudiantes.

A propósito de las capacitaciones de maestros, Agee (2000) destaca su importancia, ya que permiten al profesor trabajar desde un modelo más centrado en el alumno. En este

caso, la profesora participante en la investigación mencionó haber recibido pocas capacitaciones, lo cual se reflejó en un modelo de enseñanza centrado en el docente.

Por otra parte, las expectativas que tenía la docente sobre los estudiantes de este grupo eran bajas. Dichas expectativas respondían a su manera de imaginar el futuro de estos jóvenes. En este sentido, ella visualizaba a sus alumnos desempeñándose como empleados o como obreros en fábricas, por lo que no consideraba relevante ampliar sus conocimientos sobre Literatura, ya que como ella misma señala en la entrevista, le interesa que los estudiantes sólo conozcan lo básico en cuanto a nombres y obras de “autores famosos”. Esto puede deberse al contexto en el cual se encuentra inmersa la escuela, ya que cabe recordar que anteriormente era una escuela para trabajadores.

Dichas expectativas se reflejaron en la elección de los textos -cuentos para niños, versiones resumidas o fragmentos de obras literarias, textos con dibujos-, en el tipo de actividades que privilegió –elaboración de carteles-; en el tipo de preguntas -de respuesta literal-; y en la forma de evaluar la interpretación de textos literarios como correcta o incorrecta.

En relación a los comentarios emitidos por los estudiantes durante el grupo focal y en algunas sesiones de clase fue posible apreciar que los estudiantes sí leen textos literarios fuera de clase, y que poseen una sensibilidad e interés particular por la literatura, ya que al hablar sobre estas experiencias, se observó su capacidad para adentrarse, moverse a través del texto y tomar una posición crítica; además de utilizar la Literatura como un medio para explorar otros mundos posibles. Estas formas de relacionarse con los textos literarios coinciden con las posturas identificadas por Langer (1998) hacia este tipo de textos, lo cual permite que las personas creen significados de lo que leen. Desgraciadamente, este interés

fue desaprovechado por la profesora de Español debido a las bajas expectativas que tenía de sus estudiantes, así como a su falta de conocimiento disciplinar sobre la Literatura y su enseñanza.

Es importante enfatizar que Langer (1993) señala que las preocupaciones y la forma de orientar la lectura pueden variar de acuerdo al tipo de texto que se esté leyendo, así como la finalidad con la que se leen; así, una lectura literaria tiene principalmente una orientación humanizante que tiende a la exploración del mundo y de uno mismo. La participación de los estudiantes durante el grupo focal sugiere que las lecturas literarias que realizan fuera de la escuela empatan con la definición de Langer sobre la experiencia literaria, ya que como ellos mismos señalan la literatura les permite:

Alumna 2 Vivir una vida que no es nuestra

Alumna 1 Expresarte (148-149)

Sin embargo, las actividades de lectura que realizan en clase están orientadas a otro tipo de experiencias, como obtener información literal o servir de guía de estudio para el examen.

Por ello se puede inferir que la capacidad, los conocimientos y las experiencias de los estudiantes no son explotados, debido a que los aprendizajes que les ofrece la asignatura de Español únicamente les sirven dentro del contexto escolar como forma de acreditación; ya que dentro del aula se desconoce la función estética y social de la Literatura. A pesar de ello, los alumnos recurren a experiencias externas que les permiten desarrollar su capacidad lectora.

En este sentido, los recursos materiales, como la falta de libros acorde a los intereses de los estudiantes, y los no materiales, como la falta de conocimiento disciplinar

de la docente, así como sus bajas expectativas del grupo, no permitieron que se llevara a cabo una lectura literaria acorde al nivel de los estudiantes, ni conforme al currículo prescrito.

6.3.3 Reglas de participación.

La participación de los estudiantes estuvo definida por reglas de participación establecidas por la docente. De esta forma, la docente señalaba la manera de leer el texto, quiénes podían participar en la lectura y cuánto leían de cada texto –generalmente un párrafo-. También, regulaba quién respondía a las preguntas realizadas y qué respuesta se validaba como correcta sin explicar sus razones. Con excepción de las sesiones en las cuáles los estudiantes ensayaron las obras teatrales y ellos mismos eligieron un personaje, las demás sesiones se desarrollaron con las mismas reglas.

6.3.3.1 La cultura escolar.

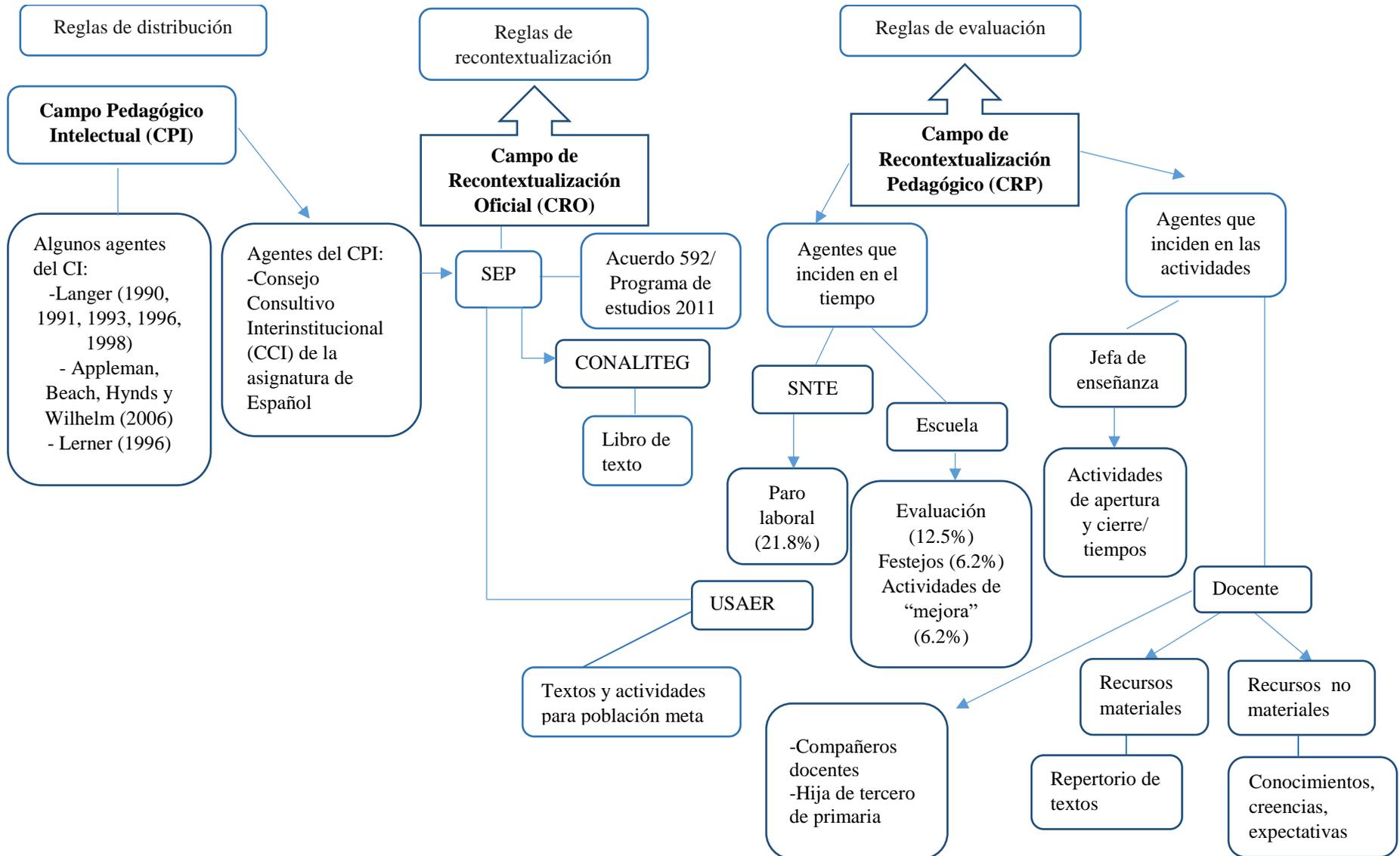
Esta investigación permitió identificar la cultura literaria de un contexto particular, la cual, según Lewis (2001), alude a la construcción del conocimiento a través de las prácticas de lectura y escritura que se dan a partir de la interacción social en un contexto dado, y a la forma en la que los lectores han sido conformados a través de códigos y prácticas sociales que configuran sus relaciones con el texto. Este estudio evidenció las prácticas dominantes en un aula de tercero de secundaria en el contexto de una escuela de educación pública. A continuación se problematizan algunas cuestiones sobre la cultura escolar del aula observada: ¿cómo es la cultura del salón?, ¿para qué sirve la clase sobre de Literatura?, y ¿qué podemos hacer en la clase de Español?

En esta investigación, la cultura del salón estuvo determinada parcialmente por los recursos materiales, como el repertorio de textos utilizados, y por recursos no materiales, como las creencias y expectativas de la docente sobre los estudiantes. Además, se identificó que la utilidad de las clases enfocadas al ámbito de Literatura tenía como propósito enseñar a los estudiantes a responder preguntas cerradas para los exámenes. En relación a las actividades que se pueden realizar en esta clase se encuentran las siguientes: la lectura en voz alta de fragmentos descontextualizados de obras de las que poco o nada saben los estudiantes, el copiado de información literal y responder preguntas fácticas.

En la Figura 14 se presentan los diferentes agentes de la recontextualización, y los recursos materiales y no materiales que incidieron en la clase de Español de tercer grado:

Figura 14

Participantes ocultos y recursos materiales y no materiales que inciden en la práctica pedagógica



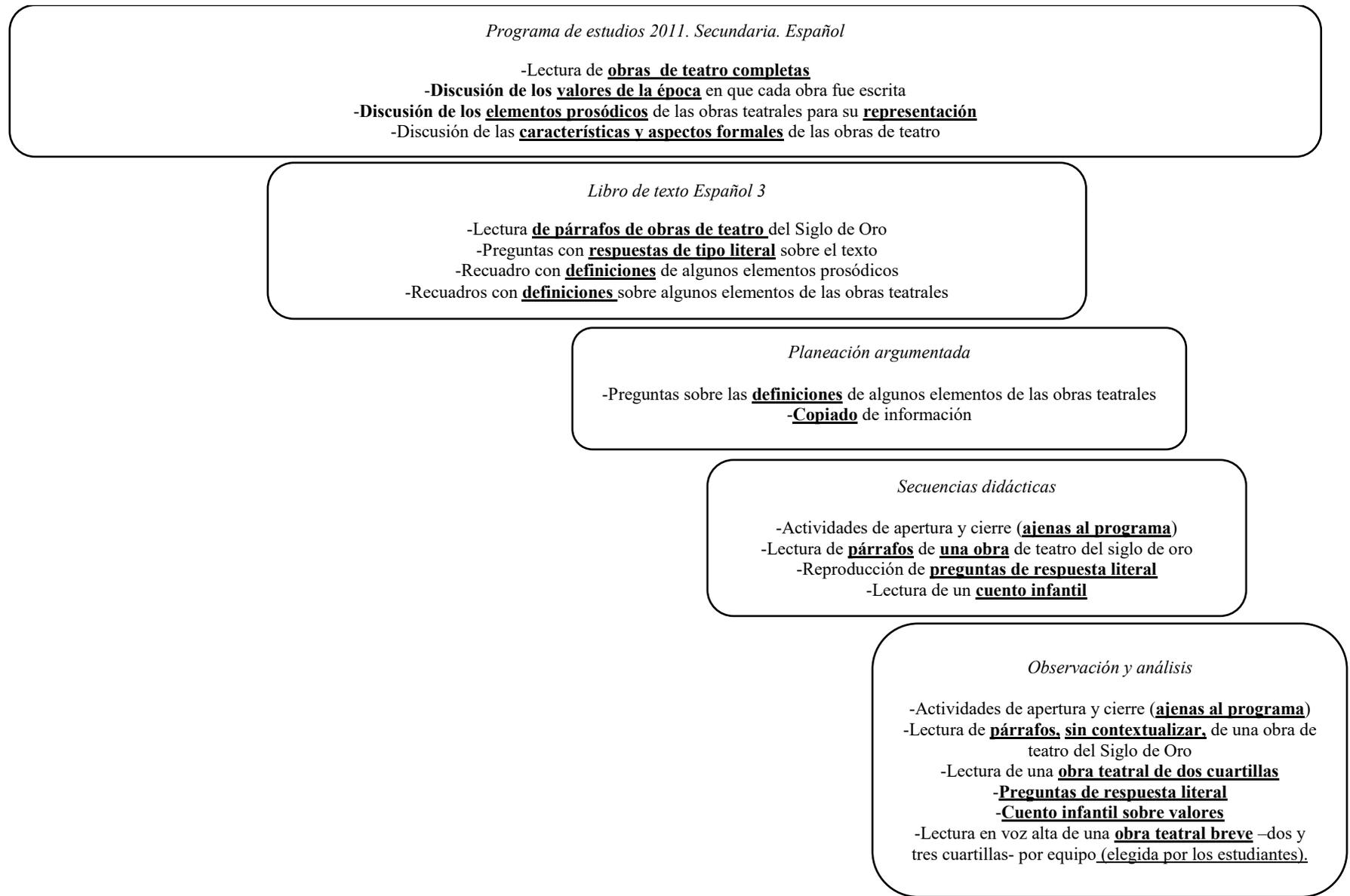
6.4 Relación entre el currículo prescrito y las prácticas de literacidad

En este último apartado se muestra la recontextualización que se hizo de una práctica establecida en el currículo de Español y que fue interpretada por diferentes agentes que, apoyados en sus conocimientos o por falta de ellos, en sus creencias y en sus bajas expectativas sobre el grupo, así como en la disponibilidad de los recursos materiales con los que contaban, modificaron sustancialmente dicha práctica social. Esta modificación tuvo como consecuencia que no se lograran los aprendizajes esperados.

En la Figura 15 se presenta un esquema en donde se ilustra la simplificación y la alteración de la práctica:

Figura 15

Forma en qué se contextualizó la actividad curricular de "lectura dramatizada de una obra de teatro"



Como es posible observar, la actividad curricular sufre diversos cambios cualitativos que afectan los aprendizajes esperados manifestados en el currículo prescrito y que como se recordara son: 1) que el estudiante reconozca algunos valores de la época en que fue escrita la obra literaria y 2) comprender la importancia de la entonación y dramatización para darle sentido al lenguaje escrito en obras dramáticas.

Por un lado, el primer aprendizaje esperado se transformó en la lectura de un cuento infantil sobre ciertos valores, en el cual se asumió lo que el texto decía de manera literal y en donde no se permitió la discusión; por su parte, ofrecer solo fragmentos de la obra *La vida es sueño* aunado a la falta de contextualización social y cultural del Siglo de Oro; imposibilitó la comprensión y discusión del texto, de sus características y sus valores implícitos y explícitos. En consecuencia, fue imposible cumplir con el objetivo del segundo aprendizaje esperado.

Reflexiones finales

Esta investigación tuvo como objetivo central analizar las prácticas de literacidad que conforman una actividad prescrita en el currículo oficial para la asignatura de Español en función de la recontextualización que sufren por las mediaciones de distintos agentes. De esta forma, se indagó en diferentes fuentes –documentos, observación, entrevistas y grupo focal- y con distintos participantes directos –profesora y alumnos-, e indirectos –jefa de enseñanza- en un contexto particular.

El estudio permitió documentar los diferentes niveles de recontextualización por los que la actividad curricular se modificó y reinterpretó por otros participantes no visibles, por el uso de recursos materiales y no materiales, y dentro de ciertas reglas y rutinas de participación que permearon en la práctica. En este sentido, considero que el propósito de la investigación se logró, ya que se respondieron las preguntas que dieron pie a esta investigación.

Sin embargo, como limitaciones del trabajo se puede señalar la falta de seguimiento a través de entrevistas a otros agentes involucrados en la recontextualización del currículo, como por ejemplo, a la jefa de enseñanza, lo que hubiera permitido enriquecer la investigación. Por desgracia, el poco tiempo destinado para el trabajo de campo no permitió que esto se realizara.

Otra limitación importante sobre la investigación y que pudo influir en los resultados obtenidos fue el papel del investigador. Al respecto, es necesario recordar que la actividad curricular observada constaba según la planeación didáctica de 13 sesiones, y que todas las sesiones se llevaron a cabo a pesar de las suspensiones (53%): ¿tuvo algo que ver

mi intervención en el aula?, ¿fue el hecho de que la docente supiera que yo estaba observando la actividad curricular del ámbito de Literatura lo que hizo que ella priorizara dicho ámbito sobre los otros?

Además, el estudio adolece de las limitaciones propias de todo estudio cualitativo, tales como el hecho de que este trabajo sólo retrata la realidad de una aula de una escuela secundaria del norte del país, por lo cual no puede ser generalizado; sin embargo, considero que los resultados ilustran algunos de los retos a las que se enfrenta la escuela secundaria en general.

Se pueden enlistar en los siguientes puntos: a) la falta de tiempo para realizar las actividades planeadas, b) las suspensiones por problemas contextuales y por priorizar cierto tipo de actividades sin finalidad didáctica, c) la falta de recursos materiales, d) la falta de acceso a los materiales disponibles, y e) la falta de capacitación disciplinar a los agentes involucrados en la enseñanza.

Por lo tanto, creo adecuado realizar las siguientes recomendaciones:

- Involucrar a especialistas de campo disciplinar en la toma de decisiones, así como en la revisión de la práctica pedagógica.
- Eliminar y/o reducir las actividades institucionales que no aporten conocimiento disciplinar a los estudiantes.
- Brindar capacitaciones a los docentes que trabajen con estudiantes con necesidades especiales.
- Elaborar planeaciones que permitan la vinculación de los tres ámbitos de estudio propuestos durante el bimestre.

- Establecer un vínculo comunicativo más eficaz entre los docentes y la USAER.
- Crear bibliotecas que sean accesibles a los estudiantes.

Por último, el trabajo aporta una forma de articular una teoría compleja sobre el discurso pedagógico, como la propuesta por Basil Bernstein, con la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad, que considera elementos no visibles que inciden en la recontextualización. Sin embargo, son necesarias nuevas investigaciones que profundicen sobre la recontextualización del discurso pedagógico, así como de las prácticas de literacidad para comprender con mayor claridad la enseñanza en el aula.

Referencias

- Agee, J. (2000). What is Effective Literature instruction? A Study of experienced High School English Teachers in Differing Grade- and Ability. Level Classes. *Journal of Literacy Research* 32 (3), 303-348. DOI: 10.1080/10862960009548084
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Ed.) *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Beach, R.; Appleman, D.; Hynds, S. y Wilhelm, J. (2006). *Teaching Literature to Adolescents*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* (15), pp. 107-154. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5120/4199>
- Bernstein, B (2000). Sobre el dispositivo pedagógico. En M. Díaz, N. E. López (eds.) *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. (pp. 37-61)
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. The structuring of Pedagogic Discourse* (Vol. IV). New York: Routledge.

- Bonal, X; Rambla, X. (1999). The recontextualisation process of education diversity: New forms to legitimise pedagogic practice. *International Studies in Sociology of Education*. 9 (2), pp. 195-214
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 24 (4), pp. 14-23.
- Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. 6 (20) pp. 409-420
- Clinton, K; Jenkins, H; McWilliams, J. (2013). New Literacies in and age of participatory culture. En H. Jenkins, W. Kelley (Ed.) *Reading in a Participatory Culture: Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. Teachers College Press and National Writing Project: New York-Berkeley.
- Colomer, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cueva, H; De la O, A. (2016). *Español 3*. Ciudad de México: Trillas.
- Devís-Devís, J; Molina-Alventosa, J; Peiró-Velert; C; Kirk, D. (2011). Selection of printed curriculum materials in physical education: Recontextualizing pedagogical knowledge. *European Physical Education Review* 17 (1), pp. 19-34.
- Díaz Barriga; Á. (2013). Secuencias de aprendizaje ¿Un problema de enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 17 (3), pp. 11-33.

- Díaz, M; Flores, G; Martínez, F. (2007) *México en PISA 2006*. México: INEE
- Díaz, M; Flores, G. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- Ducoing, P. (2007) La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32).
- Flores, G.; Díaz, M. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.
- Garrido, F. (2012). La reforma inaplazable. *Revista de la Universidad de México*, 103, 34-42.
- Gee, J.P. (1998) The New Literacy Studies: From "Socially Situated" to the Work of the social. En David Barton, Mary Hamilton and Roz Ivanic *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*.
- Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies ideology in Discourses (4th edition)*. New York: Routledge.
- Gil-Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de didáctica 10-11*. pp. 199-214
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Graizer, O. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. En Tello, Cesar (comp.). *Las epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. San Pablo: Editora Mercado de Letras.

- Gramigna, S. (2005). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 26 (4), 30-38.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, (pp. 16-34), London: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós
- Higginbottom, G., Pillay, J., & Boadu, N. (2013). Guidance on Performing Focused Ethnographies with an Emphasis on Healthcare Research. *The Qualitative Report*, 18(9), pp. 1-6. Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol18/iss9/1>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/index.html>
- Ivanic, R; Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Ed.) *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3).

- Kawulich, B. (2005). La observación como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6 (2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Langer, J. (1998). Thinking and Doing Literature: An Eight-Year Study. *The English Journal*. 87 (2), 15-23.
- Langer, J. (1990). The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes. *Research in the Teaching of English*, 24(3), 229-260.
- Langer, J. (1991). Literary understanding and literature instruction (Report Series 2.11). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Langer, J. (1993). *Approaches Toward Meaning in Low- and- High. Rated Readers* (Report Series 2.20). Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 17(1).
- Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts. Power, status and cultural norms in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Lewis, C; Enciso, P; Moje, E. (2007) Introduction: Reframing Sociocultural Research on Literacy. En C. Lewis, P. Enciso, E. Moje (Eds.) *Reframing Sociocultural Research on Literacy*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey (pp. 1-11).

- Lewis, C; Enciso, P; Moje, E. (2007). Rethinking conceptual Frameworks. En C. Lewis, P. Enciso, E. Moje (Eds.) *Reframing Sociocultural Research on Literacy*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey (pp. 15-48).
- López, G; Rodríguez, M. (2006). La enseñanza de la literatura en la educación media superior: una mirada al bachillerato internacional. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*. 43. (pp. 87-96)
- López-Bonilla, G; Pérez, C. (2014). En Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad” en Alma Carrasco y Guadalupe López Bonilla (coord.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 23- 50). México, Fundación SM.
- López-Bonilla, G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas. En E. Ramírez (Ed.), *La enseñanza de la lectura en la universidad*. México: UNAM.
- Marsh, J. (2007). New literacies and old pedagogies: recontextualizing rules and practices. *International Journal of Inclusive Education*. 11(3), pp.267-281.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2).
Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>

- McPhil, G. (2013). The canon or the kids: Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *Research Studies in Music Education*. 35 (1), pp. 7-20.
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). Para pensar la reforma a la educación secundaria. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 11 (31), 1427-1450.
- Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México. Vol. VII: Educación*. México: El Colegio de México.
- Moje, E. (2008), Foregrounding the disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A call for change, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), pp. 96-107.
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿Cuál es su relación con el conocimiento? En López, G. y Pérez, C. (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza Valdés/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Montes, M; López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), pp. 162-178.
- OCDE (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2015. Resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

- OCDE (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ornelas, C. (1995). La filosofía política del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas. En *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE-CIDE-NAFIN.
- Redacción (24 de mayo 2017). Se suma sección 2 a paro laboral de maestros este jueves. *La jornada Baja California*. Recuperado de <http://jornadabc.mx/tijuana/24-05-2017/se-suma-seccion-2-paro-laboral-de-maestros-este-jueves>
- Reyes, H. (29 de mayo del 2017). Sección 2 y 37 se volverán a unir en paro este miércoles. *Síntesis*. Recuperado <http://sintesistv.com.mx/seccion-2-37-se-volveran-unir-paro-este-miercoles/>
- Román, N. (2002). Las enaguas coloradas. En Dante del Castillo (Ed.). *Teatro de humor para jóvenes*. (pp. 3-12). México: Editorial Pax México.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003209.pdf>
- Scriber, S; Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Ed.) *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Secretaría de Educación Pública. *Reforma de la educación Básica. Primera Etapa de Implementación. Seguimiento a las escuelas participantes. Ciclo escolar 2006-2007*. Recuperado de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB003%20Reforma%20de%20la%20educacion%20secundaria%202005.pdf

Secretaría de Educación Pública (2006a) ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Recuperado <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2006b). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011a). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013). ACUERDO número 703 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328357&fecha=28/12/2013

Secretaría de Educación Pública (2016). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion_Supervision.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/lineamientosCTE2017.pdf

Secretaría de Educación Pública (09 de enero de 2018). ¿Sabes qué es un Consejo Técnico Escolar (CTE)? [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>

Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista Educación*, núm. 334 (165-176)

Street, B. (2004a). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Ed.) *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-109). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, J; Street, B (2004b). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, P. Ames (Ed.) *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y*

etnográficas (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Tójar, J.C. y Mayorga, M. J. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación* 5, pp. 173-190.

Tojar H., J.C. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla.

Urrutibehety, G. (2008). Festival de teatro: ponerle el cuerpo a la lectura. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 29 (4), pp. 44-52.

Vidal, R; Díaz, M. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México: INEE.

APÉNDICES

Apéndice 1: Carta de exposición de motivos

**Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas**

A quien corresponda:

Por medio del presente solicito, de la manera más atenta, el acceso a las instalaciones de la escuela secundaria [REDACTED], con la finalidad de observar algunas clases de la asignatura de Español en tercero de secundaria. El motivo de dicha observación es recabar datos para la realización de una investigación de la Maestría en Ciencias Educativas, que tiene como objetivo describir y analizar las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo los estudiantes al enfrentarse a la lectura y la adaptación de obras teatrales clásicas. Dicho tema forma parte del bloque V del programa de estudios 2011, que se presenta en el bimestre de mayo-junio, por lo que el periodo de observación sería de aproximadamente 5 semanas.

En el estudio busco identificar la forma en cómo leen y escriben los estudiantes de secundaria un determinado género y tipo de literatura, y cómo lo resignifican de acuerdo a su contexto social. Para ello me gustaría obtener grabaciones y fotografías de la clase; al respecto es importante señalar que se guardará la confidencialidad de los participantes en todo momento, ya que lo que me interesa son las prácticas de lectura y escritura que surgen a partir del trabajo en el aula para fines exclusivamente de investigación.

Por último, me comprometo a entregarles los resultados si así lo desean.

Esperando contar con su apoyo para la realización de este proyecto, quedo de usted:

Lic. Ana Laura Rodríguez Robles

Apéndice 2: Carta de consentimiento informado

A quien corresponda:

Por medio de la presente, autorizo a la Lic. Ana Laura Rodríguez Robles, estudiante de la Maestría en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Ensenada, realice entrevistas a estudiantes voluntarios para identificar los retos que enfrentan al leer y comprender textos de la clase de Español. La información recabada se utilizará estrictamente con fines de investigación, y se protegerá en todo momento el anonimato y confidencialidad de los estudiantes, de tal forma que no se difundirá la identidad de los participantes, y se entregará al final de la investigación un reporte a las autoridades de la escuela con el fin de contribuir a la mejora de la formación que reciben los estudiantes.

Dicha investigación forma parte de una tesis del programa de Maestría en Ciencias Educativas que se realiza en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).



Titular de la asignatura de Español

En Ensenada, Baja California, a 27 de junio de 2017

Apéndice 3: Primera guía de entrevista para la docente de la asignatura

Formación y trayectoria académica de la docente

¿Cuál es su formación?

¿Cuántos años lleva impartiendo clases?

¿Cuántos años lleva en la escuela?

¿En qué grupos y niveles ha dado clase?

¿Qué responsabilidades tiene en la escuela?

¿Cómo lleva a cabo sus responsabilidades dentro de la escuela?

¿Siente que interfieren de alguna forma con sus clases?

Características de la escuela

¿Cómo es la escuela?

¿Con qué recursos cuenta la escuela?

¿Cómo funciona la biblioteca?

¿Existe algún proceso para solicitar entrada a ella y para tramitar un préstamo? ¿Cuál es?

¿Qué tipos de texto tienen en la biblioteca?

Propósito de la asignatura

¿Cuál considera que es el propósito de la asignatura?

¿Para qué sirve la asignatura?

¿Considera que es importante la clase de español para la formación de los estudiantes de secundaria?

¿Considera que se han logrado los propósitos de la asignatura?

¿Qué materiales o recursos considera que se necesitan para cumplir con los propósitos propuestos?

¿Existe una academia de la asignatura?

En caso afirmativo, ¿Cómo funciona?

¿De qué forma se eligen los textos que se leen en clase?

Características del grupo

¿Cómo son los estudiantes?

¿Cuántos estudiantes tienen en el grupo?

Planeación de la clase

¿Quién realiza el programa/planeación de la clase?

¿Usted participa en la planeación de la clase?

¿Está de acuerdo con el programa?

¿Le parece adecuado para los estudiantes?

¿Le parece que los textos son adecuados?

¿Qué cambiaría?

Rutinas del grupo

Pude notar que cuando comenzaron el proyecto de las obras de teatro los estudiantes elaboraron una portada ¿hacen lo mismo con cada proyecto?, ¿cuál es la finalidad de esto?

¿Cómo se promueve la reflexión y la significación de las obras clásicas en el aula?

Los días viernes tienen actividad de PNL ¿Cómo se lleva a cabo en el grupo? ¿Ha funcionado?, ¿Qué textos leen? ¿Usted los elige o se los proponen en la escuela o la supervisión? ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los textos?

¿Cómo escoge los textos que leen?

¿Qué criterios utiliza para seleccionar los textos que se leen en clase?

¿Cómo promueve el pensamiento crítico de los estudiantes al leer obras clásicas?

¿Qué otras rutinas tienen los estudiantes de tercero?

¿Qué tipos de textos leen?

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes al leer obras de teatro clásicas?

Apéndice 4: Segunda guía de entrevista para la docente de la asignatura

Formación y trayectoria docente

¿Cuál es la carrera que estudió?

¿Cuántos años dura la carrera?

¿Cómo se estructura?

¿Qué tipo de actividades realiza un profesor normalista?

¿Qué es un interinato?

¿Cómo se realiza un interinato?

En la entrevista pasada me comentaba que usted comenzó a trabajar cubriendo un interinato en octavo ¿Qué implicaciones tuvo este interinato con sus estudios? (línea 64-65)

¿Pudo terminar la carrera? ¿Qué hizo para terminar la carrera? ¿Qué tipo de trabajo presenta para finalizar la carrera? ¿De qué hizo ese trabajo?

También me comentaba que cuenta con plaza completa (línea 10-11) ¿A qué se refiere con eso?

De esta plaza ¿Cuántas horas son frente a grupo?

¿Cuántas horas dedica al trabajo administrativo?

¿Realiza algún otro tipo de trabajo dentro de la escuela?

¿Qué tipo de “papeleo” realiza?

¿Llena algún tipo de formato?

¿Qué función cumple este “papeleo”?

¿Qué función tiene la Academia de Español en la escuela?

¿Cuándo se reúnen?

¿Qué actividades realizan?

¿Qué comisiones tiene usted como presidenta?

En la entrevista pasada me comentaba que en ocasiones hay que “capacitar, si viene curso de primero” (línea 31-32), ¿a qué se refería con eso?, ¿Qué tipo de capacitaciones se realizan? ¿Cómo se llevan a cabo?

¿La capacitación le da estrategias que le permiten mejorar su práctica docente?

¿Hay otro tipo de capacitaciones? Si sí ¿Cuáles?

¿Qué temas se abordan en las capacitaciones?

También me comentaba que le dan lo de PLANEA para supervisarlos (36-37) ¿Quién se lo da? ¿Cómo lo supervisa?

¿Qué piensa de las pruebas planea? ¿Qué les pide la dirección que hagan con la prueba?

¿Cómo se realiza la asignación de grupos a profesores?

¿Qué es el CTE?

¿Qué tipo de actividades realizan en el CTE?

¿Cómo se desarrolla el CTE?

¿Qué tipo de relación existe entre los docentes y la dirección?

También me comentaba que usted es “más tradicional” (línea 141) ¿A qué se refiere con eso?

Me comentaba que les hacen fiesta a los estudiantes en diciembre y en el día del estudiante (línea 161-162) ¿A qué se refiere con eso?

Recursos

¿Con qué recursos cuenta la escuela?

¿cómo obtienen esos recursos?

¿Qué tipo de materiales utiliza en su clase?

¿Qué libro de texto utiliza para tercero?

¿Por qué ese libro?

¿Cómo obtiene los libros de texto para revisarlos?

¿Cuál es el proceso que se realiza para que usted obtenga el libro de texto?

¿Cuál es el proceso que se realiza para que los estudiantes obtengan el libro de texto?

¿Qué otros textos leen los estudiantes?

¿Quién los selecciona?

¿Qué criterios utiliza para seleccionarlos?

¿Qué tipo de actividades realizan los estudiantes con los textos?

Me mencionaba que trabaja con el libro de Humberto Cuevas (línea 340) ... ¿Cómo lo trabaja?

¿Cómo obtuvo ese libro?

¿Qué otros recursos -libros, videos, etc.- utiliza en su clase?

En la entrevista anterior me comentaba que en ocasiones “trae videos” (línea 128) ¿Qué tipo de videos?

¿Qué tipo de actividad realizan los estudiantes con los videos?

Me comentaba en la entrevista pasada que “Compran la revista de valores de televisa” (línea 197), ¿Cómo comenzaron a utilizar esos textos?

¿Por qué de televisa?

En la entrevista pasada me comentaba que le gustaría conseguir libros más llamativos o atractivos para los estudiantes (línea 204-205) ¿A qué se refiere con eso?

¿Qué hace un libro atractivo para ellos?

¿Y para usted?

¿Cómo los obtienen? ¿Quién los distribuye?

¿Cómo obtienen el recurso para comprarlos?

¿Qué tipo de recursos tienen para la compra de libros?

¿Qué otros libros compran?

¿Qué otras formas tienen para obtener libros para la biblioteca?

¿Qué libros les pide a los estudiantes?

¿Existen criterios que deben considerar los estudiantes para elegir su libro personal?

¿Usted puede saber a partir del reporte que leyeron efectivamente el libro?

¿Qué tipo de textos eligen los estudiantes para el libro personal?

¿Qué actividades realizan con el libro personal?

¿de cuánto tiempo disponen los estudiantes para leer su libro personal?

¿Cuándo se utiliza la biblioteca?

¿cuándo se utiliza el aula de medios?

¿Cuál es el proceso para solicitar la entrada a estos espacios?

Propósito de la asignatura

¿Qué tipo de textos leen los estudiantes?

¿Con qué finalidad leen los estudiantes?

¿Cree que es el propósito de la asignatura?

¿Cómo comprueba que se logra el propósito?

- ¿Qué tipo de textos escriben los estudiantes?
- ¿Con qué finalidad escriben los estudiantes?
- ¿Qué significa para usted “formar” a un estudiante? (línea 324-325)
- ¿en qué sentido la asignatura de español “forma” a los estudiantes?
- ¿en qué sentido la literatura se relaciona con la cultura? (línea 304)
- ¿Qué considera que es lo básico en cuestión de literatura?
- ¿Cómo se desarrollan los estudiantes en cada uno de los ámbitos que marca el programa: estudio, participación social, literatura?
- ¿Qué tipo de textos escoge para los exámenes?
- ¿Qué tipo de preguntas realiza sobre esos textos?
- ¿Cómo se evalúa la comprensión lectora?
- ¿Cómo se evalúa la escritura?
- ¿Cómo evalúa los exámenes?
- ¿Cómo evalúa a los estudiantes?
- Me comentaba que usted está involucrada en cuestiones de análisis (346-347) ... ¿A qué se refiere con eso y cómo lo hace?
- ¿Cómo se involucra usted en un análisis?
- ¿Cómo involucra a los estudiantes en el análisis?
- Me mencionaba que usted utiliza la estrategia de pregúntale a la pregunta (348-349) ¿A qué se refiere con eso? ¿Cómo utiliza esa estrategia en el aula? ¿Qué resultados ha obtenido con esta estrategia?
- ¿Qué otras estrategias utilizan para la enseñanza de la literatura?

Proyectos

- ¿Qué es un proyecto?
- ¿Cómo evalúa el proyecto?
- ¿Qué criterios utiliza para evaluar?
- ¿Qué es una práctica social del lenguaje?

Agentes

- ¿Qué es un jefe de enseñanza?
- ¿Cuáles son las funciones del jefe de enseñanza?

¿Cómo interviene el jefe de enseñanza con su práctica docente?

¿Qué recomendaciones recibe del jefe de enseñanza?

¿Cómo intervienen la dirección con su práctica docente?

¿Qué recomendaciones recibe de la dirección?

¿Qué otras personas intervienen en su quehacer docente?

¿Cómo intervienen?

¿Qué indicadores tienen para la planeación de sus clases?

¿Y para la evaluación?

¿Quién marca esos indicadores?

Apéndice 5: Guía de entrevista para grupo focal

¿Qué te pareció la materia?

¿Qué te gustó de la clase?

¿Qué no te gustó de la clase?

¿Qué actividades hacen en clase?

¿Qué opinan de las actividades de clase?

¿Qué textos leen en clase?

¿Qué opinan de los textos que leen en clase?

¿Qué te gustaría leer para esta clase?

¿Qué haría esta clase más atractiva?

¿Consideras que es suficiente leer un fragmento de las obras? ¿O preferirías leer la obra completa?

¿Consideras que son adecuadas las lecturas que se les proporcionan en clase?

Con respecto al proyecto de las obras de teatro:

¿Les gusta el teatro?

¿Qué es para ustedes el teatro?

¿Qué crees que necesitas hacer para que la obra de teatro que leíste se adapte a tu contexto?

¿Qué sientes que tienes que hacer para que las obras de teatro leídas sean importantes y relevantes para ti y tu vida?

Apéndice 6: Eventos de literacidad identificados durante la observación

16 de mayo del 2017				
Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta	La profesora solicita la lectura en voz alta de un texto por parte de un estudiante en particular. Los demás estudiantes siguen lectura, la profesora corrige	Estudiante que lee en voz alta (los demás estudiantes siguen la lectura en silencio) Profesora corrige	Libro de texto pág. 190 y 191. Aprendizajes esperados y meta del proyecto.	El salón es amplio. En la parte de enfrente hay una tarima en donde se ubica un armario y el escritorio del profesor, la profesora se encuentra en su escritorio. Los estudiantes se encuentran ordenados en filas.
Hojea un texto	La profesora les pide a los estudiantes que revisen el catálogo de la pág. 192. Los estudiantes pasan rápidamente la vista por el texto sin detenerse a leer.	Estudiantes	Libro de texto pág. 192	
Escritura en el pizarrón por parte de la profesora	La profesora escribe en el pizarrón el ámbito, la práctica social del lenguaje del proyecto y una frase sobre el teatro	Profesora	Pizarrón Marcadores	
Copiar del pizarrón al folder	Los estudiantes copian lo que escribió la profesora en hojas del folder	Estudiantes	Folder Bolígrafo	

17 de mayo del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Hojear un texto	Los estudiantes tratan de responder preguntas de la profesora observando las imágenes y el texto del libro	Estudiantes Profesora	Libro de texto pág. 190. Ilustraciones referentes al teatro (atril, máscara, etc.)	Los estudiantes se encuentran alineados en filas, la profesora se encuentra en el escritorio.
Lectura en voz alta por turnos	Lectura por turnos de una obra teatral proporcionada por la profesora	Tres estudiantes voluntarios	Copias de la obra "Las enaguas coloradas"	Los estudiantes voluntarios pasan a la tarima ubicada enfrente del salón. Los demás compañeros se encuentran sentados en filas. La profesora se encuentra en la parte de atrás observando.
Comentarios sobre el texto leído	Los estudiantes responden las preguntas realizadas por la profesora sobre el texto leído por los compañeros voluntarios	Estudiantes Profesora	Copias de la obra "Las enaguas coloradas"	Los estudiantes voluntarios regresan a su lugar. La profesora se vuelve a ubicar en la parte de enfrente del salón, sobre la tarima.

19 de mayo 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Dictado	La profesora les dicta a los estudiantes la pregunta ¿Cumplo con el propósito del PNL? Y les pide que reflexionen al respecto. Los estudiantes escriben la pregunta en una hoja de su folder.	Estudiantes	Folder Bolígrafo	La sesión se realizó en la biblioteca, la cual es un salón amplio, enfrente hay un pizarrón y un escritorio pequeño, en medio se encuentran mesas y sillas ordenadas en forma de "U" los estudiantes se sientan siguiendo la lógica del salón. Atrás se encuentra una reja dentro de la cual se encuentran los libros.
Responder pregunta en el folder	Algunos estudiantes responde la pregunta formulada por la profesora en el folder	Estudiantes	Folder	
Comentarios sobre la reflexión	La profesora indaga en las respuestas que dieron los estudiantes a la pregunta realizada. Algunos estudiantes leen lo que escribieron en el folder y comentan al respecto.	Estudiantes	Folder	
Lectura en voz alta por turnos	La profesora señala a un estudiante para que comience con la lectura del cuento "El caballero y el dragón" en voz alta, y le indica que cuando termine el primer párrafo mencionen el nombre del compañero que continuará leyendo. Esta dinámica continúa hasta terminar el texto	Estudiantes	Libro "Me importa México" pág. 34	
Comentarios en torno a la lectura	La profesora pregunta que valores proyecta el cuento. La profesora les pide que argumenten su posición.	Profesora Estudiantes	Libro "Me importa México"	
Lectura del índice	La profesora les pide a los estudiantes que se ubiquen en el índice del libro para corroborar que el valor del cuento es el diálogo.	Profesora Estudiantes	Libro "Me importa México"	
Copiar del libro al folder	Los estudiantes copian el valor, la reflexión y las preguntas que se encuentran al final del cuento en su folder	Estudiantes	Libro "Me importa México" Folder	

22 de mayo del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Escritura de cuadro comparativo en el pizarrón	La profesora elabora un cuadro comparativo en el pizarrón. El cuadro contiene tres columnas -autor, obras y síntesis-. El cuadro solo muestra información de un autor.	Profesora	Pizarrón Marcadores Libro del docente	La clase se llevó a cabo en el aula 11 que se encuentra en el primer piso del primer edificio. Este salón pertenece a estudiantes de segundo de Secundaria, es más pequeño que el salón usual. Las bancas se encuentran desacomodadas por lo cual los estudiantes, por orden de la profesora, las ordenan en filas. A la hora de ocupar un lugar la mayoría de los estudiantes se sientan del lado izquierdo.
Hojea un texto	La profesora les pide a los estudiantes que abran su libro en la pág. 192. La profesora señala que el libro tiene seis fichas de distintos autores, y que con esa información los estudiantes deben llenar los espacios en blanco del cuadro comparativo. Los estudiantes hojean el texto.	Profesora Estudiantes	Libro de texto pág. 192 y 193	
Copiar el cuadro comparativo al folder	Los estudiantes copian el cuadro comparativo del pizarrón a su folder.	Estudiantes	Folder Pizarrón	
Lectura en voz alta	La profesora le indica a un estudiante que lea la primera ficha que corresponde a Tirso de Molina; posteriormente pregunta a la clase ¿Cuál de todas las obras les llamo la atención y por qué? La dinámica continúa de esta manera con todas las fichas.	Estudiante que leen en voz alta (los demás siguen la lectura en silencio)	Libro de texto pág. 192 y 193	
Extraer información del texto para llenar el cuadro comparativo	La profesora les indica a los estudiantes que tienen que clasificar las fichas de los autores como lo indica el cuadro. La mayoría de los estudiantes hacen una lectura selectiva.	Estudiantes	Folder Libro de texto pág. 192 y 193	
Lectura en voz alta por turnos	La profesora le pide a dos estudiantes que apoyen a un compañero suyo para leer la obra de "Las enaguas coloradas" ya que él (el estudiante) desea representar esa obra	Estudiantes	Copias de la obra "Las enaguas coloradas"	

23 de mayo del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta por turnos	La profesora pide la participación de voluntarios para la lectura de la pág. 195, donde viene un fragmento de <i>La vida es sueño</i> . Posteriormente, la profesora asigna roles a los estudiantes que se ofrecieron. Los estudiantes leen el diálogo de su personaje por turnos. Una vez que terminan de leer, pasan a su lugar.	Profesora Estudiantes voluntarios leen en voz alta (los demás siguen la lectura en silencio)	Libro de texto pág. 195 a 200. Fragmentos de "la vida es sueño" de Calderón de la Barca	Los estudiantes llegan poco a poco al salón y van acomodándose. Cuando la profesora selecciona a los estudiantes que van a leer la obra, éstos pasan al frente. La profesora se coloca junto a la puerta.
Búsqueda de expresiones en el texto	La profesora les pide que piensen en las expresiones de Segismundo y que anoten cinco. Los estudiantes comienzan a revisar el texto, algunos lo leen, otros hojean el libro.	Estudiantes	Libro de texto pág. 195 a 200. Fragmentos de "la vida es sueño" de Calderón de la Barca Folder	Las bancas se encuentran alineadas en filas, los estudiantes están sentados en ellas. La profesora se encuentra en el escritorio, encima de la tarima.
Escritura en el pizarrón	La profesora escribe en el pizarrón el nombre de la obra, el autor, los personajes, así como algunas palabras que aparecen en el texto leído anteriormente. Los estudiantes comienzan a copiar en su folder lo escrito en el pizarrón.	Profesora Estudiantes	Pizarrón Marcadores Folder	Las bancas se encuentran alineadas en filas, los estudiantes están sentados en ellas. La profesora escribiendo en el pizarrón.
Comentarios sobre expresiones encontradas en el texto	La profesora les pregunta a los estudiantes por las expresiones que encontraron en el texto. La profesora lee en voz alta el párrafo de cada una de estas expresiones. Algunos estudiantes buscan las partes que lee la profesora y las subrayan, otros las escriben rápidamente en su libreta.	Profesora Estudiantes	Libro de texto pág. 195-200 Folder	Las bancas se encuentran alineadas en filas, los estudiantes están sentados en ellas. La profesora camina entre las bancas de los estudiantes.
Comentarios sobre la trama del texto leído	La profesora vuelve a preguntar por la trama y pasea por los lugares. Los alumnos hojean el libro sin buscar algo concreto.	Profesora Estudiantes	Libro de texto pág. 195-200	

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Revisión del vocabulario	La profesora les pregunta ¿qué es docto? Y lee el fragmento en donde viene esa palabra, y como nadie responde dice que es alguien que sabe todo.	Profesora Estudiantes	Libro de texto pág. 195-200 Folder	Las bancas se encuentran alineadas en filas, los estudiantes están sentados en ellas. La profesora camina entre las bancas de los estudiantes.
Resumen de la obra	Posteriormente, comienza a relatar a grandes rasgos la obra e intercala algunas preguntas que los estudiantes tratan de responder sobre cómo se imaginan algunas cosas.	Profesora		

29 de mayo del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Copiar preguntas del libro al folder	La profesora les comenta a los estudiantes que tendrá que salir pero que ellos deben trabajar la actividad de la página 195-199 y que pueden hacerla en parejas. Dicha actividad consiste en responder preguntas sobre el texto leído en la clase anterior. Los estudiantes leen las preguntas y las copian a su folder dejando un espacio.	Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199 fragmentos de "La vida es sueño" de Calderón de la Barca con preguntas de comprensión lectora	Los estudiantes se juntan en equipos de 2, 3 o incluso 4, algunos conversan mientras transcriben las preguntas, otros escuchan música con sus audífonos, sólo tres estudiantes trabajan solos. Es curioso que el grupo más grande (de 4) interactúa poco. Dos estudiantes se pasean por el salón buscando platicar con los demás, en un momento determinado quieren abrir el cajón del escritorio.
Lectura selectiva	Los estudiantes buscan la respuesta de manera literal en el texto, para ello buscan palabras clave.	Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199 fragmentos de "La vida es sueño" de Calderón de la Barca con preguntas de comprensión lectora	
Responder preguntas en la libreta	Los estudiantes responden las preguntas en el folder	Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199 fragmentos de "La vida es sueño" de Calderón de la Barca con preguntas de comprensión lectora	
Revisión de vocabulario	La profesora regresa al salón y pregunta si hay dudas, algunos estudiantes mencionan no entender algunos diálogos porque utilizan palabras que desconocen como <i>presagio</i> , o palabras técnicas como <i>acotación</i> . La profesora le en voz alta los diálogos y trata de que los estudiantes infieran el significado	Profesora Estudiantes	Libro de texto pág. 195-199 fragmentos de "La vida es sueño" de Calderón de la Barca con preguntas de comprensión lectora	Los estudiantes se mantienen en grupos de 2, 3 y 4. La profesora se coloca en la parte de enfrente sobre la tarima.

1 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Responder preguntas del folder a partir de un video	La profesora pone un video a los estudiantes sobre el teatro y sus características. La profesora señala que dicho video les ayudará a resolver algunas preguntas de la actividad de la sesión pasada. Los estudiantes ven el video, algunos escriben notas en el folder.	Estudiantes	Folder Video Libro de texto pág. 195-200	La sesión se realizó en la biblioteca, la cual es un salón amplio, enfrente hay un pizarrón y un escritorio pequeño, en medio se encuentran las mesas y las sillas ordenadas en forma de "U", los estudiantes se sientan siguiendo la lógica del salón. Atrás se encuentra una reja dentro de la cual se encuentran los libros.
Responder preguntas sobre el video	La profesora les pregunta a los estudiantes si la obra <i>La vida es sueño</i> está escrita en verso o en prosa. La mayoría de los estudiantes buscan el texto en el libro.	Profesora Estudiantes	Video Libro de texto pág. 195-200	
Responder preguntas del libro en el folder	Los estudiantes retoman el trabajo de la clase pasada, es decir, copiar y responder las preguntas del libro en el folder.	Estudiantes	Folder Libro de texto pág. 195-200	La profesora camina en el salón revisando lo que hacen los estudiantes.
Resolución de preguntas de manera grupal	La profesora le pide a un estudiante que lea la primera pregunta y diga la respuesta, el estudiante comienza a leer, pero la profesora lo interrumpe para dar la respuesta "correcta". Posteriormente, le pide a otro estudiante que haga lo mismo y así sucesivamente. Los demás estudiantes están atentos y cambian sus respuestas. La profesora no indaga en las respuestas de los alumnos, sino que da la respuesta y los estudiantes la asumen como verdadera, algunos buscan la respuesta que da la profesora de manera literal en el libro para transcribirla.	Estudiantes Profesora	Folder Libro de texto pág. 195-200	La profesora se encuentra en la parte de enfrente. Los estudiantes no se han movido de su lugar desde que inicio la sesión.
Lectura del libro por parte de un estudiante	La profesora solicita que un estudiante lea la página 210, en el apartado "concluimos el proyecto" pero nadie quiere hacerlo. Finalmente, un chico lee.	Estudiante voluntario (los demás siguen la lectura en silencio)	Libro pág. 210	

5 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz baja y asignación de roles	La profesora les pide que se reúnan por equipo para ensayar la obra que buscaron y escogieron para representar. Los estudiantes se reúnen en equipos para designar roles y leer en voz baja.	Estudiantes	Obras teatrales: Fragmento de <i>El perro de Hortelano</i> , <i>Guillermo y el nahual</i> , fragmento de <i>Los empeños de una casa</i> , y <i>La niña de la escalera</i>	Los estudiantes se agrupan en 2 equipos de 2, 4 equipos de 3 y 4 equipos de 4 de acuerdo con la obra elegida.
Revisión de folders	La profesora les comenta a los estudiantes que mientras ellos ensayan sus obras teatrales, ella revisara el folder de actividades. Algunos estudiantes (aproximadamente la tercera parte) comienza a revisar su folder y en algunos casos piden prestado el de algún compañero y comienzan a copiar las actividades	Estudiantes	Folder	
Dictado	La profesora les pide a los estudiantes que guarden silencio, señala que le están entregando sus actividades con las últimas preguntas sin contestar, así que comienza a leer las preguntas y las respuestas, los estudiantes anotan como si fuera dictado	Profesora Estudiantes	Folder Libro del docente	

9 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta por equipos	Un equipo lee el texto en voz alta de sus copias o de su documento original, en un equipo un estudiante no tiene copia, así que utiliza su celular para sacarle foto al texto y leer la obra.	Estudiantes del equipo	Copia de <i>La niña de la escalera</i> Celular	Hay muy pocos estudiantes en general, en el salón sólo hay 13 de 34, la prefecta entra al salón y toma nota de los estudiantes que están presentes. La docente no está. La prefecta se retira. Posteriormente, la prefecta regresa y nos indica que la profesora está en la biblioteca. Los estudiantes toman sus mochilas y se dirigen al lugar indicado. La clase comienza a las 7:17, los estudiantes se reúnen en equipos. En la biblioteca se encuentra el bibliotecario así que algunos estudiantes aprovechan para sacar copias de las obras teatrales -en la biblioteca se localiza la fotocopidora- Durante la lectura por equipos, la docente revisa trabajos en el escritorio.
Lectura individual en silencio	Un par de estudiantes que no tienen equipo porque no llegaron sus compañeros, leen en silencio siguiendo la lectura con la mirada.	Dos estudiantes	Copias de <i>Guillermo y el nahual</i> y <i>El perro de Hortelano</i>	
Discusión entre pares sobre el vocabulario	En el grupo en el que están leyendo <i>Los empeños de una casa</i> , los estudiantes en ocasiones se detienen a señalar errores de pronunciación de los demás, así como palabras que no se entienden en la copia o que no conocen. Entre todos buscan inferir el significado y ejemplificar.	Estudiantes del equipo	Copias de <i>Los empeños de una casa</i>	
Lectura con comentarios sobre el vestuario	Otro equipo trabaja con el texto de <i>Los tres vagos</i> de José Luis García. Los integrantes del equipo leen los nombres de los personajes y mientras leen la obra en voz baja van hablando de cómo deben ir vestidos para la presentación.	Estudiantes del equipo	Copias de <i>Los tres vagos</i>	
Lectura en voz alta	Otro equipo se encuentra trabajando la obra de <i>La niña de la escalera</i> , en este equipo se intercala la lectura en voz alta de cada personaje con conversaciones sobre chismes y asuntos relacionados con otras materias.	Estudiantes del equipo	Copias de <i>La niña de la escalera</i>	

19 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz baja por equipos	La profesora les pide que se reúnan por equipos para ensayar la obra. En la mayoría de los grupos, los estudiantes leen en voz baja sus obras tomando turnos, otros estudiantes platican en voz baja, ocasionalmente hay una risa.	Estudiantes	Obras de teatro: <i>La niña de la escalera</i> , <i>Tres vagos</i> , <i>Fragmento de Los empeños de una casa</i> , <i>Guillermo y el nahual</i> , <i>Entre rejas</i> .	Los estudiantes se reúnen por equipos, juntando los escritorios y colocándose alrededor de estos. La profesora se mueve alrededor del salón observando a los estudiantes y en ocasiones, preguntando aspectos relacionados con sus obras.
Preguntas sobre el texto	La profesora se pasea por los grupos y les pregunta cómo les va. Hace preguntas referentes a la trama de la obra: ¿de qué trata la obra?, y sobre la entonación: ¿Cómo debería decir esto tu personaje?	Profesora Estudiantes		
Lectura individual para un estudiante	Un estudiante llega tarde. La profesora se acerca al estudiante, habla brevemente con él y después le entrega un texto para que lo lea. El texto es una obra de teatro llamada <i>Rayito de sol</i> .	Estudiante	Lectura <i>Rayito de sol</i>	

21 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura en voz alta	La profesora solicita la lectura en voz alta de un texto por parte de un estudiante en particular. Los demás estudiantes siguen lectura, la profesora corrige.	Estudiante que lee en voz alta	Libro de texto pág. 212-213	El salón es amplio. En la parte de enfrente hay una tarima en donde se ubica un armario y el escritorio del profesor, la profesora se encuentra en su escritorio. Los estudiantes se encuentran ordenados en filas.
Escritura en el pizarrón por parte de la profesora	La profesora escribe en el pizarrón el ámbito, la práctica social del lenguaje del proyecto.	Profesora	Pizarrón Marcadores	
Copiar del pizarrón al folder	Los estudiantes copian lo que escribió la profesora en hojas del folder	Estudiantes	Folder Bolígrafo	
Copiar del libro al folder	La profesora les pide a los estudiantes que copien la meta, y los aprendizajes esperados del proyecto 12. Los estudiantes lo hacen	Estudiantes	Folder Libro de texto 212-213 Bolígrafo	
Elaborar portada de proyecto 12	Los estudiantes realizan una portada alusiva al proyecto 12 sobre las historietas	Estudiantes	Folder Bolígrafo Colores	

26 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura dramatizada de obra teatral	Pasan dos estudiantes y colocan una mesa en el centro y dos sillas, una a cada lado. Comienzan a leer su texto (“Entre rejas”), respetando el turno del otro. Los demás compañeros observan	Dos estudiantes	Copias de <i>Entre rejas</i>	La clase es en el auditorio. La clase comienza 25 minutos después, ya que los estudiantes se encuentran en un partido de básquetbol contra otra escuela.
Preguntas sobre el texto	Los estudiantes que pasaron al frente terminan de leer. La profesora les pregunta de qué trata la obra, ellos responden que de un policía que interroga a una persona. La profesora hace anotaciones en su lista.	Profesora Estudiantes	Copias de <i>Entre rejas</i> Libreta de la docente	
Lectura dramatizada de obra teatral	Pasa el grupo dos a leer su obra. Durante la presentación de la obra, los alumnos se comparten las copias, sobre todo cuando alguno olvida se línea.	Cinco estudiantes	Copias de <i>La niña de la escalera</i>	
Preguntas sobre la lectura	La profesora les pregunta en dónde consiguieron la obra, quién es el autor, y cómo la eligieron. La chica del grupo contesta que la eligió la chica que no fue, por lo que no sabe las razones por la que la eligió y que ellos sólo estuvieron de acuerdo. También comenta que modificaron algunas partes, por ejemplo, quitaron al personaje del narrador ya que no contaban con alguien que hiciera ese papel. La profesora les dice que ya se pueden sentar.	Profesora Estudiantes	Copias de <i>La niña de la escalera</i>	
Lectura en voz alta de una obra teatral	Pasa el siguiente grupo integrado por dos alumnas. Vuelven a acomodar el escenario, esta vez colocan la mesa y las sillas en una esquina. Llevan consigo las hojas con la obra y comienzan a leer	Dos estudiantes	Copias de <i>Todo lo que haces se devuelve doble</i>	

27 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura dramatizada de obra teatral	La profesora solicita que el tercer equipo pase a leer su obra. Los estudiantes pasan a la tarima a leer en voz alta. Utilizan el inmobiliario para crear una escenografía improvisada.	Tres estudiantes	Copias de <i>Los tres vagos</i>	La clase es en el auditorio. Los estudiantes se sientan en las primeras hileras por orden de la docente. La profesora se encuentra en la parte de atrás del auditorio.
Preguntas sobre el texto	La profesora los felicita y les pregunta por qué eligieron esa obra, uno de ellos responde que porque le pareció divertida. La profesora anota en su libreta y les pide que pasen a sus lugares.	Profesora Estudiantes	Copias de <i>Los tres vagos</i> Libreta de la docente	
Lectura dramatizada de obra teatral	Pasa el siguiente equipo. Despejan el escenario y comienzan a leer un fragmento de <i>Los empeños de una casa</i> que forma parte del libro de primero de secundaria	Cuatro estudiantes	Copias de <i>Los empeños de una casa</i>	
Preguntas sobre la lectura	Las profesoras le hacen las siguientes preguntas al equipo: ¿Quién seleccionó el texto?, y ¿de qué trata la obra? ¿Qué valores refleja la obra?, otra estudiante señala que es el diálogo ya que las dichas se comunican entre sí. Por último, la profesora les pregunta ¿Qué es la dicha?, nadie responde, la profesora les pide que pasen a su lugar.	Profesora Estudiantes	Copias de <i>Los empeños de una casa</i>	

28 de junio del 2017

Evento	Actividad	Participantes	Artefactos	Contexto
Lectura dramatizada de obra teatral	Los estudiantes pasan con la obra <i>Guillermo y el nahual</i> , los estudiantes interpretan la obra imitando voces y moviéndose alrededor del escenario, dos no llevan texto e improvisan.	Cuatro estudiantes	Copias de <i>Guillermo y el nahual</i>	
Preguntas sobre el texto	La profesora le pidió al equipo de <i>La niña de la escalera</i> que pase al frente a ensayar la obra, los estudiantes pasan con una copia del texto y comienza la representación de la obra, en ocasiones intercambian el texto entre ellos.	Profesora Cinco estudiantes	Copias de <i>La niña de la escalera</i>	La clase es en el auditorio. Los estudiantes se sientan en las primeras hileras por orden de la docente. La profesora se encuentra en la parte de atrás del auditorio.
Autoevaluación	La profesora les pide a los estudiantes que saquen una hoja de su libreta, les pide que pongan su nombre y como título "Autoevaluación: lectura de obras de teatro". Y dicta las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron de las obras de teatro?, ¿Qué dificultades tuvieron?, ¿Qué calificación merezco en este proyecto y por qué?, ¿Cumplí con todas las actividades del folder? Sí, no ¿Por qué? Los estudiantes comienzan a responder en silencio, algunos intercambian lapiceros.	Profesora Estudiantes	Hoja bolígrafo	

Apéndice 7: *Los empeños de una casa* de Sor Juana Inés de la Cruz

En casa de don Pedro

Sale doña Leonor retirándose de don Juan.

Juan: Espera, hermosa homicida.
¿De quién huyes? ¿Quién te agravia?

¿Qué harás de quien te aborrece
si así a quien te adora tratas?

Mira que ultrajas huyendo
los mismos triunfos que alcanzas,
pues siendo el vencido yo
tú me vuelves las espaldas,
y que haces que se ejerciten
dos acciones encontradas:
tú, huyendo de quien te quiere;
yo, siguiendo a quien me mata.

Leonor: Caballero, o lo que sois;
si apenas en esta casa,
que aun su dueño ignoro, acabo
de poner la infeliz planta,
¿cómo queréis que yo pueda
escuchar vuestras palabras,
si de ellas entiendo sólo
el asombro que me causan?

Y así, si como sospecho
me juzgáis otra, os engaña
vuestra pasión. Deteneos
y conoced, más cobrada
la atención, que no soy yo
la que vos buscáis.

Juan: ¡Ah ingrata!
Sólo eso falta, que finjas
para no escuchar mis ansias,
como que mi amor tuviera
condición tan poco hidalga
que en escuchar mis lamentos
tu decoro peligrara.

Pues bien para segurarte,
las experiencias pasadas
bastaban, de nuestro amor,
en que viste veces tantas
que las olas de mi amor
cuando más crespas llegaban
a querer con los deseos
de amor anegar la playa,

era margen tu respeto
al mar de mis esperanzas.

Leonor: Ya he dicho que no soy yo,
caballero, y esto basta;
idos, o yo llamaré
a quien oyendo esas ansias
las premie por verdaderas
o las castigue por falsas.

Juan: Escucha.

Leonor: No tengo qué.

Juan: ¡Pues vive el Cielo, tirana,
que forzada me has de oír
si no quieres voluntaria,
y ha de escucharme grosero
quien de lo atento se cansa!

Cógela de un brazo.

Leonor: ¿Qué es esto? ¡Cielos, valedme!

Juan: En vano a los cielos llamas,
que mal puede hallar piedad
quien siempre piedad le falta.

Leonor: ¡Ay de mí! ¿No hay quien
socorra
mi inocencia?

Salen don Carlos y doña Ana deteniéndolo.

Ana: Tente, aguarda,
que yo veré lo que ha sido,
sin que tú al peligro salgas
si es que mi hermano ha venido.

Carlos: Señora, esta voz el alma
me ha atravesado; perdona.

Ana: (*Aparte.*) (La puerta tengo cerrada;
y así, de no ser mi hermano
segura estoy; mas me causa
inquietud el que no sea
que Carlos halle a su dama;
pero si ella está en mi cuarto
y Celia fue a acompañarla,
¿qué ruido puede ser éste?
Y a oscuras toda la cuadra
está). ¿Quién va?

Carlos: Yo, señora;
¿qué me preguntas?

Juan: Doña Ana,

mi bien, señora, ¿por qué
con tanto rigor me tratas?
¿Éstas eran las promesas
éstas eran las palabras
que me distes en Madrid
para alentar mi esperanza?
Si obediente a tus preceptos,
de tus rayos salamandra,
girasol de tu semblante,
Clicie de tus luces claras,
dejé, sólo por servirte
el regalo de mi casa,
el respeto de mi padre,
y el cariño de mi patria;
si tú, si no de amorosa
de atenta y de cortesana,
diste con tácito agrado
a entender lo que bastaba
para que supiese yo
que era ofrenda mi esperanza
admitida en el sagrado
sacrificio de tus aras,
¿cómo agora tan esquiva
con tanto rigor me tratas?
Ana: (*Aparte.*) (¿Qué es esto que
escucho, cielos?
No es éste don Juan de Vargas,
que mi ingratitude condena
y sus finezas ensalza?
¿Pues quién aquí le ha traído?

Apéndice 8: *Entre rejas* de Francisco Compañ Bombardó

PERSONAJES: (Por orden de intervención.)

POLICÍA

HOMBRE

La escena está compuesta por una mesa y dos sillas, simulando una sala de interrogatorio de la policía.

En la escena se encuentra sentado un hombre. Aparece un policía de paisano.

POLICÍA. - Se ha metido en un buen lío, amigo.

HOMBRE. - ¿Por qué dice usted eso?

POLICÍA. - Porque le hemos trincado con las manos en la masa.

HOMBRE. - ¿Y cómo quiere pillarme? Si soy pastelero.

POLICÍA. - Sí. Pero le hemos pillado con el pastel. ¡No lo niegue!

HOMBRE. - No se lo niego. Era un encargo.

POLICÍA. - ¡Ajá! O sea, que era consciente de lo que estaba haciendo.

HOMBRE. - Por supuesto. Soy un profesional. Llevo quince años ejerciendo.

POLICÍA. - ¿Nunca ha estado entre rejas?

HOMBRE. - Porque soy pastelero.

POLICÍA. - Sí. Eso me ha quedado claro. ¿Y qué hace usted en sus ratos libres?

HOMBRE. - Hago figuras con los tapones de las botellas.

POLICÍA. - ¡No me cambie de tema! ¿Sabe por qué está aquí?

HOMBRE. - ¿Por qué?

POLICÍA. - Eso me lo tiene que responder usted a mí.

HOMBRE. - Me lo tendrá que decir usted, que es quien me ha traído.

POLICÍA. - ¿Quién le hizo el encargo?

HOMBRE. - No puedo revelar mis fuentes.

POLICÍA. - ¿De qué fuentes me habla? Aquí el que tiene fuentes soy yo.

HOMBRE. - Yo tengo una de chocolate. Es tipo fondue. ¿Las suyas cómo son?

POLICÍA. - Son de carne y hueso. Y son las que me han llevado a usted. ¡Y no me cabree!

HOMBRE. - Tranquilícese. Si quiere vuelvo más tarde. (Hace ademán de levantarse.)

POLICÍA. - ¡Siéntese! De aquí no se va hasta que yo descubra quién le manda.

HOMBRE. - No me ha mandado nadie. Me ha traído usted. ¿Recuerda?

POLICÍA. - Bien... Podemos hacer esto eterno, o podemos terminar rápido. Usted decide.

HOMBRE. - Prefiero rápido. Tengo muchos encargos aún.

POLICÍA. - Y me lo dice en la cara. Se le va a caer el pelo.

HOMBRE. - Eso dice mi peluquero. Debe ser del estrés.

POLICÍA. - ¡Debe ser de las leches que le voy a dar!

HOMBRE. - Me vendrían muy bien. Entre los huevos y la leche, a la hora de hacer pasteles se me va un pico.

POLICÍA. - Dígame, ¿quién es el que le pide los encargos?

HOMBRE. - Mis clientes.

POLICÍA. - Así que son varios, ¿eh?

HOMBRE. - Cuantos más, mejor. Está la cosa como para desechar clientes.

POLICÍA. - Es usted un sicario.

HOMBRE. - No sé lo que es eso.

POLICÍA. - No disimule conmigo. Que yo sé por qué le he traído.

HOMBRE. - Menos mal. Pues dígame, ¿por qué?

POLICÍA. - No, no, no. ¿Usted piensa que soy tonto? Es usted quien me tiene que decir por qué está aquí.

HOMBRE. - Es que no lo sé. ¿Por hacer pasteles?

POLICÍA. - Por hacer pasteles no traemos a nadie.

HOMBRE. - ¿Entonces?

POLICÍA. - Apúnteme aquí la dirección y los nombres de sus clientes.

HOMBRE. - No los recuerdo a todos. A algunos los veo una vez al año.

POLICÍA. - ¡Escriba algo, coño!

HOMBRE. - Está bien... (Coge el bolígrafo y comienza a escribir. Cuando termina se lo entrega al policía.)

POLICÍA. - (Observando el papel.) ¿Qué es esto?

HOMBRE. - Una receta de un pastel de chocolate. A sus hijos les encantará.

POLICÍA. - (Arrugando y tirando el papel. Desesperado.) ¡Cómo sabe que tengo hijos! ¡Quién es usted! ¡Qué sabe de mí!

HOMBRE. - No puedo decírselo. Ya se lo he dicho.

POLICÍA. - ¡No me ha dicho nada! ¡Hábleme! ¿Quién le encarga los pasteles?

HOMBRE. - Es secreto profesional. Lo siento.

POLICÍA. - (Arrodillándose. Suplicando.) ¿Por qué no me lo dice? ¿Qué le cuesta?

HOMBRE. - No insista, señor Feliú. Todos los años por estas fechas me hace usted lo mismo. Me saca de mi obrador y me trae a su trabajo.

POLICÍA. - (Suplicando.) Por favor...

HOMBRE. - (Levantándose.) No le voy a decir nada de sabores. Lo único que puedo decirle es que le gustará la tarta, y que su fiesta de cumpleaños será un éxito. (Hace mutis.)

Apéndice 9: *La niña de la escalera de Cesar de León E.*

Acto 1

Madre: Niños; he decidido reiniciar mi vida, su padre ya está en la tumba y no puedo seguir con todos los gastos yo sola, el día de hoy por la noche, llegara un amigo, que de aquí en adelante será como su padre, así que no quiero que le den motivos, para que se enoje y se portan bien.

Niño “A”: ¿Madre, pero si mi padre no tiene ni unos meses que acaba de morir, como nos haces esto, a quien vas a traer a nuestra casa?

Niño “B”: Mami, porque no nos quedamos nosotros solos, nosotros podemos ayudar con las tareas de la casa, mientras tu trabajas

Madre: ¿Y mi vida que?, la voy a tener desperdiciada por su culpa, vean el ejemplo de su pequeña hermana que no reprocha nada de lo que está pasando

Narrador: La niña, temerosa de la forma de ser de su madre, prefirió no emitir un comentario, de lo que estaba pasando, solo acepto lo que le llevo a su vida.

Acto 2

Niña: Madre, espero que este señor, te pueda dar lo que nuestro padre en vida no pudo, y lo respetaremos y honraremos si eso te hace feliz.

Narrador: Llego la noche y llego el que al tiempo seria el padrastro, y la mirada nunca la quito de la pequeña niña, el tipo era una persona amargada que no había podido mantener una relación estable, por sus constantes cambios de forma de ser, una inestabilidad que le costaba las relaciones de amor que tuvo en su vida.

Acto 3

Padrastro: Hola niños, no espero que me digan papa, eso no puede ser, pero espero poder ayudarlos y que en un tiempo me digan que soy su amigo, espero llevarme bien con todos ustedes y que haya armonía en el hogar.

Niño “A”: Si señor, esperamos que haga feliz a nuestra madre

Niño “B”: Y que nos lleve al parque como lo hacia nuestro padre, a jugar en los columpios que tanto nos gustaban.

Niña: Mucho gusto señor, de mi parte tendrá respeto y ninguna queja.

Madre: Hija dale un beso, que al tiempo llegara a ser tu papa

Narrador: Y así pasaron todos los niños a besar en la mejilla al padrastro, que la madre inconsciente les había impuesto, sin pensar, en sus hijos, y solo en su bienestar, había cambiado la vida de esos pequeños ángeles, que tenía en casa.

Pasaron los días, el padrastro se acomodó en la casa, y los problemas empezaron a llegar, el tipo de mal carácter, por cualquier motivo, les pegaba a los niños, pero tenía especial coraje, por la niña que en ningún momento se llegó a quejar, con cinturón en mano, les daba hasta que se cansaba de pegarles, y los niños, llorando y suplicando que no les pegara mas, hacía por terminar el castigo, pero algo pasaba con la niña, ella todo el dolor lo aguantaba, y solo una mirada retadora al padrastro le dejaba, algo que hacía hervir más la sangre, del mal ser humano que era el padrastro.

Acto 4

Padrastro: Lloro maldita¡, pídemme que no te castigue mas, pide de rodillas que no te castigue más ;

Madre: Ya déjala, ella es así, ya no te molestes en educar, a mis hijos que no tienen compostura y hacen lo que les da la gana.

Narrador: Así pasaron meses, de castigo a los 3 niños, con el encubrimiento de la madre a favor del esposo, hasta que un día, por la noche, el tipo de ver que el castigo, no le hacía nada a la niña, por las escaleras de la casa la aventó, muriendo la niña al instante, la familia completa huyo.

Pero se dice que días después de la muerte, la niña al padrastro se le apareció, para anunciarle que, en unos años, la muerte le llegaría, y eso al hombre muerto en vida dejo.

Se dice que fantasma de la niña, aun en esa casa se aparece, para ayudar a los niños, que son víctimas de los abusos de los padres, de la madre, se supo que, al morir el padrastro, los hijos la dejaron y sola quedo, viviendo en la miseria, pidiendo limosna, y de sus hijos el perdón.

FIN

Apéndice 10: *Los tres vagos de José Luis García*

(Se ilumina la escena y vemos al viejo Rey tumbado en la cama).

REY.-¡Ay, qué malito estoy!

(Entran los tres hijos. Deambulan por la habitación sin ver al Rey).

HIJO 1.- Padre nos ha mandado llamar.

HIJO 2.-Pero no está.

HIJO 3.-Luego, no ha venido o se ha ido.

REY.-Estoy en la cama.

1.- (Aún no lo ven).

-¿Quién ha dicho eso?

3.- Alguien desde una cama.

REY.- Yo, vuestro padre y el Rey.

(Al fin los hijos ven al Rey en la cama).

2.- ¡Papá!

3.- Os lo dije: alguien nos hablaba desde una cama.

1.- -¿Qué te pasa papá?

REY.- Estoy malito.

2.- Imposible, siempre has sido “buenito”.

REY.- Voy a morir.

HIJO 1.- No puedes papá, eres el Rey.

HIJO 2.- ¿Cómo vas a morir si estás vivo?

HIJO 3.-Te protegeremos. Dinos quién quiere matarte.

REY.-Voy a morir y ya sé que los tres sois igual de bobos.

1.-Pero papá.

2.-¡Papá!

REY.-Chitón.

3.-Papá.

REY.-¡Callaos! Ahora necesito saber cuál de vosotros tres es el más vago.

1.-¿Qué es un vago?

2.-Un gandul.

3.-El que no da palo al agua.

1.-¿Para qué darle un palo al agua?

REY.--¡Callad! El más vago de vosotros me sucederá y será Rey.

1.-Padre, entonces el reino es mío. Soy tan vago que si me acuesto a dormir en el patio y comienza a llover, no me levanto aunque me empape hasta los huesos.

2.-Eso es una bobada. El reino me pertenece a mí, pues soy tan vago que cuando estoy sentado al fuego para calentarme, prefiero quemarme los pies antes de retirar las piernas.

3.-Eso no es ser vago, es ser bobo. El reino es mío.

2.-¿Por qué?

3.-Porque soy tan vago que si me fueran a ahorcar y alguien me diese un cuchillo para cortar la soga, antes me dejaría colgar que levantar la mano hasta la soga.

REY.-Tú has alcanzado el máximo grado. Tú serás Rey.

2.-Pero papá.

1.-¡Papá, papá!

REY.-¡Chitón! La decisión está tomada. Marchaos que quiero dormir.

3.-Tus deseos son órdenes.

2.-Eres un pelota.

3.-Y tú un envidioso.

1.-Y tú un cara huevo.

REY. - ¡Marchaos! Y apagad la luz al salir.

(Salen los tres hijos).

REY.- ¿Por qué no habré tenido una hija?

(Se oscurece la escena).

FIN

Apéndice 11: *Guillermo y el nahual de Emilio Carballido*

El pedregal. Día.

(Están Guillermo y el Nahual)

NAHUAL. *(Refocilándose)* Ya me comí tres colmenas.

GUILLERMO. Come cuantas quieras. Pero las abejas te van a picar la barriga, por dentro.

NAHUAL. No: ya salieron todas volando, por mi boca y por mis orejas y por otras partes.

También me comí dos pinos y me bebí una charca llena de ranas. Estaban muy sabrosas las ranas.

GUILLERMO. *(Sombrío)* Me alegro. Procura llenarte bien.

NAHUAL. También me comí veinte nopales con sus tunas dulcísimas... Pero tengo hambre de comida casera, bien hehecita. Tú no sabes lo que es eso. También me gustó mucho la milpa... ¿No me podría comer otras matitas? *(Se relame)*

GUILLERMO. ¡Qué no, que no!

NAHUAL. Bueno, no te enojés. *(Bosteza)* Tengo sueño.

GUILLERMO. Pues vete a dormir a la casa, porque ahí vienen mis amigos.

NAHUAL. ¡Vamos a jugar con ellos!

GUILLERMO. ¡No! Vete a la casa, que ellos son muy miedosos.

(El Nahual se disgusta, quiere quedarse, pero al fin se va, de mala gana y con retobos.

Entran Alejandra y

Miguel)

ALEJANDRA. Guillermo, Chucho el Roto está muy bonito, y muy contento, y juega mucho y lo quieren mucho mis papás.

GUILLERMO. ¿Sí? ¡Qué bueno!

MIGUEL. ¿Y por qué estás tan triste? ¿Qué te pasa?

GUILLERMO. Tengo muchos problemas.

ALEJANDRA. ¿Te reprobaron?

GUILLERMO. No.

MIGUEL. ¿Rompiste algo?

GUILLERMO. No.

ALEJANDRA. ¿Entonces?

GUILLERMO. Metí a mi casa un... un... una amistad mía.

ALEJANDRA. *(Aplaudes)* ¡Un animalito!

GUILLERMO. Más o menos...

MIGUEL. Qué bueno. ¿Cómo se llama?

GUILLERMO. Nahual.

MIGUEL. ¿Y qué es?

GUILLERMO. Un nahual.

ALEJANDRA. Sí, pero ¿conejo, mapache, araña, tejón o qué?

GUILLERMO. Es un nahual. Pero come mucho y hace mucho ruido, escarba la tierra y hace túneles, y ya se comió unas milpas y si lo descubre mi papá lo va a correr de la casa y a mí me va a castigar.

ALEJANDRA. Pues sácalo tú mismo, antes de que lo descubran.

MIGUEL. Claro.

GUILLERMO. Sí, ¿verdad? *(Pausa)* ¡Pero es que lo quiero mucho!

ALEJANDRA. ¡Entonces no lo puedes echar! Pobrecito nahual. ¿Qué vas a hacer?

MIGUEL. Una vez llevé a la casa un par de conejos. Ya los iban a echar, pero leí muchos

libros sobre conejos y convencí a mis papás de que eran muy útiles. Ahora tenemos cría y es muy buen negocio.

ALEJANDRA. Yo leí un libro donde explica que los gatos son útiles, cazan ratones, alejan plagas y permiten que el hombre sea su mejor amigo. Así convencí a mis papás, pero fue muy fácil, porque Chucho el Roto es maravilloso.

GUILLERMO. Entonces... ¿puedo ponerme a estudiar! Así veré para qué sirve mi nahual. ¿Pero en dónde habrá información sobre nahuales?

ALEJANDRA. Según lo que le guste hacer. El gato caza ratones: yo estudié los daños que causan los ratones.

GUILLERMO. Entonces, yo debería estudiar... los rayos, los terremotos, los túneles...

ALEJANDRA. (*Muy admirada*) ¿Rayos y...?

MIGUEL. ¿Terremotos y...?

LOS DOS. ¿Túneles?

GUILLERMO. ¡Eso le gusta hacer a mi nahual! Me han dado ustedes el mejor de los consejos.

Orillas de un pedregal, como fue el de San Ángel. Rocas, flores de palo, cardos. Entra Alejandra)

ALEJANDRA. ¡Aquí sí hay muchas flores! ¡Miguel, mira! Amarillas y blancas. (Entra Miguel)

MIGUEL. Pues sí. Pero ya se hizo rete tarde.

ALEJANDRA. ¿Cuál tarde?

MIGUEL. Ya se está poniendo el sol...

ALEJANDRA. ¿Y qué? Luego sale la luna... ¿A poco te da miedo?

MIGUEL. No, cómo crees.

ALEJANDRA. Bueno, aquí están las flores.

MIGUEL. Sí. Ya las vi.

ALEJANDRA. Entonces, me vas a cortar un ramo.

MIGUEL. ¿Yo?

ALEJANDRA. Pues sí, para eso vinimos.

MIGUEL. No, qué. Eso de las flores es cosa de viejas.

ALEJANDRA. No es cierto. Nosotras nunca cortamos flores. Estamos en la ventana y vienen los muchachos y nos regalan ramos de flores. Así es.

MIGUEL. Pero no va uno a cortarlas. Las compra.

ALEJANDRA. (Feliz) ¿Me vas a comprar flores?

MIGUEL. ¿Con qué?

ALEJANDRA. ¿Ves? Entonces tienes que cortarlas.

MIGUEL. Mph... (Va a cortarlas) ¡Sácale! (Se chupa el dedo)

ALEJANDRA. ¿Qué pasó?

MIGUEL. Tienen puras espinas.

ALEJANDRA. Ah, pues eso sí. (Se sienta) Yo me siento aquí, y tú me das el ramo.

MIGUEL. ¡Allá viene Guillermo! No nos ha visto. Ven, vamos a escondernos.

ALEJANDRA. ¿Vamos a espantarlo?

MIGUEL. Sí. Presta la careta.

ALEJANDRA. La dejé por allá. Vente, vente...

(Salen aprisa. Pausa. Entra Guillermo, muy triste, con un gato)

ALEJANDRA Y MIGUEL. (Fuera) □Uuuuuuh, uuuuh, buuuu, buuuu, aaauuuuh...
(Guillermo se queda oyendo)

LOS OTROS. (Fuera) □Uuuuuuh...

GUILLERMO. ¿Quién, quién está haciendo así?

LOS OTROS. (Fuera) Aaaay, aaay aaah...

GUILLERMO. (Muy nervioso) Payasos... ¿Quién es?

MIGUEL. (Fuera) El Naaahuaaal...

GUILLERMO. (Muy asustado) ¡No es cierto, no hay nahuales!

MIGUEL. (Fuera) ¿Y entonces yo qué soy?

GUILLERMO. (Asustadísimo) Un baboso que me quiere asustar...
(Se va a meter detrás de algún arbusto. Miguel y Alejandra aullan. Guillermo, pensando qué hacer, se desliza a escondidas a otro sitio y lanza un aullido peor que el de los otros. Un silencio. Los de afuera aullan con menos convicción)

GUILLERMO. Aaaauuuuh... aaayy... (Cambia de voz). Uh, ahora ya son tres los que hacen ruidos. Ya cállense, ¿no? (Otra vez). Aaaauuuuh...
(Se asoman Alejandra y Miguel)

ALEJANDRA. (Asustada). No es cierto, nada más somos dos.

GUILLERMO. (Carcajada). Se asustaron, se asustaron...

MIGUEL. Qué va, ya sabíamos que tú eras.

GUILLERMO. Y yo que ustedes eran. Los andaba buscando.

ALEJANDRA. ¿Para qué?

GUILLERMO. Para regalarte una cosa.

ALEJANDRA. ¿A mí? ¿Qué cosa?

GUILLERMO. Mi gato. ¿Lo quieres?

ALEJANDRA. ¿Éste tan bonito?

GUILLERMO. Sí

MIGUEL. Ni está tan bonito.

ALEJANDRA. Envidioso. ¿De veras vas a dármelo?

GUILLERMO. Sí. ¿Lo quieres?

ALEJANDRA. ¡Claro! ¿Cómo se llama?

GUILLERMO. Chucho el Roto. Mis papás no me dejan tenerlo. Si no lo regalo, van a tirarlo a la calle.

ALEJANDRA. ¡Ay, qué papás tan desgra...! Digo, qué lástima que tus papás no lo quieran.

GUILLERMO. Es que somos muy pobres, dice mi mamá, y no hay para darle de comer.

MIGUEL. Pues yo tengo un perro y somos muy pobres pero le doy sobras y... nos arreglamos. Se llama Rompeirrasga.

ALEJANDRA. A mí sí me van a dejar tenerlo. Qué bonito. Dámelo.

Apéndice 12: *Todo lo que haces se devuelve doble de Clara Pérez*

ACTO I

Ambientación: Almacén de pueblo.

Introducción: Casilda y Mariana llegan muy consternadas al almacén a solicitar ayuda a Policarpo y su esposa.

Casilda (*Con cara de tristeza y preocupación*): Buenos días don Policarpo ¿Cómo se encuentra?

Policarpo: Muy bien doña ¿En qué puedo servirle?

Mariana (*tomando la palabra*): ¿Cómo le va? No sé si ya se enteró que el río creció en la parte sur y la gente que vivía cerca perdió sus casas, eso se llevó todo, no dejó nada a su paso, esa gente se la está viendo muy mal.

Francisca (*preocupada*): Si nos enteramos pobre gente ¿Ahora qué harán?

Policarpo (*Sin poner mucha atención*): Si eso oímos, designios de Dios, les va a tocar duro para levantarse, pero a trabajar, es lo que toca.

Casilda: Si les va a tocar muy duro, pero ahora no tienen nada, ni ropa, ni comida, les dieron un lugar en la iglesia para quedarse pero necesitan todo lo demás, nosotras queremos ayudarlos y estamos haciendo una colecta en el pueblo para llevarles las cosas necesarias, leche, comida, ropa, cobijas, agua potable, medicinas.

Policarpo (*asintiendo*): Muy bien, espero que tengan mucha suerte y consigan ayudar a esa gente.

Mariana (*negando con la cabeza*): No señor Policarpo, no vinimos solo a contarle, vinimos a solicitar su ayuda, usted tiene un almacén, y es una de las personas más pudiente del pueblo, échenos una manito y done algo para ayudar a las personas que están pasando por esa tragedia.

Francisca (*tomando la mano de Policarpo*): Si Poli, vamos a donar algo, esa gente debe sentirse desbastada.

Policarpo (*soltando la mano de Francisca y caminando para alejarse un poco*): Miren, a mí me da tristeza con esa gente, pero esto no es una casa de caridad, todo lo que vendo a mí

me cuesta, si regalo las cosas pierdo, y no puedo volver a comprar, las felicito por su iniciativa, pero no puedo ayudarlas.

Francisca (*sorprendida*): ¡Poli! ¿Cómo no puedes ayudar? personas que tienen menos lo están haciendo.

Mariana: No le pedimos mucho, cualquier cosa que pueda donar es una gran ayuda.

Casilda: Póngase la mano en el corazón don Poli, hoy son ellos y mañana podemos ser nosotros.

Policarpo (*convencido de no ayudar*): Si Dios decide que en algún momento seamos nosotros los que pasemos por eso, ya veremos cómo salir adelante, yo tengo dinero guardado, la gente no previene.

Casilda (*molesta*): Vamos Mariana, es evidente que don Poli no nos va a ayudar, que se le multiplique todo lo que tiene don Poli y gracias por nada.
Casilda y Mariana salen del almacén y Francisca molesta deja a Policarpo solo en la tienda.

ACTO II

Ambientación: Salón solo con un montón de cajas apiladas, cobijas, mantas y suministros.

Introducción: Casilda y Mariana organizan las cajas en el salón, sus caras son de tragedia, están despeinadas y sucias. Entra Policarpo y su esposa en las mismas circunstancias, despeinados, la ropa sucia y rota.

Policarpo (*deprimido*): ¡Dios! ¿Cómo nos vino a pasar esto? Lo perdimos todo, esta vez el río creció hacia este lado y nos dejó sin nada.

Casilda (*preocupada*): ¿Están bien? ¿No les paso nada?

Francisca: Afortunadamente logramos subir a la montaña y salvamos nuestra vida, es lo que importa.

Mariana (*irónica*): ¿Y que lo trae por aquí don Poli?

Policarpo (*molesto por la pregunta*): Estoy haciendo turismo Mariana. Vine a refugiarme como todos los que perdimos nuestras casas.

Mariana (*sin perder la ironía*): ¿Se va a refugiar aquí? Hace 8 meses exactamente a la gente del sur le paso esto mismo, y usted se negó a ayudar, porque tiene dinero guardado y cada quien tenía que resolver sus problemas. Y ahora ¿Se va a refugiar y a servir de la ayuda de esa gente que no quiso ayudar antes?

Francisca (*avergonzada*): Mariana tiene razón Poli, debes buscar como resolver, y no aprovecharte de la ayuda de la gente que tú te negaste a ayudar.

Policarpo (*también avergonzado y dándose cuenta de su egoísmo*): Lo se Francisca pero estamos incomunicados, lo perdimos todo y no puedo llegar al banco ¿Qué puedo hacer?

Casilda (*en tono conciliador*): Nada don Poli, aquí es bien recibido, la ayuda es para todos porque existe gente buena y capaz de ayudar al necesitado, pueden quedarse, pero espero que esto le haga aprender la lección. Hoy por ti, mañana por mí.

Policarpo, se acerca a Casilda tomando su mano y sonriendo en gesto de agradecimiento.

FIN