

Rasgos que caracterizan la enseñanza de español en educación primaria: un estudio de casos múltiples

Aspects that characterize the teaching of Spanish in primary education: A multiple case study

Efrén Martínez Cruz
Tiburcio Moreno Olivos

RESUMEN

El currículo de primaria con un enfoque en competencias propone al profesorado enseñar español a los y las estudiantes movilizando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes al elaborar proyectos didácticos de diferentes prácticas sociales del lenguaje. El objetivo de este artículo es comunicar algunos rasgos característicos de la enseñanza de seis profesoras identificadas en una investigación etnográfica con modalidad de estudio de casos múltiples realizada de agosto del 2017 a diciembre del 2018. Las profesoras enseñan explicando el contenido del libro de texto con apoyo de gestos, movimientos, dibujos y esquemas en el pizarrón. También preguntan al alumnado lo que aprendieron del tema como un mecanismo de control y disciplina. Asimismo leen y comentan las instrucciones de las actividades a realizar por los y las estudiantes; vigilan, revisan, aclaran dudas, hacen precisiones, califican y al final abren un espacio de socialización; las actividades que no se terminan en clase las dejan de tarea, al día siguiente las revisan y califican. Al respecto, desde 1960 otras investigaciones han identificado rasgos y características similares en la enseñanza de español y proponen transitar a una enseñanza que privilegie la acción comunicativa.

Palabras clave: Educación básica, enseñanza del español, profesores.

ABSTRACT

The primary school curriculum with a competency-based approach proposes teachers to teach Spanish by mobilizing knowledge, skills, values, and attitudes when developing instructional projects on different social practices of the language. This article aims to share some features that characterize the teaching of Spanish identified in six teachers, by the use of an ethnographic investigation with a multiple case study, carried out from August 2017 to December 2018. Teachers teach students by explaining the content of the coursebook with the support of gestures, movements, drawings, and diagrams on the board; they ask questions to know what students have learned about the topic and as a discipline mechanism. They read and comment on the instructions for the activities to be done by the students. They monitor and review the activities, clarify doubts, make observations, give a grade, and finally, open up space for socialization. Incomplete activities are assigned as homework and then checked and graded the next day. In this regard, since 1960 other investigations have identified similar traits and characteristics in the teaching of Spanish and propose progress toward teaching that privileges communicative action.

Keywords: Basic education, Spanish teaching, teachers.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte de una investigación con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos múltiples que se realizó con el profesorado de una escuela primaria de agosto del 2017 a diciembre del 2018, orientada por la pregunta de investigación “¿Qué rasgos o características distintivas adopta la enseñanza del profesorado en español y matemáticas en primaria desde el enfoque de las competencias?”, con el objetivo general de obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, encauzado por el objetivo particular que consistió en identificar los rasgos distintivos que caracterizan la enseñanza de las materias antes mencionadas, aunque en este trabajo nos referiremos solo a la enseñanza del español.

El plan y programas de estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública para el desarrollo de competencias de español en la educación básica proponen al profesorado que enseñe al alumnado a movilizar conocimientos, habilidades y valores, mediante la elaboración de proyectos didácticos de diferentes prácticas sociales del lenguaje de los ámbitos de estudio, de la literatura y de la participación comunitaria y familiar, para interactuar de manera significativa y desarrollar las competencias básicas del lenguaje (SEP, 2011, 2017); lo anterior en un contexto familiar, escolar, social, local y global que se caracteriza por ser efímero y cambiante (Bauman, 2015).

En la actualidad existe un predominio de dispositivos y mecanismos que facilitan el acceso a un amplio espectro de tecnologías de información y de comunicación, entre los que imperan bibliotecas digitales, plataformas institucionales y aulas virtuales, que desafían la enseñanza del profesorado que continúa transmitiendo la información del libro de texto y suministrando a los alumnos actividades, tareas y calificaciones. Las propuestas didácticas recientes demandan que el docente enseñe estrategias para aprender a usar las habilidades de diálogo, reflexión, selección, contraste, inferencia y análisis de la información, lo cual permitirá a los educandos profundizar en la comprensión de fenómenos sociales y naturales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida en un ambiente diverso y plural.

Efrén Martínez Cruz. Asesor Técnico Pedagógico de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México. Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *Las prácticas de enseñanza del profesorado de primaria: algunas pinceladas del paisaje* (Martínez y Moreno, 2023). Correo electrónico: efrac5@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0624-4730>.

Tiburcio Moreno Olivos. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México. Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Association Francophone Internationale pour la Recherche Scientifique en Education (AFIRSE). Entre sus publicaciones recientes se encuentran “La retroalimentación, un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa” (2021) y “Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: un acercamiento al caso mexicano” (2022). Correo electrónico: tmoreno@cua.uam.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-6621>.

Este artículo consta de cinco partes: la primera incluye algunas referencias teóricas en torno al tema de enseñanza del español; la segunda describe la metodología de investigación etnográfica y el estudio de casos múltiples, la pregunta de investigación, el objetivo general y particular que la orientó; la tercera presenta el informe de los resultados obtenidos a través de un proceso de triangulación de las evidencias empíricas, en comunicación con las categorías del intérprete y en diálogo permanente con la teoría hasta identificar algunos rasgos que caracterizan la enseñanza del profesorado; en la cuarta se discuten los resultados entretejidos con elementos teóricos y en la quinta se exponen las conclusiones.

REFERENTES TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La escuela es un espacio de coincidencia de diversos actores, el aula es un escenario de interacción entre el profesorado y los estudiantes a través del lenguaje oral, el lenguaje escrito, los gestos, las señas; para la transmisión del contenido escolar, la realización de las actividades del libro de texto y del material de apoyo. La vida cotidiana, las actividades y los procesos del alumnado, docentes y padres de familia forman parte de una comunidad social y culturalmente específica (Edwards, 1985; Rockwell, 1988; Candela, 1991; Rockwell, 2005), de una realidad escolar (Ezpeleta, 1992), con diferentes perspectivas del sujeto en el quehacer educativo (Toledo et al., 2010), con preguntas acerca de qué es la enseñanza, dónde y cómo aprende el profesorado a enseñar y cómo viven la docencia (Mercado y Luna, 2013).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en educación primaria, el docente como autoridad pedagógica interactúa con el estudiante en la clase cuando explica el tema, da indicaciones, pregunta, valida respuestas y las comenta. En ocasiones la dinámica de interacción la determinan las circunstancias de ambientación, las cuales facilitan la explicación del contenido escolar, la presentación de ejemplos, la incorporación e interpretación de la nueva información al alumnado (Rockwell, 1991). Otras veces, la interacción es a través de la lectura del contenido del libro de texto y las preguntas con las que el profesor atrae la atención del estudiante al inicio, durante y al final de la sesión, con la intención de recuperar el contenido a través del mayor número de elementos que luego se comparten en una puesta en común, donde se hace un resumen, una revisión y se califican las respuestas a las cuestiones planteadas. Esta estrategia didáctica ayuda a interpretar de mejor manera el mensaje del autor, a socializar entre el alumnado el conocimiento e identificar los puntos de coincidencia. Además es una estrategia única que requiere habilidades particulares del profesorado para hacer ajustes durante el proceso (Rockwell, 2001).

En este sentido, la enseñanza de español desde un enfoque en competencias es un acto comunicativo desarrollado en el salón de clases en un contexto social, cultural y escolar específico, entre el profesorado que enseña el contenido escolar apoyado

fundamentalmente en el pizarrón, el libro de texto y las TIC, y un alumnado que de manera espontánea e improvisada desea aprender.

La interacción entre el profesorado y el alumnado está condicionada por los contenidos oficiales, el contexto específico, la subjetividad de los usuarios del lenguaje, los actos no verbales, las creencias, los conocimientos e intenciones de los sujetos, así como por las relaciones de poder del sujeto que decide qué, cómo, por qué enseñar el contenido escolar y qué y cómo valorarlo, que limitan las opciones de acción y la libertad de los otros al involucrarlos en la obediencia de indicaciones, órdenes, consignas, que deberán atender como parte de la apropiación del contenido escolar, sin considerar que enseñar es un acto comunicativo, una práctica social, con características específicas que trascienden el aula, la escuela y llegan a la comunidad a través de prácticas sociales compartidas entre miembros de un grupo de amigos y compañeros, identificados como docente y estudiante, que va de lo micro a lo macro (Van Dijk, 2000).

Tradicionalmente la escuela primaria ha tenido como tarea enseñar a leer y escribir al alumnado para que acceda a los conocimientos de diferentes áreas del saber humano de manera permanente. No obstante, existen investigaciones etnográficas enfocadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura que revelan que las y los estudiantes no logran apropiarse de la escritura debido a que las prácticas de enseñanza inducen al educando a copiar, tomar apuntes, llenar huecos, corregir frases con poco significado, que se tornan aburridas y mecánicas, dejando de lado la producción completa de escritos significativos y la consulta de fuentes que le den sustento.

Lo anterior ocurre, en parte, porque el acompañamiento en las correcciones por parte del profesorado regularmente son superficiales y limitadas a la ortografía, el léxico y la coherencia, acompañados de una lectura literal. Enseñar a leer no debe implicar solamente hacer una lectura literal del texto, sino avanzar en una lectura entre líneas para recuperar mayor información, encontrar su significado y relación con hechos cercanos al sujeto y su realidad, hasta llegar a leer detrás de las líneas para conocer, cuestionarse sobre las intenciones y fines del autor, sus relaciones con otros textos y poder determinar acuerdos y desacuerdos con él (Cassany, 2021).

Estudios de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) precisan que el modelo de enseñanza consistente en la transmisión de conocimiento válido contenido en los libros de texto, que en su momento resultó exitoso, en la actualidad requiere evolucionar hacia un modelo que enseñe al estudiante a aprender de la diversidad de fuentes de información y conocimientos existentes en ambientes diversos, mediante la selección, procesamiento, contrastación y comprensión del contenido; así como a utilizar el conocimiento adquirido en la construcción de alternativas a los problemas y retos que a diario afronta el individuo en el contexto escolar y más allá de este, ante cambios que son cada vez más próximos en el tiempo. En definitiva, se trata de pasar de

enseñar a la niñez a leer y escribir a enseñarle a movilizar los saberes, de modo que pueda desarrollar las competencias que son necesarias para un buen funcionamiento social en el siglo XXI (Aguerrondo y Vaillant, 2015).

En la enseñanza tradicional el profesorado tiene un papel activo que consiste básicamente en la transmisión de información; por el contrario, el alumnado cumple un rol pasivo, se limita a seguir con atención la explicación del maestro, memorizando una serie de datos que después se le pide recordar. Por ello, el constructivismo plantea que el estudiante asuma un papel más activo en la asimilación, construcción y descubrimiento del conocimiento, con la orientación y guía del profesorado que lo enseña a interactuar con el conocimiento a través de diversas estrategias, que pueden combinar distintos modelos según lo requiera el contexto, el grupo de alumnos/as, el momento y el contenido. Además promueve la construcción de comunidades de aprendizaje en la escuela, para que los docentes dialoguen, reflexionen y colaboren en la mejora continua de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Martínez, 2021).

Existen investigaciones que han estudiado la enseñanza de español en la escuela primaria desde la lectura y escritura en el marco de las prácticas sociales del lenguaje. En el análisis, contrasta el *deber ser* con lo que hacen los docentes a partir de la interpretación del plan y programas de estudio, mediado por los conocimientos profesionales y la experiencia. Los resultados son similares a las prácticas de enseñanza de distintos contextos, por ejemplo: en la práctica de una lectura colectiva, las profesoras recuperan el contenido literal del texto y aclaran dudas, olvidando el desarrollo de habilidades complejas como la interpretación y comprensión del texto. Asimismo identifican una práctica de escritura que se enfoca en la copia de algún texto del libro y de apuntes del pizarrón sin ningún sentido y significado comunicativo. Una de las conclusiones precisa que la práctica de enseñanza de lectura y escritura de los maestros se basa en reelaborar el enfoque didáctico acorde al aula, el contexto y las creencias que les resuelve necesidades propias, pero que se alejan del enfoque didáctico y del perfil de egreso deseado, resultando una desventaja para el aprendizaje del alumno (Weiss et al., 2019).

Las investigaciones de la enseñanza-aprendizaje de español en la escuela primaria iniciaron en la segunda mitad del siglo XX y se hacen desde diversos enfoques (psicológico, histórico, cultural, social y de medición). Tales investigaciones consisten en describir y cuantificar el desempeño docente a través de parámetros e indicadores para entender y comprender la enseñanza y su relación con el aprendizaje del alumnado. Coinciden en la necesidad de abandonar prácticas de enseñanza tradicionales basadas en la transmisión del contenido escolar y en su evaluación (mejor dicho calificación), por no estar en sintonía con los tiempos actuales, caracterizados por una gran cantidad de información a la que el alumnado tiene acceso, que es importante incorporar en la enseñanza para potenciar en ellos las habilidades, valores, actitudes y conocimientos, y poder así afrontar mejor las exigencias del contexto local y global.

En este sentido, en esta investigación consideramos necesario profundizar en el conocimiento de las prácticas de enseñanza del profesorado de educación primaria en la asignatura de español que opera con un enfoque basado en competencias. Esta asignatura se propone enseñar al educando a aprender los conocimientos propios de la asignatura, las habilidades de lectura y escritura, los valores y actitudes necesarios para afrontar las prácticas sociales del lenguaje en la escuela y en la vida, ante un contexto cambiante, incierto y efímero. Se trata de ir más allá de la mera transmisión del contenido escolar, de la revisión superficial de actividades y tareas, la aplicación del examen y el control del estudiante, que poco favorece una acción comunicativa. Se sugiere utilizar el lenguaje como un medio de diálogo, entendimiento, acuerdos de significados comunes y consenso en torno al contenido escolar, hasta volverse específico y propio del grupo en la comunicación entre los sujetos, generando así un proceso retroactivo de constante construcción de conocimiento y aprendizaje (Habermas, 1992). En resumen, “vivimos en nuevos contextos comunicativos y hay que adaptar nuestros objetivos de aprendizaje. Tendremos más éxito si preparamos aprendices para el futuro (y el presente)” (Cassany, 2021, p. 55) que si los preparamos en un enfoque tradicional alejado de la propuesta de la formación por competencias y de una acción comunicativa.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una investigación de corte etnográfico (Bertely, 2000) mediante la modalidad de estudio de casos múltiples (Stake, 1999) con seis profesoras de una escuela primaria rural de turno matutino ubicada en el estado de Hidalgo, México, donde también trabaja un directivo, personal de apoyo y asistencia a la educación. En esta escuela también laboran un profesor de educación física, una maestra de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), una maestra de aula de medios y un maestro de inglés, que un día a la semana trabajan una asignatura específica y que no formaron parte de la investigación.

De las seis maestras que conformaron la población investigada, dos estudiaron una licenciatura en educación primaria, una estudió una licenciatura en educación primaria indígena, otra cursó una licenciatura en telesecundaria, y dos más estudiaron licenciaturas en español y matemáticas, respectivamente. Además, las docentes tienen clave de profesora de primaria frente a grupo, cinco de ellas con más de 20 años de experiencia y una con 15 años. El directivo estudió la licenciatura en educación primaria y un posgrado en ciencias de la educación, tiene clave de la función y 34 años de servicio.

El colectivo docente, integrado por las seis maestras y el directivo, en la primera sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE) de la fase intensiva de agosto del 2017 analizó los resultados de aprendizaje de los alumnos del ciclo escolar 2016-2017.

En la segunda sesión se acordó mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Español y Matemáticas, en las que se obtuvieron los resultados más bajos. Para lograr lo anterior se emprendieron acciones como elaborar la planeación didáctica, implementar la enseñanza bajo el enfoque de competencias, evaluar de manera formativa el aprendizaje del alumnado, observar y registrar el trabajo de cada docente un día completo al mes, devolver los registros de observación a cada profesora a través de correo electrónico y en cada sesión del CTE dialogar, reflexionar y retroalimentar los registros.

En la siguiente sesión del CTE el director presentó al colectivo docente un protocolo de observación e investigación orientado por la pregunta central “¿Qué rasgos o características distintivas adopta la enseñanza de español y matemáticas en primaria desde el enfoque de las competencias?”, teniendo como objetivo general el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en su conocimiento e identificar algunos rasgos y características con posibilidades de mejorarse.

Se dialogó y reflexionó y luego se escucharon inquietudes, se despejaron dudas y el colectivo aprobó el protocolo como insumo de trabajo del CTE y de una investigación más amplia. Las profesoras accedieron a ser entrevistadas siempre que se guardara el anonimato, sustituyendo los nombres reales por seudónimos y claves específicas para su identificación y posterior recuperación. También se definió la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos como las técnicas que se emplearían para la recolección de la información.

Después el proceso investigativo se desarrolló en cinco momentos consecutivos, orientado por la pregunta de investigación y objetivo general. En un primer momento se observó y se registró de manera minuciosa las acciones de las docentes en un día normal de clase en el aula, durante un ciclo lectivo; después el colectivo docente, en la primera sesión del CTE de agosto del 2018, decidió ampliar las observaciones cuatro meses más del nuevo ciclo 2018-2109, toda vez que se iniciaba con la implementación en primero y segundo grados del plan y programas de estudio 2017, lo que condujo a la elaboración de un total de 84 registros de observación.

En un segundo momento los registros de observación se transcribieron a un formato específico, luego se subrayaron algunos fragmentos del texto para inferir e identificar los patrones emergentes, dando origen a los grandes temas, de donde se orientó la construcción de un guion de entrevista semiestructurada. Posteriormente se entrevistó a cada maestra para profundizar en el conocimiento de la temática investigada y construir tentativamente las categorías de análisis empíricas.

En un tercer momento, del diálogo entre la información empírica (categorías empíricas) y la información del intérprete (categorías sociales) se obtuvieron tres categorías de análisis del intérprete y se elaboró un objetivo particular por cada una. En este escrito recuperamos la categoría de análisis “enseñanza de español en educación

primaria” y su objetivo particular que consistió en identificar los rasgos distintivos que caracterizan la enseñanza del profesorado en la asignatura de español, desde un enfoque en competencias, para contribuir a la mejora del aprendizaje y las prácticas de enseñanza del profesorado.

En un cuarto momento se estableció comunicación, diálogo y reflexión entre las categorías del intérprete con referentes teóricos de diferentes autores afines a la temática y se profundizó en el conocimiento de los hallazgos. Finalmente, en un quinto momento, la comunicación entre las categorías empíricas, las del intérprete y las teóricas orientó a la construcción de un texto interpretativo de las acciones, relaciones y significados de los rasgos que caracterizan las prácticas de enseñanza del profesorado en español, como parte de la respuesta a la pregunta de investigación, al objetivo general y al objetivo particular. Es preciso aclarar que esta metodología de investigación se ha utilizado antes con directivos y docentes de primaria desde el año 2011, logrando la publicación de los hallazgos en diferentes momentos (Martínez, 2015, 2021; Martínez y Moreno, 2015, 2017, 2022, 2023).

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Algunos rasgos que caracterizan la enseñanza de español del profesorado de primaria son:

- Explica el tema con apoyo de gestos y movimientos, dibujos y palabras que escribe en el pizarrón.
- Lee indicaciones y textos, luego comenta y pregunta a los estudiantes para recuperar conocimientos previos del tema, información de una lectura, o confirmar lo aprendido y controlar.
- Dicta apuntes (palabras, conceptos).
- Organiza al alumnado en parejas y equipos, enseguida les solicita contestar los ejercicios, las preguntas, los crucigramas, así como hacer cuadros sinópticos, dibujar y relacionar palabra-imagen en el libro de texto y el material de apoyo.
- Ordena a los estudiantes copiar en la libreta un texto, actividades, palabras, imágenes y conceptos del libro de texto, del material de apoyo y los apuntes del pizarrón.
- En plenaria, pide a los estudiantes compartir el avance de las actividades del libro de texto, del material de apoyo y la tarea, después apoya y retroalimenta.
- La tarea consiste en actividades que no terminan los estudiantes en la clase, así como las actividades del material de apoyo.
- Revisa y califica las actividades del libro de texto, la libreta, la guía didáctica y las tareas.
- Evalúa el aprendizaje del alumnado considerando evidencias de actividades, tareas, trabajos y el examen.

La práctica de enseñanza del profesorado está centrada en la exposición de temas, administración de tareas, asignación de calificaciones y control del estudiante. Está lejos de la propuesta de guiar al alumnado en la construcción del conocimiento y el desarrollo de su potencial a través de proyectos didácticos que articulan los contenidos curriculares en las diferentes prácticas sociales del lenguaje propias de contextos diversos y cambiantes (SEP, 2011, 2017), de tal manera que los estudiantes logren el conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito, el desarrollo de la autonomía en la producción e interpretación de textos, la selección en los materiales de estudio, para su análisis, comprensión y uso en diferentes contextos, así como la crítica a la diversidad de mensajes de los medios de comunicación (SEP, 2017).

Si el profesorado conoce, orienta, construye y usa el lenguaje como una práctica social y cultural de una comunidad específica, con funciones específicas en espacios precisos con otros individuos que lo adquieren y usan para comunicarse entre sí, a través de la oralidad, la lectura y escritura hasta llegar a su dominio, podrá implementar en el aula estrategias didácticas basadas en las prácticas sociales articulando los contenidos escolares significativos en la interacción, acción comunicativa y social con otros estudiantes, a través de la lectura, la escritura, los intercambios orales, la producción e interpretación de textos orales y escritos, el material gráfico y/o situaciones comunicativas que mejoren el aprendizaje del educando (SEP, 2017).

De esta manera el profesorado pone al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo y enfoca la enseñanza en crear en el aula un ambiente de respeto y trato digno, de aprendizaje seguro, cordial, colaborativo y estimulante; que enfrenta al alumnado a prácticas sociales en situaciones auténticas que le permitan aprender significativamente. Además modela el aprendizaje y reconoce la existencia e importancia de escenarios externos a la escuela, que brindan información valiosa de incorporar al aprendizaje de los alumnos, que además ellos pueden relacionar con diferentes asignaturas; para luego realizar la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante y el uso de lo aprendido en diversos contextos y situaciones comunicativas de distinto nivel de complejidad (SEP, 2017), como apreciamos en las evidencias de la práctica de enseñanza de una maestra de primer grado que aplica el plan de estudios 2017.

Caso 1 (1A2L3L4M110918)

Maestra (M). [Forma tres equipos con los estudiantes, luego muestra hojas blancas de tamaño carta con imágenes de animales y después las entrega, una a cada estudiante]. Escriban el nombre de cada animal en la línea que está debajo de la imagen.

[Los estudiantes escuchan y escriben en el lugar indicado; después pasa un integrante de cada equipo al pizarrón a escribir el nombre de los animales: equipo 1 pasa Yolanda, equipo 2 pasa Manolo y equipo 3 Ramona. Luego la maestra lee cada palabra, corrige y pega la imagen con la palabra].

Ejemplo de escritura de Ramona, del equipo 3:

<i>Alumna escribe</i>	<i>Maestra lee</i>	<i>Maestra corrige</i>
Elefes	Dice Elefes	Debe decir “elefante”
Plezad	Dice Plezad (“cerdo”, dice la niña)	Debe decir “cochino”
Gtos	Dice Gtos (“gato”, dice la niña)	Debe decir “gato”
Tsbni	Dice Tsbni (“pez”, dice la niña)	Debe decir “pez”
Cabayo	Dice Cabayo	Debe decir “caballo”
Buo	Dice buo	Debe decir “búho”
cariostiapaoe	Dice caristiapaoe (“tigre”, dice la niña)	Debe decir “tigre”
tortEiltTrorrtEtoppquemeH	Dice tortEiltTrorrtEtoppquemeH	Debe decir “tortuga” (un niño dice “dinosaurio”, otro niño dice “tortuga”)

M. Todos atentos, vamos a leer, volteen al pizarrón [maestra toma el metro de madera, señala cada palabra-imagen, lee y el alumnado repite a coro]. Pon atención [le dice a un niño], porque ahorita las van a escribir [maestra repite la lectura de cada palabra-imagen, deletreando, ej. ca - ba - llo]. Pongan atención que letra lleva cada palabra [otra vez repite la lectura de palabra-imagen] porque ahorita voy a hacer un examen [todos los estudiantes repiten a coro, menos cuatro alumnos distraídos]. Ahora les voy a dar una hoja, saquen su lápiz [entrega las hojas a Ramona. La niña, reparte una hoja al alumnado], pongan su nombre. Voy a dictar las palabras. Escriban en orden de lista [dicta palabras]. Mono, abeja, oso, delfín, pato, puerco, mariposa, jirafa, perro, canguro, rana, vaca, león, elefante, gato, tortuga y pez. Ahora pónganle su nombre. Pásenme su hojita [los niños que terminan de escribir entregan la hoja y salen al recreo, a otros niños les faltan palabras, algunos no hacen nada, se muestran inquietos por el inicio del recreo].

El *Libro del maestro* de Español de primer grado propone el dictado de palabras de nombres de animales que incluye sílabas simples y sílabas complejas, con el propósito de enfrentar al estudiante “al problema de pensar y decidir cómo es la representación escrita del nombre de los animales: ¿qué letras usar?, ¿cuántas?, ¿dónde?, ¿en qué orden?” (SEP, 2018, p. 63), como parte de la evaluación diagnóstica que ayude al profesorado a conocer el nivel de lectura y escritura del alumnado. Se desea que el niño encuentre el significado de las palabras, así como la interrelación de lenguaje, pensamiento y habla, necesaria para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en contextos socioculturales. De esta manera, se espera que el alumnado paso a paso llegue a la formación del concepto a través de agrupamientos sincréticos atribuyendo las primeras aproximaciones al significado de palabras, pasando por una organización del campo visual de manera sincrética, para después apoyarse en una base más compleja donde participan diferentes niños (Vygotsky, 2015); lo que significa realizar una enseñanza diferente a la repetición, mecanización y dictado de palabras de nombres de animales con motivo de examen.

En otro orden de ideas, el plan de estudios 2011, vigente de tercero a sexto grados, propone que el profesorado enseñe considerando en el centro al estudiante y sus procesos de aprendizaje para potenciar el desarrollo de las competencias, a través de formas de trabajo que representen desafíos intelectuales a los estudiantes, en ambientes de aprendizaje que faciliten la comunicación, interacción, colaboración, uso de materiales educativos diversos, propios del tiempo y contexto que vive, así como una evaluación que ayude a aprender al alumnado y a mejorar la enseñanza del profesorado.

En tanto, los programas de Español de tercero a sexto grados proponen a las profesoras considerar las prácticas sociales del lenguaje en el trabajo de la clase a través de proyectos didácticos, para involucrar al alumnado en diversas situaciones de comunicación oral, lectura comprensiva, producción de escritos de diversos tipos de textos, reflexión de las características, uso y funcionamiento del sistema de escritura, en el conocimiento de la diversidad lingüística y el disfrute de la literatura, que les permita aprender y movilizar conocimientos, que los socialicen en grupo, en la escuela y/o la comunidad a través de experiencias individuales y colectivas, que los involucren en distintos modos de leer, interpretar y analizar textos, escribir y realizar intercambios orales (SEP, 2011). Al respecto presentamos evidencias del profesorado y su enseñanza.

Caso 4 (3B1F2P3T250918)

[11:04, termina el recreo, veintitrés estudiantes de tercer grado regresan al salón].

M. ¿En qué nos quedamos? La hora del recreo acabó, ponemos atención, guarden sus dulces porque si no se van a la basura. Vamos a escuchar al gemelo.

Alumno (A). [Gemelo lee] Pepito, Pepito, dime una palabra que empiece con d.

David. [Continúa la lectura] Su maestra de Pepito le preguntó ¿ayer? [maestra interrumpe].

M. ¿Alguien más? ¿Cuál es el colmo de un policía? [silencio en el grupo, maestra contesta] Tener dos esposas. ¿Cuál es el colmo de un genio? [silencio en el grupo, maestra contesta] Tener mal genio. A ver, Emilia, lee.

Emilia. La maestra de Pepito, le robaron [...]

M. ¿Cuál es el colmo de una abeja? [silencio en el grupo, maestra contesta] Estar de luna de miel. ¿Cuál es el colmo de una bajita? [silencio en el grupo, maestra contesta] Encontrar un policía y que le diga “alto” [maestra trabaja, con base en la planeación didáctica comercial de la semana 4 del 23 al 27 de septiembre, el tema “Práctica de los chistes locales”. Algunos alumnos participan con chistes].

M. ¿Alguien más? Los chistes locales son palabras que luego no entendemos. Hay dos formas de decir los chistes, en discurso directo o discurso indirecto. ¿Qué significa discurso directo? ¿Qué significa discurso indirecto? Vean la hojita que les di [material comercial], ahí habla de discursos directo e indirecto. Lean, voy a salir tantito [...] [maestra regresa] A ver, los que están de pie, ¿qué fue lo que leyó Alejandro? ¿Yair? O te quito el material, porque para eso se los di. A ver, Emilia, fuerte [Emilia lee el material que entregó la maestra].

M. ¿Alguien más? ¿Qué le entendió? Dice: “reproduce lo que dice o siente un personaje tal y cómo lo estaríamos expresando en ese momento”. ¿Qué le entendimos? [silencio]. A ver, David, lee el siguiente aspecto.

David. Este tipo de discurso utiliza el guion largo para indicar que inicia con guion cada personaje.

M. A ver, en la página 20 de su libro de Español, ¿ya vieron los cuatro chistes que vienen en el libro? *Alumnos (AA).* [A coro] Son cinco.

M. Veamos otra de las características que tiene el chiste. Alexis, ¿me quieres leer un ejemplo del discurso directo donde tengas un guion? [varios niños muestran dificultades al localizar la información]. ¿Quién lo quiere leer? Alexa.

Alexa. Dos perros hablan en la calle acerca de sus vidas: [...].

M. ¿Cuáles son los personajes?

AA. Son dos perros, que están platicando.

M. Último, Irving.

Irving. ¡Mesero, este plátano está blando! [...].

Caso 6 (6Y1V2V3051217)

[8:05, veintiún estudiantes de sexto grado sentados en U miran hacia el pizarrón, donde la maestra solicita compartir la tarea “El juego de patio”].

M. Ahora agregamos un dibujo que exprese cómo se juega, después vamos a utilizar los adjetivos y los adverbios en las instrucciones que nuevamente vamos a redactar entre todos. Anotamos el título.

A. ¿También tenemos que poner la edad?

M. Bueno, sí, después del título. Ahora los materiales.

AA. Ninguno.

M. ¿Qué sigue después de materiales?

AA. Instrucciones.

M. Divídanse en equipo. Ema, repite la instrucción.

Ema. Dividirse en dos equipos. Uno de policías y otro de ladrones.

M. Hagan su letra bonita. A ver, instrucción número dos [dicta], “determinar un lugar donde va a ser la cárcel”. A ver, Marcelo, dictale, instrucción número tres, ¿qué sería?

AA. Determinar un lugar hasta donde pueden correr los ladrones.

M. [Corrección de maestra] Elegir un área de juego. ¿En qué vamos?

AA. En la cuatro.

M. ¿Qué sigue?

A. Los policías dan un tiempo.

M. María, dictales como lo dijiste y lo completamos con lo que dijo Dulce [...] Edgar, dicta la instrucción

Edgar. Los policías dan diez segundos, contándolos en voz alta, mientras los ladrones huyen [maestra ayuda a construir].

M. ¿Qué sigue?

AA. Van a buscar a los ladrones.

Ema. Los policías van a atrapar a los ladrones.

M. [Dicta] Los policías van a atrapar a los ladrones. Sale, ¿qué sigue?

El profesorado de tercero a sexto grados transmite información, administra tareas, revisa, corrige y califica el trabajo del alumnado desde el escritorio; hace preguntas a los estudiantes y responde por ellos, emite consignas de trabajo, revisa y hace observaciones a las tareas y conmina al alumnado (caso 4), deja tarea, la califica, retroalimenta, termina el contenido escolar, presiona al educando y lo deja sin recreo. Además, una maestra afirma en entrevista:

...los niños afrontan dificultades cuando no comprenden lo que leen, lo que hace que lea las instrucciones [...] analicemos cada situación [...] vamos desmenuzando las indicaciones para que ellos vayan comprendiendo [...] voy haciendo énfasis en ir paso por paso, más que nada para mí esa es la dificultad que he encontrado y, bueno, pues yo siempre les explico, les facilito a veces las situaciones, les ejemplifico [...] cómo iniciar una redacción [6Y1V2V3051217].

Al respecto, los programas de Español del año 2011 proponen al profesorado enseñar considerando las prácticas sociales del lenguaje y que a través de proyectos didácticos “los temas, conocimientos y habilidades se trasladen a contextos significativos de los alumnos, lo que permite recuperar los usos sociales de la lengua en la escuela” (p. 22) al estimular al estudiante a leer, analizar, reflexionar y confrontar diferentes tipos de texto; así como a expresar de manera oral opiniones, ideas, intereses, respetando siempre la diversidad, los turnos y los planteamientos de compañeros, y a escribir siguiendo modelos, con el propósito de obtener mejores resultados en los aprendizajes esperados.

Sin embargo, las profesoras que investigamos enseñan explicando el tema, asimismo solicitan realizar las actividades del libro de texto y material de apoyo, lo que genera entre el alumnado tedio, poca atención, distracción, juego, dificultad en la asimilación del contenido y un ambiente poco propicio de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga, 2014), con obstáculos en la interacción maestra-estudiante, la retroalimentación, la interpretación del mensaje, el acuerdo de los significados y la comunicación entre los implicados (Habermas, 1992); escenario poco favorable al diálogo y reflexión entre quienes participan (Freire, 2006), debido al trabajo superficial que barniza con palabras sin consolidarse y arraigarse en la vida del individuo (Freinet, 1972), que poco motivan a los estudiantes a aprender más allá de la realidad ficticia del salón que transmite el contenido escolar de manera distorsionada, sin sentido, aislado de la realidad y necesidad del alumnado (Meirieu, 1998).

La estrategia de enseñanza de las maestras, además, pregunta al alumnado para identificar los conocimientos del tema, centrar y mantener la atención en la explicación, a través del dictado de palabras, apuntes y conceptos, sin promover el diálogo, la reflexión, la interpretación, el entendimiento de significados, la movilización de conocimientos, habilidades y valores; lo que significa dificultades en el alumnado para profundizar en el conocimiento de la escritura, la segmentación, la reflexión lingüística a través de un proceso natural de escritura de las prácticas sociales del lenguaje (Freire, 2006; Habermas, 1992; Perrenoud, 2011; SEP, 2011; 2017).

El profesorado olvida que enseña en un contexto globalizado con un avance vertiginoso del conocimiento, la ciencia, la sociedad y las tecnologías de la comunicación e información que demandan movilizar los conocimientos a escenarios reales y significativos, lo que dificulta que, en la escuela, la maestra y los estudiantes trabajen suficientemente la transferencia y la movilización de los saberes a escenarios reales como la escuela, la familia y la comunidad. En este escenario, se apuesta porque el alumnado acumule información, apruebe exámenes, sin conseguir una transferencia del aprendizaje a situaciones reales y complejas (Díaz, 2006).

Transitar hacia una enseñanza efectiva implica que las profesoras logren la creación de las oportunidades y estrategias adecuadas para que el alumnado aprenda con claridad y de manera significativa, a través de preguntas que propicien la disertación de ideas, una reflexión profunda y un compromiso con las actividades de aprendizaje de manera productiva. Asimismo, las maestras deberán modelar las estrategias de aprendizaje y autorregulación, promover el aprendizaje en colaboración que permita al estudiante construir significados; además, evaluar a través de una variedad de técnicas e instrumentos que den cuenta del avance y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, así como de los logros esperados (Brophy, 2006).

En este sentido, las profesoras deben considerar los principios de una enseñanza enfocada en el aprendizaje del estudiante, a partir de la presentación del nuevo material de manera gradual, a través de preguntas que los ayuden a conectar el aprendizaje previo con el nuevo material, mediante el empleo de modelos que los orienten para aprender a resolver la elaboración de un texto de manera más rápida. En todo momento las maestras deben guiar su construcción, valorar el nivel de comprensión que permita un alto nivel de éxito, sin dejar de proveer andamios que asistan al estudiante en el aprendizaje de tareas difíciles que paulatinamente lo lleven a emprender un aprendizaje independiente y exitoso (Rosenshine, 2010).

La educación debe alejarse de la enseñanza bancaria y dar un paso a la liberación del oprimido a través de un acto educativo de consciencia reflexiva de la cultura, reconstrucción crítica y de apertura a nuevos caminos para decir su palabra; de manera creativa, a través de la praxis como parte sustancial de este proceso de acción y reflexión del sujeto sobre el mundo. La educación problematizadora es fundamental que se apoye en la comunicación como un acto cognoscente dialógico en el cual nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa a sí mismo, debido a que los sujetos se educan en comunión, teniendo al mundo como mediador. El papel del docente ante los desafíos que vivimos en estos tiempos va más allá de transmitir su verdad, ahora debe asumir un papel problematizador de la realidad, junto con los educandos, para encontrar respuestas en la práctica de la libertad y transformar la realidad a través de un acto creador que estimula la reflexión y la acción, y da lugar al aprendizaje y la liberación (Freire, 2006).

Abandonar la pedagogía del Frankenstein implica al educador en la creación de situaciones problema que den acceso al alumnado al ejercicio de la inteligencia, la adquisición de saberes, nuevas competencias y capacidades que lo lleven a la invención del yo, para aprender a hacer lo que no sabe hacer, utilizando y combinando los conocimientos como parte de una decisión personal, que lo hacen crecer y progresar en un ambiente de respeto y tolerancia para seguir adelante. El educador, ante todo, construye un marco en el que el otro se descubre a sí mismo, reconoce su libertad en un ambiente de socialidad, donde otros comparten la cultura, para transitar de lo individual a lo universal y viceversa (Meirieu, 1998).

Sin duda, cambiar el qué y el cómo de la enseñanza requiere un cambio de actitud y forma de trabajo del profesorado, los estudiantes, los padres de familia y los directivos. El docente debe actuar de intermediario entre los contenidos de aprendizaje y el alumnado, favoreciendo las condiciones de aprendizaje, modelando y optando por trabajar acorde a la situación que observa en el grupo. A través de la reflexión y el diálogo ayudar a tomar consciencia de aciertos y desaciertos de la estrategia, para aprender y resolver; porque, es claro, no hay estrategias únicas sino opciones más pertinentes ante un grupo diverso y multicultural que vive una situación específica, con un maestro que tiene una personalidad y estilo propio ante una realidad marcada por la era de la información, pero que tiene el compromiso de mantener el deseo de aprender en los estudiantes (Díaz, 2012).

En una buena clase, el docente habla poco. Si habla, para explicar una regla o una palabra, el aprendiz sólo puede escuchar. Por supuesto, “escuchar” es una tarea activa y relevante, que permite comprender; es esencial para la comunicación y también para aprender el resto de las destrezas. Pero no estamos acostumbrados a escuchar durante varias horas sin descanso. Pronto perdemos la paciencia. Lo habitual es dialogar, conversar, escuchar al interlocutor unos segundos (unos minutos quizá) y luego tomar la palabra. En definitiva, dar clase hoy no significa dar lecciones magistrales, sino planificar actividades para que los estudiantes usen la lengua. Esto significa situar al aprendiz en el centro de la clase y asumir que nuestro rol consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar los más apropiados para ellos) o mediar los significados (mostrar a los estudiantes cómo los deben utilizar). No hay que transmitir contenidos, sólo los esenciales, porque el alumnado ya tiene acceso a ellos mediante el libro de texto, el material didáctico o la red. La función del docente es seleccionar el material para crear situaciones de aprendizaje para grupos y alumnos concretos. Por ello, los docentes deberían hablar poco. Basta con hablar menos del 25% de una clase. En este cómputo incluimos las instrucciones, las explicaciones o la gestión de las puestas en común, y excluimos la tutorización de grupos o individuos. Hablando poco conseguiremos que los alumnos aprendan más [Cassany, 2021, pp. 9-10].

El desafío del profesorado en la enseñanza toma dos direcciones: primera, abandonar una cultura pedagógica sedimentada y alejada de los desafíos cambiantes y efímeros con que el conocimiento evoluciona y se difunde ampliamente a través de medios de comunicación e información; segunda, enseñar al estudiante a aprender a leer,

escuchar, analizar, seleccionar, razonar, escribir, inferir, adquirir conocimientos, ser tolerante, solidario, responsable, respetuoso y dispuesto a movilizar los conocimientos y valores a situaciones escolares, del contexto donde vive y de su vida familiar, para aprender a hacer lo que no sabe hacer, haciéndolo (Perrenoud, 2011; Meirieu, 1998).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los rasgos que caracterizan la enseñanza del profesorado de educación primaria en la asignatura de Español se acercan a los de la enseñanza escolástica (Freinet, 1972), la educación bancaria (Freire, 2006), la enseñanza tradicional (Díaz y Hernández, 2010) y la enseñanza frontal (Díaz, 2012). Existe evidencia empírica para afirmar que el plan y los programas de estudios en competencias, la formación inicial y la formación continua del docente poco han permeado sus prácticas de enseñanza. Asimismo parece que el acceso a la información y al conocimiento a través de diferentes redes y plataformas electrónicas tiene una influencia mayor (aunque incipiente) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además los cambios en la enseñanza se vuelven lentos, a diferencia de los cambios en la tecnología, la información y la comunicación que se dan en periodos de tiempo cada vez más próximos y efímeros, denominados tiempos “líquidos” (Bauman, 2015), “complejos” e “inciertos” (Morin, 2012). En este sentido, la enseñanza del docente se ha sedimentado gradualmente, lo que dificulta la interacción profesor-alumno.

Dado que la acción comunicativa (Habermas, 1992), el diálogo y la reflexión del conocimiento en los medios impresos y digitales cambian día a día (Freire, 2006), como consecuencia, la enseñanza centrada en el alumno y su aprendizaje también debe cambiar para permitir la movilización de los saberes mediante la construcción de proyectos didácticos de las prácticas sociales del lenguaje, como lo propone el currículo con un enfoque basado en competencias (SEP, 2011, 2017).

Esto significa que es relevante el diálogo y la reflexión acerca del uso de la planeación didáctica comercial, de los materiales de apoyo y del libro de texto, toda vez que su implementación en las clases por el profesorado se enfoca en la transmisión del contenido, el dictado, el uso de preguntas de control, las indicaciones a los alumnos para realizar las actividades del libro de texto y del material de apoyo, con la idea de mantenerlos ocupados. El docente revisa las tareas o ejercicios, los califica y asigna un número, pero sin la certeza de haber alcanzado los aprendizajes esperados. En consecuencia, mantener el orden, la disciplina y el control del alumnado en un clima de aula que facilite la implementación de la estrategia de enseñanza limita al alumnado en la toma de decisiones, exploración, experimentación y aprendizaje en libertad, así como la armonía del grupo y el ambiente adecuado de enseñanza-aprendizaje (Freinet, 1972).

Además en este tipo de ambientes la promoción y el desarrollo de competencias se ve limitado o impedido. El aprendizaje de competencias apuesta por la retroalimentación, el acompañamiento y apoyo al alumnado en la mejora de la lectura, la escritura, la reflexión sobre la lengua y la oralidad, así como la identificación de áreas de oportunidad a mejorar en lo individual, en parejas, en equipo y a nivel grupal. Un clima de aula favorable para el desarrollo pleno de los alumnos se contrapone con una enseñanza enfocada en señalar los errores del alumnado que lo evidencian, le traen desánimo, desesperanza y resistencia a realizar las actividades por miedo a ser expuesto ante sus compañeros de grupo.

En este sentido, una enseñanza para la comprensión que pretende la promoción de las competencias, evita generar tensión en la relación docente-estudiante al considerar al estudiante como un ser humano con capacidad de pensamiento, con valores y actitudes, con un ritmo de desarrollo y crecimiento propios. El maestro enseña y el estudiante aprende, con una empatía mutua, evitando el dominio de uno sobre otro para abonar en la creación de un mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje (Freinet, 1972). Así, la enseñanza se convierte en un acto comunicativo de interacción entre los sujetos participantes a través del diálogo y la reflexión de los contenidos escolares, en el que se da la interpretación de los significados, su entendimiento y socialización con el grupo de iguales, el acuerdo social de significados y la construcción social de una realidad propia (Habermas, 1992).

En este escenario, el sujeto aprendiz asimila, acomoda, comprende y equilibra en sus estructuras mentales al objeto de estudio (contenido escolar), logrando estabilidad durante un periodo de tiempo. Después entra en desequilibrio ante un ambiente de incertidumbre, dudas, preguntas de los sujetos ante nuevas acciones e interacción con el objeto de estudio (contenido escolar), hasta llegar a una nueva etapa de equilibrio y desequilibrio en un proceso de conocimiento dialéctico entre los sujetos y el objeto de conocimiento (Piaget, 2007). Diferente al profesorado (sujeto) que se apropia del objeto de estudio con anticipación al estudiante (sujeto) para luego explicar, transmitir e indicar al aprendiz que realice diferentes actividades de aprendizaje, después valora superficialmente la acción e interacción, sin asegurar que el contenido escolar (objeto de estudio) se comprenda y acomode en las estructuras mentales del alumno.

El profesor, al preguntar al estudiante, recupera los conocimientos previos, valora lo que aprendió del tema y lo ubica en una zona de desarrollo real, que se convierte en el punto de inicio del diseño de una estrategia didáctica para alcanzar la zona de desarrollo próximo orientada por los aprendizajes esperados (Vygotsky, 2015). De esta manera el docente dejará de utilizar las preguntas como una estrategia de control e intimidación con ciertos educandos inquietos que son un obstáculo para la explicación y transmisión del contenido escolar, lo que ocasiona que los estudiantes se reserven el derecho a preguntar por miedo a ser exhibidos, sancionados o castigados, lo cual

limita la curiosidad y el deseo por conocer más allá de la transmisión de contenidos, de las indicaciones dadas, de las calificaciones otorgadas, de las tareas escolares solicitadas y la retroalimentación recibida de manera superficial.

CONCLUSIONES

La enseñanza en la asignatura de Español consiste en transmitir el contenido escolar del libro de texto a través de la explicación, el dictado de palabras, conceptos y apuntes. Se busca mantener ocupado al educando contestando los ejercicios de dibujo y relación de palabra-imagen, las preguntas, los crucigramas, además de elaborar apuntes y cuadros sinópticos en la libreta. Al mismo tiempo, el docente califica para validar el avance y cumplimiento de cada aprendiz y del grupo en las actividades y tareas encomendadas, reproduciendo prácticas de enseñanza propias de un enfoque conductista (Bourdieu, 2001). Tales prácticas de enseñanza se alejan del currículo basado en competencias del 2011 y del 2017 que demandan que el profesorado enseñe al estudiante a movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante proyectos didácticos que recuperen las diferentes prácticas sociales del lenguaje y faciliten la interacción de los sujetos a través del uso del lenguaje en contextos escolares, familiares y sociales.

Las prácticas de enseñanza del profesorado que le han dado certidumbre en el aula hay que incorporarlas a un proceso de diálogo, reflexión y confrontación entre colegas para aprender, reaprender y desaprender (Hargreaves et al., 2001), de modo que se construyan gradualmente mejoras en la enseñanza que permitan que el alumno aprenda a ser competente en lectura, escritura y otras habilidades básicas; asimismo que los educandos puedan acceder al conocimiento mediante diversas fuentes de información como los dispositivos y plataformas digitales, libros y otros materiales pedagógicos para afrontar con una actitud renovada los desafíos del mundo global en el que están inmersos (SEP, 2017).

El modelo de enseñanza centrado en transmitir el conocimiento del libro de texto, que en su tiempo fue exitoso, debe abolirse y dar paso a un tipo de enseñanza que habilite a los educandos para aprender de la diversidad de fuentes de información y conocimientos existentes (Aguerrondo y Vaillant, 2015), para que el estudiante asuma un papel más activo en la asimilación, construcción y descubrimiento del conocimiento acompañado de la orientación y guía del docente (Martínez, 2021). Lo anterior permitirá alcanzar el perfil de egreso deseado de los alumnos, lejos de las necesidades propias del docente (Weiss et al., 2019).

Concluimos afirmando que las profesoras enseñan español en educación primaria empleando prácticas tradicionales sedimentadas en el tiempo que son parte de una cultura escolar que las ha atrapado en una burbuja impenetrable de la que es difícil salir. No obstante, el diálogo, la reflexión y la problematización constante de la realidad –mediante el planteamiento de cuestiones como ¿qué hago?, ¿por qué lo

hago?, ¿cómo ser diferente?, ¿cómo puedo reemplazar o suprimir las prácticas de enseñanza tradicionales?, ¿cómo elaborar la planeación didáctica considerando los distintos contextos en que viven los estudiantes?, ¿cómo implementar prácticas de enseñanza para desarrollar competencias?, ¿cómo lograr que los educandos aprendan a movilizar sus saberes, habilidades y valores?, entre otras— pueden coadyuvar a transitar hacia un camino que posibilite prácticas de enseñanza y aprendizaje diferentes.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I., y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF. https://www.academia.edu/30638576/El_aprendizaje_bajo_la_lupa_Nuevas_perspectivas_para_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe
- Bauman, Z. (2015). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Brophy, J. (2006). *Enseñanza*. AIE/IBE-UNESCO.
- Candela, A. (1991). Transformación del conocimiento científico en el aula. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 173-197). Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Edwards, V. (1985). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27-42.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Laila.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Hargreaves, A., Earl, L., Shawn, M., y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Octaedro.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2016). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1E201.pdf>
- Martínez, E. (2015). *Aprendiendo a ser director*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Chihuahua, Chih.
- Martínez, E. (2021). La evaluación en el aula. Algunas de sus prácticas. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 11-27.
- Martínez, E., y Moreno, T. (2015). La cultura de la evaluación en educación primaria: algunos rasgos que la caracterizan. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1).
- Martínez, E., y Moreno, T. (2017). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21.
- Martínez, E., y Moreno, T. (2022). Las prácticas de dirección en la escuela primaria: un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 55-75.
- Martínez, E., y Moreno, T. (2023). *Las prácticas de enseñanza del profesorado de primaria: algunas pinceladas del paisaje*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo.
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. INEE.
- Martínez, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza y conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174) 170-185.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.

- Mercado, R., y Luna, M. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. SM Editores.
- Morin, E. (2012). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez Editor.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ares y Mares.
- Rockwell, E. (1991). *Palabra escrita e interpretación oral: los libros de texto en la clase*. DIE/CINVESTAV/IPN.
- Rockwell, E. (1988). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural. Concepto para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rockwell, E. (coord.) (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenshine, B. (2010). *Principios de enseñanza*. IBE-UNESCO.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. FCE.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- SEP (2011). *Plan de estudio*.
- SEP (2013). *Reforma educativa, parámetros perfiles indicadores*.
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*.
- SEP (2017). *Los aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- SEP (2017). *Libro de español para el alumno segundo grado*.
- SEP (2018). *Libro de español para el maestro primer grado*.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Toledo, M., Sosa, E., Aguilar, C., y Colín, C. (2010). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós.
- Van Dijk, T. (2000) (comp.). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Booket.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias. Una mirada a la práctica docentes. *RMIE*, 24(81), 349-374.

Cómo citar este artículo:

Martínez Cruz, E., y Moreno Olivos, T. (2023). Rasgos que caracterizan la enseñanza de español en educación primaria: un estudio de casos múltiples. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1781. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1781



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.